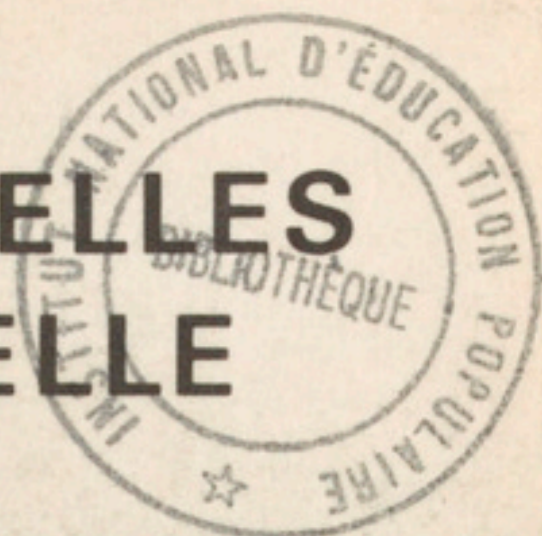
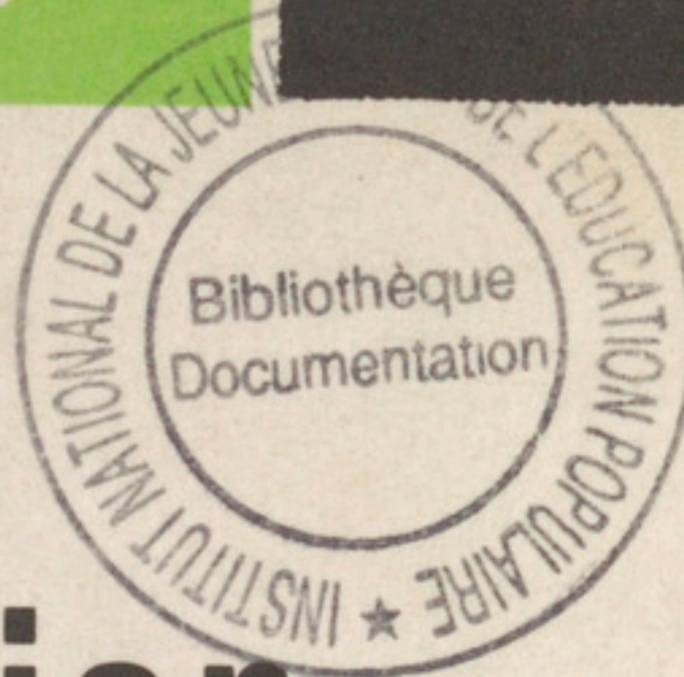


DES PRATIQUES AUDIOVISUELLES
A L'EDUCATION TELEVISUELLE



les cahiers
de l'animation



24-25

INSTITUT NATIONAL D'EDUCATION POPULAIRE

L'Institut National d'Éducation Populaire est un établissement public qui dépend de la Direction de la Jeunesse et des Activités Socio-Éducatives du Ministère de la Jeunesse des Sports et des Loisirs. Il contribue au perfectionnement de ceux qui, à titre bénévole ou professionnel, exercent des fonctions importantes dans l'animation. Il organise des stages de formation et de perfectionnement, des journées d'études, des colloques nationaux et internationaux sur les problèmes de Jeunesse, d'Éducation Continue, de Loisirs et d'Animation.

S'adresser pour le calendrier des activités à M. le Directeur de l'Institut National d'Éducation Populaire - Département de la Formation et des Stages.

L'Institut National d'Éducation Populaire édite 3 séries de «Documents de l'I.N.E.P.» :

Série I : Documentation

Série II : Études et Recherches

Série III : Documents iconographiques

Le Département des Études, de la Recherche et de la Documentation de l'Institut National d'Éducation Populaire a été créé en 1971 pour contribuer à la qualification des activités socio-éducatives par la diffusion d'études et de recherches théoriques et appliquées sur la formation à l'animation et sur l'animation. Le Département des Études, de la Recherche et de la Documentation édite une revue : «Les Cahiers de l'Animation». Cette revue entend être l'instrument d'échanges et de liaisons entre chercheurs, experts, formateurs et créateurs socio-culturels.

Pour l'achat des «Documents de l'I.N.E.P.» et l'abonnement aux «Cahiers de l'Animation» (4 fois par an - 100 pages), s'adresser à l'Institut National d'Éducation Populaire - Service des publications. Tél. : 958 49 98.

Le service de documentation de l'I.N.E.P. est ouvert aux chercheurs, formateurs, experts et animateurs du lundi au vendredi, de 9 h à 19 h, et le samedi de 10 h à 12 h.

Directeur de la publication : N. Deny

Directeur de la rédaction : R. Labourie

Rédactrice en chef : G. Poujol

Secrétaire de rédaction : A. Dozol

Rédaction : C. Baret, P. Besnard, M. Boulanger, J.F. Chosson, R. Dujardin, J. Fouquet, P. Gallaud, G. Gentil, C. Guérin, C. Huet, L. Kellermann, R. Lachat, J. Le Veugle, I. Lochard, F. de Manoel, I. Mazel, B. Miede, J.M. Mignon, A. Oberti, B. Sachs, M. Simonot, C. Vincent, N. des Ylouses.

Maquette de la couverture : M. Violette.

Sommaire

Renseignements, abonnements	I à VIII
Raymond LABOURIE Des pratiques de l'audio-visuel à l'éducation télévisuelle des jeunes	1
Alain BERGALA Repérages pour une pédagogie de l'image	13
Pierre CORSET Pratique de la vidéo et formation d'un téléspectateur actif ?	23
Eliane PERRIN De l'apprentissage du langage vidéo	33
Claude COLLIN L'initiation systématique à l'expression audio-visuelle en milieu scolaire (l'expérience de la Ville Neuve de Grenoble)	43
Claire PAILLET Deux expériences d'apprentissage du langage audio et télévisuel dans le Nord, Pas-de-Calais	51
Michel BOULANGER Une expérience audio-visuelle : recherches sur la relation entre image et langage, à partir de l'œuvre de Jules Verne	59
Olivier GAGNIER Les difficultés de la formation des jeunes à l'audio-visuel	67
René LA BORDERIE L'I.C.A.V. : Initiation à la communication audio-visuelle en milieu scolaire	79
Michel BOULANGER Quelle image ?	83
La formation des jeunes auditeurs et téléspectateurs (propositions élaborées par la commission IV du colloque sur les jeunes, la radio et la télévision - I.N.E.P. Marly-le-Roi 1977)	87
Rosemarie MEYER Approche d'une formation aux media de masse	91
Rosemarie MEYER Initiation aux media de masse en milieu scolaire. De quelques expériences en Allemagne Fédérale et en Suisse	99
Henri SOUBEY La télévision éducative romande	109
Annie OBERTI L'école, la télévision et les enfants à travers la presse	115

INFORMATIONS

Audio-visuel et animation : L'audio-visuel dans l'animation : à la recherche de son statut — Vidéo-Promotion Jeunesse — Education permanente, télévision et radio — Quelques périodiques pour animateurs et formateurs concernés par l'image — Publications de l'I.C.A.V.	129
Vie associative : Journées d'études C.E.M.E.A. sur les vacances des jeunes — Le 13 ^e congrès de la fédération nationale Léo Lagrange — L'association des Ages — Du nouveau dans la presse associative	143
Formation et animation : Quelques chiffres récents sur l'action du Fonjep — Colloque sur les formations d'animateurs socio-culturels (Tours) — Données statistiques sur cinq promotions d'animateurs en formation au C.R.E.P. de Paris	149
Notes documentaires : Analyses d'ouvrages et de revues	155

A NOS LECTEURS ET ABONNÉS

Exceptionnellement ce numéro 24/25 de 180 pages est un numéro double (2^eme et 3^eme trimestres).

Le prochain numéro des Cahiers de l'Animation (n^o 26) paraîtra en Novembre 1979.

ABONNEMENT 1979 A LA REVUE "LES CAHIERS DE L'ANIMATION"

Pour tout abonnement ou achat par correspondance, s'adresser à l'Institut National d'Éducation Populaire, Service des Publications, 11, rue Willy Blumenthal, 78160 MARLY LE ROI.

Tout abonnement part du 1er janvier de l'année en cours.

Le montant est de 60,00 F (quatre numéros) pour la France

et de 70,00 F pour l'étranger.

Prix du numéro : 25,00 F

Pour vous abonner, remplir le bulletin ci-dessous et **le joindre** à votre chèque postal (3 volets) ou chèque bancaire à l'ordre de :

— M. l'Intendant de l'I.N.E.P.

Précisez si vous désirez auparavant une facture en plusieurs exemplaires. Ne manquez pas de rappeler l'objet du règlement, le nom et l'adresse de la (ou des) personne (s), abonnée (s), **lors de ce règlement.**



BULLETIN D'ABONNEMENT AUX "CAHIERS DE L'ANIMATION"

(à renvoyer à : I.N.E.P.- Service des Publications, 11, rue Willy Blumenthal - 78160 Marly-le-Roi)

Adresse du destinataire :

Envoi de la facture à :

Nom : M.Mme.Mlle

Nom :

.....

.....

Profession :

.....

N° : Rue :

N° : Rue :

.....

.....

Code postal :

Code postal :

Ville :

Ville :

.....

.....

Pour la France :

Chèque ou virement postal (3 volets) à l'ordre de M. l'Intendant de l'I.N.E.P.

Nombre d'abonnement(s) souscrit(s)

N'envoyez pas votre chèque à votre C.C.P. mais joignez-le à ce bulletin. Merci.

Pour l'étranger :

Chèque en francs français à l'ordre de M. l'Intendant de l'I.N.E.P.

N.B. Les mandats internationaux ne sont pas acceptés. **Joindre dans tous les cas le chèque au bulletin.** Pour les règlements sur facture, rappeler l'objet de l'abonnement, le nom, l'adresse de la (ou des) personne (s) abonnée (s) au moment du règlement, le nombre d'exemplaires à envoyer.



LES ADOLESCENTS

- Pratiques de loisirs
- Valeurs
- Comportements

Document de l'I.N.E.P., numéro XXVI,
réalisé par Patrick GALLAUD et Bertrand SACHS, 1978, 180 p.

Malgré la multiplicité des sondages, des interrogations ou des jugements sur la jeunesse, l'adolescence (les 13-18 ans) semble être la classe d'âge la plus ignorée par notre société.

Donnant la primauté à des opinions relatives à l'argent, la politique, le bonheur, le sens de la vie (sujets sur lesquels il est impossible de répondre par un mot ou une formule et pour lesquels opinions et comportements sont loin de coïncider), les sondages sur les adolescents traitent rarement des comportements effectifs ou des pratiques durant le temps du loisir.

Ce dossier vise à contribuer à une meilleure connaissance des différents aspects de la classe d'âge des adolescents, il souhaite faciliter la compréhension des attitudes de désaffection ou de refus des adolescents à l'égard des activités socio-éducatives qui leur sont proposées, afin de stimuler les adaptations et les innovations qui s'avèrent indispensables.

Le dossier comprend deux parties :

- 1) **Une étude monographique** effectuée par le Département des Etudes, de la Recherche et de la Documentation de l'Institut National d'Education Populaire sur une ville moyenne de 54 000 habitants où le contraste entre le grand nombre d'équipements socio-éducatifs et le petit nombre d'adolescents concerné est significatif d'une situation fort répandue. Ce constat se prolonge par la proposition – pour cette municipalité et à sa demande – de nouvelles orientations destinées à mieux prendre en compte les aspirations des adolescents dans le domaine du loisir socio-éducatif.
- 2) **Une anthologie thématique.** Le choix des textes rassemblés dans cette anthologie a pour objectif de présenter de façon synthétique, à travers des extraits de livres et d'articles de revues ou de journaux, l'état actuel des réflexions, des recherches et des "discours" sur les valeurs, les comportements et les pratiques de loisir des "jeunes".

On peut se procurer ce document en adressant 30 Francs (+ 3 Francs de frais) à l'ordre de M. l'Intendant de l'Institut National d'Education Populaire, par chèque postal ou bancaire. Envoyer la commande accompagnée du chèque à :

L'INSTITUT NATIONAL D'EDUCATION POPULAIRE
SERVICE DES PUBLICATIONS
78160 - MARLY LE ROI

LES CAHIERS DE L'ANIMATION N° 22**PROFESSIONS D'ANIMATEURS?****Geneviève POUJOL**

Les animateurs en chiffres

Pierre MOULINIER

Les animateurs vacataires ou l'indépendance pédagogique

P. LOUPIAS - J.F. CHOSSON

Les quatre langages de l'animateur ou Sigismond en quête d'une demeure

Claude PARE

Les animateurs de la S.N.C.F.

Pierre GAUDIBERT

Animateurs et créateurs à Grenoble

Chantal GUERIN

Une profession d'animateur est-elle possible ?

Michel SIMONOT

Un métier ! Pour quelles activités

Isabelle LOCHARD

Professions d'animateurs. Bibliographie sélective

On peut se procurer ce numéro spécial en s'adressant à :

INSTITUT NATIONAL D'EDUCATION POPULAIRE

Service des Publications

78160 MARLY-LE-ROI

en joignant à la commande un chèque de 20 F à l'ordre de Monsieur l'Intendant de l'Institut National d'Education Populaire.

BULLETIN DE COMMANDE DES DOCUMENTS DE L'I.N.E.P.

Institut National d'Education Populaire Service des Publications - 78160 MARLY-LE-ROI

NOM (*en capitales*) Prénom

Profession

Adresse

- *Commande les "Documents de l'I.N.E.P." suivants :*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Frais 3,00 F

Total

Chèque (postal ou bancaire) à l'ordre de M. l'Intendant de l'I.N.E.P.
à joindre à ce bulletin

A facturer en exemplaires.

Adresse du destinataire

Nom : M. Mme. Mlle.

.....

Profession :

N° : Rue :

.....

Code postal

Ville :

.....

Envoi de la facture à

Nom :

.....

Profession :

No : Rue :

.....

Code postal :

Ville :

.....

COLLECTION "DOCUMENTS DE L'I.N.E.P."

SERIE ETUDES ET RECHERCHES

- I DROUARD (H.), LABOURIE (R.), OBERTI (A.), POUJOL (G.).—
Le public d'une institution de formation socio-éducative. Profils so-
ciologiques, attitudes à l'égard de la formation, opinion à l'égard du
secteur socio-éducatif (Enquête de l'I.N.E.P. 1970-71).— 1973. 15 F.
- XXVII OBERTI (A), GELIN (J.), DROUARD (H.).— Quelques animateurs
municipaux et leur municipalité.— 1975 15 F.
- XX TITMUS (C.).— L'éducation des Adultes et l'éducation communau-
taire en Grande-Bretagne.— Actes des Journées d'Etudes sur l'éducation
des adultes en Grande-Bretagne, INEP 1975-1977 20 F.
- XXI Eléments pour l'histoire de l'Education populaire. Actes du Colloque
I.N.E.P. d'avril 1975.— 1976 20 F.
- XXIII HERRMANN (Jean).— Entre la lyre et le compas. Notes pour une
scénographie de l'espace ludique.— 30 F.
- XXVI GALLAUD (P.), SACHS (B.).— Les adolescents. Pratique de loisirs.
Valeurs. Comportements. - 1) Les loisirs socio-éducatifs des adolescents
à Laval. Bilan et propositions. - 2) Choix de textes et de documents. —
1978 30 F.
- XXVII PERRIN (E.).— Les utilisateurs socio-culturels de la vidéo et l'appren-
tissage du langage vidéo.— 1979. 20 F.

SERIE DOCUMENTATION

- VIII GUIRONNET (R.).— Matériaux audio-visuels pour la formation socio-
éducative.— Catalogue sélectif 3^e édition 1978 tome I 20 F.
- XXII 2^e édition 1978 tome II 20 F.
- XVI POUJOL (G.), DOZOL (A.).— La formation aux carrières socio-
éducatives. Les établissements de formation professionnelle d'anima-
teurs. Edition 1978. Cahiers de l'animation, hors série. 20 F.
- XXIV SACHS Bertrand.— Les centres d'information pour les jeunes.
Conception - Fonctionnement - Financement.— 1977 20 F.

SERIE ICONOGRAPHIQUE

A paraître

- XXV VIOLETTE (M.), LAJUDIE (G.), BOUTEILLE (B.), PRUDAT (A.L.).—
Formes animées, marionnette théâtre d'animation. Expériences de
formation par la création.

LES CENTRES D'INFORMATION POUR LES JEUNES

Conception - Fonctionnement - Financement

Bertrand SACHS.— Document de l'I.N.E.P. numéro XXIV, 1977, 97 p.

Ce document est destiné à toutes les personnes et institutions qui se préoccupent de l'information des jeunes. Il a pour objectif de faciliter la mise en place de nouveaux centres d'information à partir de la description détaillée, sous forme de fiches techniques, de la conception, du fonctionnement et du financement de cinq centres à vocation municipale, départementale ou régionale. Ces fiches et les commentaires qui concluent le document devraient permettre à de futurs gestionnaires et animateurs de centres d'information pour les jeunes de se préparer à leur tâche en prenant connaissance de réalisations qui se différencient par leur "esprit" et par les moyens mis en œuvre.

On peut se le procurer en adressant 20 + 3 F à M. l'Intendant de l'I.N.E.P. par chèque postal ou bancaire.

Institut National d'Education Populaire
Service des Publications
78160 Marly-le-Roi
958-49-98

ELEMENTS POUR L'HISTOIRE DE L'EDUCATION POPULAIRE

Actes du Colloque I.N.E.P. d'avril 1975

Document de l'I.N.E.P. n° XXI 1976, 140 p.

En organisant des journées d'information sur l'histoire de l'éducation populaire, l'Institut National d'Education Populaire a voulu s'adresser aux animateurs socio-culturels comme aux experts et aux chercheurs qui s'interrogent sur la signification et le développement de "l'animation". Il a voulu souligner que les changements introduits depuis 1955 par le développement des équipements, des institutions, des professions socio-culturelles ne sauraient laisser ignorer une longue continuité d'expériences passées.

Ce document est essentiellement constitué par les témoignages de ceux qui ont été les acteurs de l'éducation populaire depuis 1936, et par les réflexions de ceux qui sont profondément engagés dans la vie des associations et des institutions actuelles.

Ce document, intitulé "Eléments pour l'Histoire de l'Education Populaire" est le **XXIème document de l'I.N.E.P.**

On peut se le procurer en adressant 20 + 3 F à M. l'Intendant de l'I.N.E.P. par chèque postal ou bancaire.

Institut National d'Education Populaire
Service des Publications
78160 Marly-le-Roi
958-49-98

DES PRATIQUES DE L'AUDIO-VISUEL A L'EDUCATION TELEVISUELLE DES JEUNES

Le numéro 15-16 des "Cahiers de l'Animation" au cours du 1^{er} trimestre de l'année 1977 avait abordé le problème de la "Télévision et les Jeunes". A la même époque s'était tenu à l'I.N.E.P. de Marly-le-Roi un colloque sur le thème : "Les Jeunes, la Radio et la Télévision" qui visait à faire se rencontrer ceux qui font la télévision : les producteurs, les réalisateurs, les directeurs de programme, et ceux qui sont des relais entre les media et les jeunes : les parents, les éducateurs, les animateurs.

C'est le versant complémentaire du même problème, vu au niveau de la responsabilité des éducateurs, des animateurs, des associations et institutions socio-culturelles, qu'aborde le présent numéro : celui de la pratique de l'audio-visuel par les jeunes et du rapport entre cette pratique et la formation du jeune téléspectateur actif. Il tente de répondre à la question suivante : à quelles conditions la pratique de l'audio-visuel peut-elle qualifier une éducation audio-visuelle et à quelles conditions celle-ci peut-elle contribuer à la formation d'un jeune téléspectateur actif ?

UN SOUCI AVORTÉ

Le souci de cette formation du téléspectateur n'est pas nouveau dans l'histoire de l'éducation populaire et de l'animation socio-culturelle. Déjà en 1950-51 Joseph ROVAN avait organisé dans le département de l'Aisne une vingtaine de télé-clubs ruraux. Une éphémère Fédération nationale de la TV éducative et culturelle fut créée en 1952 qui édita quelques numéros d'un bulletin : "la semaine télévisée" repris ensuite par l'U.F.O.L.E.I.S. sous le titre "Télé-Revue". Du 13 au 18 Mai 1955 l'I.N.E.P. organisa un premier stage "Télévision et Education Populaire" où des éducateurs rencontrèrent des hommes de la radio et de la télévision tels que Cl. BARMA, M. BLUWAL, E. LALOU, F. ROSSIF, F. CHALAIS, Cl. RENOIR et d'ARCY, directeur des programmes de la télévision française à l'époque. Grâce à l'aide de l'U.N.E.S.C.O. et de membres du service de recherche de l'O.R.T.F., une remarquable revue d'analyses et d'études intitulée d'abord "Télévision et Education Populaire" puis "Télévision et Education" put subsister de 1970 à 1973.

Mais ces premiers essais ne trouvèrent ni leurs relais, ni leur extension. Alors que les ciné-clubs continuaient leur progression, la tentative des télé-clubs fut sans effet dans les institutions et les associations socio-culturelles. Désintérêt pour une production culturelle considérée comme mineure par les animateurs et éducateurs

qui dénonçaient alors la "Culture de Masse" ? Emprise croissante des petits écrans individuels qui passèrent de 125.087 à 3.426.839 entre 1955 et 1963 ? Défiance massive du système scolaire et culturel devant le phénomène télévisuel ? Difficulté des pionniers à élaborer les cadres théoriques et conceptuels qui auraient pu fonder une pédagogie ? Difficulté à transférer une pédagogie auprès des jeunes ? Ce sont peut être les causes qui découragèrent rapidement les premières tentatives pour une éducation télévisuelle et qui mériteraient à elles seules une recherche particulière.

LE DEVELOPPEMENT DES "PRATIQUES" AUDIO-VISUELLES

La pratique de l'audio-visuel c'est-à-dire l'élaboration d'images et de sons par un moyen technologique connût par contre un développement inverse, dans le secteur socio-culturel.

Dans les stages d'éducation populaire et d'animation socio-culturelle, la pratique de la photographie et du cinéma est déjà ancienne. Cette pratique d'ailleurs, trouve davantage son fondement dans une préoccupation d'éducation culturelle et artistique au sens large que dans un apprentissage des media. Pour les premiers éducateurs culturels que furent les instructeurs d'éducation populaire apparus après 1945-50, il s'agissait — et il s'agit encore en effet — beaucoup moins de "pratiquer" un media que de développer la faculté sensitive de l'enfant et de l'homme, la faculté à se sensibiliser au monde et à ses propres problèmes, la faculté de rester en état de réceptivité, d'apprendre à "voir, regarder, écouter", à "dialoguer avec le visible" et à mettre en œuvre ses facultés créatrices. La "pratique" n'est pas le but de l'éducation culturelle mais un moyen de refaire la virginité du regard et de l'écoute. Donner à chacun la possibilité d'intégrer ou de refuser les signes et les "messages culturels" de quelque nature qu'ils soient est le but final de toute éducation audio-visuelle pour ces formateurs.

Néanmoins sous l'effet d'une production de masse et de l'élargissement du marché de l'audio-visuel incitant à l'achat, à la fois les clients individuels et les institutions culturelles et éducatives, se multiplièrent les équipements individuels (photo, magnétophones) et les équipements collectifs (vidéo, S. 8) des institutions socio-éducatives. En ce qui concerne les particuliers, en 1977 les dépenses en matériel photo-ciné ont plus que doublé en 7 ans (indice 274) et augmentent plus vite que la consommation de spectacles (264), les dépenses de cinéma (215) et d'achats de livres (193).

Quant aux institutions culturelles et socio-culturelles, des inventaires en cours attestent aussi l'existence d'un parc de matériel relativement abondant. Déjà en 1976, une estimation de l'OFRATEME, s'appuyant sur des sondages et des enquêtes géographiques qui portaient sur le parc de matériel audio-visuel dans le secteur scolaire et dans le secteur socio-culturel, indiquait un rapport de 1 à 4 pour la vidéo entre le secteur de l'éducation et celui des institutions socio-culturelles. Le parc de magnétoscopes de ce dernier est aussi plus homogène quant aux standards, et celui des téléviseurs nettement plus moderne. Mais il est significatif que les institutions socio-culturelles (MJC - Maison pour tous) soient plus abondamment pourvues en équipements de tournage, de prise de vue (S. 8 - vidéo magnétoscope) qu'en moyens de montages pour aboutir à la production de produits finis. Image gratifiante du media de masse dont jouit l'appareillage de prise de vue, phantasme du

pouvoir social par l'image, illusion de mieux animer les rapports sociaux par une technologie moderne, sont aussi à la base de cette primauté technologique dans laquelle ont versé financeurs, décideurs et animateurs.

Cette consommation croissante de "machines culturelles", n'est sans doute pas pour rien dans la transformation en valeur d'usage marchand de ces moyens auxquels s'attachaient autrefois les valeurs d'usages culturels et la notion d'outil d'artistes-artisans. Et il est étonnant que les animateurs culturels pourtant alertés contre la "consommation de masse" et les industries culturelles, n'aient pas mieux inventé de parades contre les glissements de l'éducation culturelle vers l'apprentissage technologique, et contre la primauté donnée à la pratique sur la sensibilité à voir, regarder, la capacité à choisir et critiquer les messages.

LES STAGES DE FORMATION A LA "PRATIQUE" DE L'AUDIO-VISUEL

C'est ainsi qu'à partir des années 1965-1970 se multiplièrent les stages de formation pour animateurs, de "pratique de l'audio-visuel". Aujourd'hui le secteur socio-culturel, sans doute mieux équipé en matériel et en formateurs spécialisés, offre de multiples possibilités de formation à l'audio-visuel pour les animateurs et les éducateurs. Formations dont il est difficile d'évaluer le degré de qualité pour une éducation et une culture audio-visuelles. Elles peuvent aller de la simple manipulation technique à l'éducation du regard, de l'écoute, à l'invention du sens par l'image et le son en passant par la découverte des codes culturels ou les réflexions sur les éléments de la communication.

Cependant, dans la plupart des associations et des institutions socio-culturelles à base locale, ces formations sont paradoxalement fort peu articulées à une réflexion sur l'analyse concrète de la réalité sociale dont on a choisi de faire le contenu d'une communication et sur les destinataires réels du message, même lorsque la visée de ces formations est celle de l'animation d'une collectivité. En l'absence d'une véritable éducation audio-visuelle ces formations sont massivement centrées sur des activités autoscopiques ("miroir") ou de mémoire ("mise en images d'un événement") (1).

Ces formations sont encore plus rarement finalisées à une éducation télévisuelle des jeunes — alors que ceux-ci constituent la masse des usagers de ces institutions socio-éducatives — Ni la manipulation d'un appareil, ni même la découverte du caractère construit d'une image ou d'un montage ne suffisent en effet pour introduire des éducateurs de jeunes dans l'analyse interne du langage télévisuel, ni surtout dans l'analyse externe des conditions organisationnelles et socio-économiques de la production télévisuelle.

(1) Cf. Infra : P. Corset : Pratique de la vidéo et formation d'un téléspectateur actif ?

DE FAIBLES RETOMBEES POUR L'EDUCATION AUDIO-VISUELLE DES ENFANTS ET DES JEUNES

Quant à la retombée directe de ces stages de formation auprès des enfants et des jeunes, elle est loin d'être évidente. Rares sont encore les centres de loisirs, les centres de vacances, les maisons de jeunes où des ateliers inscrivent dans une certaine durée un effort d'éducation audio-visuelle des jeunes autre que celui accompli par les ciné-clubs. Encore plus rares sont ceux où la télévision est exploitée comme occasion d'éducation et de préparation du jeune à son rôle de téléspectateur actif.

L'insuffisance quantitative d'éducateurs spécialistes en audio-visuel, la rotation des bénévoles et l'absence d'équipements de montage n'expliquent que pour une petite part ces faibles retombées. Les unités et centres de ressources audio-visuels, qu'ils soient locaux ou régionaux, multimedia ou spécialisés (S8 - Vidéo), quand ils disposent de moyens stables de fonctionnement et de chaînes complètes d'équipements permettent en effet, par la réalisation de produits finis et montés, une meilleure initiation des jeunes à la spécificité des langages audio-visuels. Mais la cause de ces faibles retombées nous paraît plus profonde que celle de l'insuffisance des moyens. Il n'est possible d'avancer qu'avec prudence dans l'explication de la faible retombée de ces stages de formation auprès des enfants et des jeunes pour leur éducation audio-visuelle.

Néanmoins nous risquerons une hypothèse que nous suggèrent les critiques faites par René LA BORDERIE à certaines conceptions de la formation à l'audio-visuel (1). Les objectifs de formation les plus répandus dans le secteur socio-éducatif sont : soit la "production audio-visuelle" par l'appropriation, l'usage des appareils. La primauté est donnée au médium technologique. La situation concrète de communication et des rapports messages/destinataires est alors peu exploitée. Soit "la lecture de l'image fixe" fondée sur des données sémiologiques qui escamote l'analyse critique de la réception et de la création de messages visuels. "Ces approches sont autant d'actes d'apprentissages spécifiques, mais non une opération globale de formation en ce sens que s'ils peuvent permettre des effets partiels, ils n'engagent pas l'enseigné/enseignant dans une opération critique de la réception ou de la création de messages (ayant la maîtrise de la déstructuration et de la restructuration)". (R. LA BORDERIE) (1).

Faute d'une théorie générale reliée à une méthodologie généralisable à toute situation de communication et donc adaptable aux situations concrètes de "création - communication : réception" dans lesquelles se trouvent les enfants, les transferts d'acquisition des stages de formation aux situations d'éducation culturelle des enfants se font peu. De surcroît faute d'une dialectique entre des expérimentations pédagogiques auprès des enfants en matière d'éducation audio-visuelle et les fondements théoriques reliés à une méthodologie généralisable, on voit mal comment pourraient s'inventer des procédures pédagogiques progressives, variées, tenant compte

(1) R. LA BORDERIE : art. "Former à la communication" in Media Education Collection M.6.-CRDP 75 Cours d'Alsace Lorraine - Bordeaux 1978.

des âges, des intérêts des enfants et des durées d'intervention éducative. Enfin quand les appareils — notamment de production — manquent dans un équipement socio-éducatif, la fascination du médium de production bloque l'invention pédagogique alors que pourraient être exploités des matériaux simples (bande dessinée, photographies, dessins, graphismes, reproduction d'œuvres plastiques) ou — tout simplement — le matériel le plus répandu : le récepteur de TV.

L'EDUCATION TELEVISUELLE IGNOREE

Ces inventions se font encore moins pour l'éducation télévisuelle tant est ignorée la spécificité du media télévisuel. Pas davantage pour les enseignants que pour les animateurs nous ne croyons que leur absence d'intérêt pour l'éducation télévisuelle s'explique par la défiance des éducateurs à l'égard de la "culture de masse", ou par la crainte de se trouver concurrencé par un médiateur plus puissant qu'eux. Cette absence n'est pas celle de l'intérêt mais celle de la capacité. Elle s'explique par l'inexistence actuelle des deux pôles nécessaires aux inventions pédagogiques : l'exploration empirique de la multiplicité des approches pédagogiques possibles d'une éducation télévisuelle, et la possession des cadres d'analyse interne du langage télévisuel et d'analyse externe sur les conditions organisationnelles, socio-économiques et idéologiques de sa production.

Mais le résultat est là : alors que la télévision imprègne les enfants dans leurs jeux, les jeunes dans certains de leurs modèles culturels, et constitue une partie notoire de leur occupation du temps de leur loisir (entre une heure et trois heures par jour pour les enfants de 8 à 14 ans — trois à quatre heures pour 60 % de cette classe d'âge pendant le week-end) elle est ainsi étrangement ignorée comme objet d'éducation, comme moyen de développer l'intelligence et le goût devant les images et les sons, et comme occasion d'exercer des choix culturels.

Un certain fétichisme de la pratique audio-visuelle n'est sans doute pas pour rien dans cette absence d'éducation télévisuelle, en milieu socio-culturel.

LE FETICHISME DE LA PRATIQUE ET SES POSTULATS

Avec l'apparition de la vidéo (1971), les perspectives de la télédistribution (1973) et les expériences locales de vidéo animation, dans lesquelles se projetèrent beaucoup de phantasmes, le champ d'éducation audio-visuelle dans les institutions socio-éducatives fut en effet envahi par le "fétichisme de la pratique". Fétichisme auquel résistèrent cependant quelques îlots socio-culturels, comme les ciné-clubs, certains stages d'éducation populaire, ou des opérations particulières orientées sur la production par les jeunes de produits élaborés et finis, reposant sur une intention réfléchie et un projet négocié.

La croyance naïve dans la vertu de "prise de parole", l'illusion de répliquer à la télévision de masse grâce à la vidéo et de pouvoir surmonter les handicaps socio-culturels de l'animation sociale ont beaucoup fait pour ce fétichisme de la pratique audio-visuelle ("le processus importe plus que le produit" disait-on alors). Mais ceux

qui ne parlent pas ou ne participent pas n'ont pas plus parlé ni davantage participé. Les produits ainsi conçus dans l'improvisation et le spontanéisme, dépourvus de qualités minimales, furent impuissants à susciter questions et réactions des populations auxquelles on croyait les destiner.

La vidéo animation vint ainsi cruellement rappeler que le spontanéisme conduit ceux qui la pratiquent à tomber dans les malhabiletés de la bonne volonté. Mieux, ces expériences rappelèrent qu'en situant la vidéo sur le terrain d'une contre-information et qu'en économisant la maîtrise d'une écriture on empruntait inévitablement les voies du discours télévisuel et culturel que l'on prétendait dénoncer. Et de surcroît on délaissait aussi le terrain dominant de la grande télévision : la fiction.

L'échec de la vidéo animation comme contre-télévision et instrument privilégié d'animation sociale est évident. Sa réussite comme propédeutique à une éducation télévisuelle n'est hélas guère évidente, lorsqu'elle repose sur le même fétichisme de la pratique.

Quatre postulats sont probablement à la base de ce double échec :

1) Le postulat de la compréhension globale immédiate des images et des sons. On a fait ainsi semblant de croire que tout le monde peut produire et comprendre l'audio-visuel. Alors que l'audio-visuel d'aujourd'hui est un phénomène social et culturel tout autant chargé de codes culturels et de significations idéologiques que le langage conceptuel. Le rapport aux media est toujours culturel, produit d'une éducation, d'un apprentissage, bref d'une médiation sociale.

Si tout le monde voit, entend et parle — et encore est-ce de manières fort différentes ! — la possession des codes de l'image et du son fabriqués n'est pas plus universelle et innée que celle des codes du langage conceptuel. On ne voit pas en quoi et pourquoi le langage audio-visuel pourrait être populaire par nature. Il est lui aussi socialement et culturellement déterminé.

2) Le postulat de l'apprentissage par "le faire". Or l'apprentissage est beaucoup plus que le "faire". Il implique le contact avec l'œuvre de l'artisan, de l'artiste, du créateur. L'apprentissage n'économise pas le détour par une connaissance, une lecture et une réflexion critique sur les "codes" et les "signifiants". Sinon il devient "bricolage". Et ce postulat grève encore lourdement ces pratiques de l'audio-visuel par les jeunes dans les institutions socio-culturelles.

3) Le postulat de l'assimilation entre, d'une part la pratique et la réalisation d'images, de sons, et, d'autre part, la théorie et la lecture des images. Ce postulat ignore qu'il peut y avoir une fausse pratique lorsque la réalisation d'images ne modifie en rien les comportements du sujet pratiquant, et que par contre la lecture et l'analyse d'images peuvent changer le regard du sujet lecteur sous certaines conditions.

4) Le postulat de l'identité entre une technique et un langage. La maîtrise du stylo n'a jamais fait le romancier et l'utilisation d'un appareil Kodak le photographe. Or, la facilité de manipulation technique d'appareils audio-visuels de plus en plus perfectionnés a pu laisser croire que la vidéo ou le cinéma super 8 — parce qu'ils cons-

tituaient des nouveautés — allaient permettre la liberté d'expression et l'apprentissage par la seule pratique.

LA VIDEO PROPEDEUTIQUE INCOMPLETE A L'EDUCATION TELEVISUELLE

Cet échec des pratiques de la vidéo animation comme propédeutique à l'éducation télévisuelle nous apprend qu'une pratique éducative réclame un rapport maîtrisé et critique aux modèles de la lecture télévisuelle et l'invention d'une écriture spécifique à la vidéo.

En ce qui concerne cette invention d'une écriture spécifique par la vidéo, nul n'est en position de pouvoir dire ce qu'elle peut être : détournement des discours télévisuels pour casser les trompe l'oeil de ces discours et la position stéréotypée du téléspectateur, de ses relations aux producteurs d'images TV, comme le suggèrent les produits vidéo les mieux réussis ? (1). Exploration par les animateurs de formules nouvelles, permettant une articulation de l'expression des groupes avec la diffusion des media industriels pour y exprimer le particulier, le singulier, sans subir le poids des déterminations qui pèsent sur les media de masse (2) ? Ces voies — et d'autres — sont ouvertes. C'est le temps et l'expérience qui indiqueront ces possibilités.

En ce qui concerne une éducation télévisuelle utilisant la pratique audio-visuelle et notamment la pratique de la vidéo, il apparaît bien aujourd'hui que cette pratique ne peut pas s'épargner les obligations de parcourir toute la chaîne d'élaboration d'un produit monté, fini, avec ce que cela entraîne de réflexions sur les intentions du message, et sur les dispositions de ses destinataires. Elle ne peut pas davantage faire l'économie d'une appréciation critique des modèles de l'écriture télévisuelle, de ses modes de production et de ses codes culturels pour se déjouer de ses stéréotypes. Enfin tout autant que la rédaction d'une dissertation ou la pratique de l'imprimerie à l'école ne suffisent pas pour comprendre le media de presse, l'élaboration — même réfléchie et maîtrisée d'un produit vidéo destiné à un public — ne suffit pas à introduire à une éducation télévisuelle. Certes dans cet apprentissage des analogies avec les media de masse peuvent fonctionner : le choix et la construction des images par l'émetteur, la reconstruction et le filtrage des messages par les récepteurs selon leurs codes socio-culturels. Mais la télévision est un media spécifique dont les déterminants culturels, socio-économiques et les conditions de production, sont fort différentes de celles d'un média de groupe à groupe tels que la vidéo ou le cinéma super 8 pratiqué dans les activités socio-culturelles.

(1) "J.M. PIEMME" : Vidéo : cherchez la télévision" in Varia N° 26 revue de la RTBF - Bruxelles 1978.

(2) A. GIRARD : "Les industries de la culture" in Futuribles, Septembre-octobre 1978 (Paris 1978).

LA TELEVISION, UN MEDIA SPECIFIQUE

Comme l'analyse Rosemarie MEYER dans un article du présent numéro (1) la télévision est un média spécifique par le patchwork de messages disparates qu'elle propose dans un flux continu d'émissions (feuilletons, jeux, informations, variétés, débats...), par l'importance de l'événementiel et la mise en spectacle du réel qu'elle opère, par le traitement spécifique qu'une information de masse fait subir aux rapports des images (le particulier) et des commentaires (le notionnel).

Elle est aussi un phénomène culturel spécifique. Elle diffuse d'autres formes culturelles qui lui préexistent (cinéma, théâtre, livre, études historiques...) et sert de canal à la publicité, la presse, l'édition, le show business. Elle transporte le téléspectateur immédiatement à tout endroit de l'espace et de la planète. Elle est aussi un mode d'expression composite, original fondé sur l'immédiateté, les rapports d'association, de ressemblance, l'exploitation intensive du stock de stéréotypes culturels et de sens idéologiques d'une société à travers le pouvoir émotionnel des images et des sons (2).

Elle est enfin un média spécifique par son fonctionnement institutionnel. Pour le téléspectateur sont visibles — et parfois sensibles — sur le petit écran le médiateur (producteur) et l'auteur (réalisateur). Mais au-delà du triangle médiateur/auteur/public, les pôles de fonctionnement sont beaucoup plus nombreux et jouent une stratégie variable et complexe (3). Ce sont aussi : le pôle qui détient le pouvoir (milieux autorisés), le pôle responsable de l'appareil de diffusion (milieux de la programmation). De sorte qu'on peut isoler quatre zones de tension (4 triangles). La zone de "l'expression" avec un échange fictif auteur/médiateur/public dans laquelle les relations se trouvent limitées aux "indices de satisfaction". La zone de la "diffusion et des moyens" dont relèvent les problèmes du budget, de la redevance, de la programmation. La zone de "conception des contenus" : milieux autorisés/médiateur/auteur, qui supporte à des degrés variables les responsabilités de la qualité des contenus. La zone "des objectifs" qui met en présence pouvoir (milieux autorisés)/programmateur/médiateur et qui constitue ce que P. SCHAEFFER appelle le "triangle caché".

C'est dire qu'une éducation télévisuelle ne peut trouver ses voies et ses moyens pédagogiques sans faire l'économie d'une approche théorique et organisée du phénomène télévision dans les trois dimensions que nous venons brièvement de résumer. Faute de cette approche, l'éducation télévisuelle risque de n'aborder que des aspects limités du problème, par réduction à des pédagogies d'un autre ordre. Au mieux elle abordera les caractères de la réception et de la communication audio-visuelle, les traitements de l'image, du son, du montage, et au pire elle aboutira à un discours sur les contenus des émissions. Elle négligera la télévision comme phénomène complexe et original.

(1) cf infra : R. MEYER : "approche d'une formation au media".

(2) Max EGLY : j'anime la télévision (Ed. Rencontre - Paris 1962).

(3) P. SCHAEFFER : Machines à communiquer t. 1 : la genèse des simulacres (Paris - Le Seuil 1970).

L'EDUCATION TELEVISUELLE, UNE EDUCATION SPECIFIQUE

Contrairement à des idées courantes, l'éducation télévisuelle ne peut se réduire à la télévision éducative (même non scolaire). D'une part, les enfants et les jeunes ne se bornent pas à regarder la télévision qui leur est destinée. Ils regardent tout, surtout à partir de l'âge de 10 ans. Depuis les dessins animés, les westerns, les documentaires sur les animaux jusqu'aux journaux télévisés, aux magazines. D'autre part, la télévision s'adressant à tous ne peut tenir compte ni du niveau, ni des acquisitions de chacun (1). Elle va vite et ne permet pas un retour sur l'image. Elle montre plus qu'elle ne nomme ou décrit. Elle prive l'enfant de l'effort de verbalisation au risque de "fossiliser ses possibilités d'abstraction" (2). Elle le soustrait à l'expérience directe et personnelle des choses et des êtres. Bon moyen d'acquisition de connaissances multiples mais disparates et non hiérarchisées, bon moyen de mise en œuvre de l'imaginaire du jeune, elle est un moyen insuffisant de développement de la réflexion et du choix critique. Prendre acte de cette situation n'est pas renoncer à développer une télévision éducative qu'elle soit distractive ou informative (3). Mais c'est prendre acte du fait que, par eux-mêmes, les programmes télévisuels habituellement et massivement consommés, ne pourront jamais suffire à apprendre aux jeunes à verbaliser leur plaisir ou leur déplaisir, à déchiffrer les stéréotypes culturels et idéologiques, à s'expliquer, à trier, à choisir.

C'est dire que les médiateurs sont nécessaires pour cette éducation : les parents, les enseignants, les animateurs et particulièrement les animateurs du réseau des institutions et associations éducatives qui touchent de nombreux enfants pendant leur temps de loisir.

C'est dire aussi que cette éducation doit se faire à partir des émissions habituellement consommées. Ne serait-ce que pour faciliter les transferts d'apprentissage des situations didactiques aux situations de "consommateur" courant. Un entraînement à l'appréciation critique fourni par des émissions ou des produits didactiques spécialement conçus à des fins d'analyse, et a fortiori par la seule pédagogie de l'image fixe, ne sera vraisemblablement jamais suffisant.

Le vécu immédiat de l'enfant et du jeune, devant une émission réelle visionnée la veille – ou mieux – révisionnée au magnétoscope ainsi que son plaisir et son déplaisir sont à prendre en compte. Pour deux motifs : l'un des risques de cette éducation est en effet de mutiler le champ télévisuel, de refuser de voir la grande diversité des programmations, d'isoler telle ou telle émission du flux des émissions qui la précèdent ou la suivent, de sa situation temporelle dans ce flux, et dans l'horaire des téléspectateurs. L'autre risque d'un mécanisme de sélection en faveur de la "bonne émission" serait de refouler tout l'imaginaire de celui qui reçoit des émissions et de renoncer à saisir l'insertion du message télévisuel dans le symbolique et le vécu de chacun. Surtout si se surajoute un travail excessif d'analyse, de déco-

(1) Art. M. CHALVON : "L'Ecole et le petit écran" in journal "Le Monde" 19.01.78.

(2) Art. M. CHALVON "Télévision et langage des enfants". Cahiers de l'Animation N° 15 - 16 (INEP 1^{er} semestre 1977).

(3) Cahiers de l'Animation N° 15-16 (INEP 1^{er} semestre 1977).

dage et de décryptage. Ce que dit A. BERGALA à propos d'une pédagogie de l'image pour une formation du goût esthétique attentive à l'imaginaire de l'enfant, aux valeurs culturelles implicites de son milieu culturel, s'applique également ici (1).

Cette éducation télévisuelle implique aussi l'acquisition d'un certain nombre d'aptitudes et de connaissances adaptées certes aux situations et aux âges des jeunes en milieu socio-éducatif mais spécifique à la nature même du media télévisuel. Le "corpus" de ces outils d'analyse critique et de ces savoirs est loin d'être constitué. Il ne peut se réduire au transfert pur et simple d'une sémiologie de l'image fixe et du cinéma — d'ailleurs encore incertaine de ses fondements. Il ne peut davantage se réduire à la sociologie générale des media ni à la psychosociologie de la communication. Même si des emprunts à ces disciplines sont nécessaires pour appréhender la télévision. Des objectifs de connaissance (la communication — les institutions de la TV et des mass media, les émetteurs en tant que communicateurs, les codes et les significations idéologiques des messages, les récepteurs en tant que décodeurs...), de savoir faire (repérage des genres, analyse des dispositifs concrets d'une émission, rôle des médiateurs et des intervenants, niveaux de représentation dans la réalité, traitement audio-visuel du contenu), explorés dans les expérimentations actuelles de l'Institut National de la Recherche Pédagogique (2), peuvent cependant être définis, pour peu qu'on soit attentif à la spécificité de la Télévision. Certes, une dialectique entre une expérimentation pédagogique vigilante et des cadres théoriques d'analyse permettront de dégager plus sûrement ce qu'il est possible de développer pour une appréciation critique de la Télévision selon les âges, et les situations socio-éducatives. Mais une éducation télévisuelle réelle ne nous semble pas pouvoir faire l'économie de ces apprentissages et de ces connaissances. Encore faut-il bien entendu — mais n'est-ce pas le B-A-BA de toute éducation ? — que l'animateur tienne compte des âges, des intérêts des jeunes et des possibilités concrètes d'intervention : durée, lieux, matériels et matériaux exploitables.

*

* * *

C'est par ces détours d'un triple plaisir : le plaisir de verbaliser l'imaginaire, le plaisir de l'analyse, et le plaisir du savoir, que la pratique audio-visuelle, c'est-à-dire la réalisation d'une œuvre en images et en sons, peut alors retrouver son prix et son intérêt. Ainsi appuyée sur une lecture critique de la télévision la pratique de la vidéo — pour ceux qui veulent produire une communication — évitera peut-être ses pièges habituels. Dotée d'outils de lecture des messages télévisuels et d'analyse du phénomène télévisuel, la pratique de moyens audio-visuels permettra d'intérioriser ces outils et une partie de ces savoirs, bref de se les ré-approprier à travers une expérience. Mais surtout ces pratiques audio-visuelles permettront avec des chances meilleures "d'armer" les jeunes dans leur situation la plus commune : celle de téléspectateur. Car si tous n'ont pas nécessairement envie de s'exprimer par des images et des sons, tous sont téléspectateurs.

(1) cf. infra : A. BERGALA : "Repérages pour une pédagogie de l'image".

(2) cf. infra : R. MEYER : Approche d'une formation au media de masse.

Cette éducation télévisuelle des jeunes à partir de la télévision elle-même — mais il y a bien d'autres préparations éducatives au regard critique ! — nous met bien loin des espérances de 1970 : concurrencer auprès des publics de jeunes l'influence des media par l'appropriation d'un matériel, et rivaliser avec ceux-ci par des armes identiques (apparemment !). L'orientation esquissée ici est plus modeste, plus difficile. Elle ne peut faire l'économie des lentes inventions éducatives.

Si l'on ne peut plus avoir beaucoup d'illusions sur la seule capacité de l'éducation à réduire les inégalités culturelles, on ne peut en avoir davantage sur la possibilité pour l'éducation télévisuelle de réduire les inégalités culturelles devant la télévision. Du moins peut-il en rester pour les jeunes le plaisir dû à l'affinement du regard et de l'écoute, à l'effort d'avoir saisi quelques éléments d'un langage, d'un phénomène social et culturel, d'une institution et — si le talent le veut — le plaisir d'avoir créé une œuvre audio-visuelle communicable.

Raymond LABOURIE

Chef du Département des Etudes,
de la Recherche et de la Documentation

LES UTILISATEURS SOCIO-CULTURELS DE LA VIDÉO ET L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE VIDÉO

Eliane PERRIN – Document de l'I.N.E.P. N° XXVII, 1979, 66 p.

Voici près de huit ans que la vidéo a été introduite parmi les activités socio-culturelles en France. On peut commencer à faire un bilan.

Eliane PERRIN, sociologue, a étudié la pratique de la vidéo comme moyen de communication de groupe à groupe au Centre Multi-Média de Nice. Cette étude apportera aux animateurs socio-culturels et aux formateurs en vidéo des réponses et des orientations pour mieux assurer leurs pratiques pédagogiques.

SOMMAIRE

- Avant-propos, par R. LABOURIE
- I – Description de l'échantillon
- II – Les conditions d'observation
- III – Problématique et hypothèses
 - . De ce qui incite à faire un stage vidéo et des conséquences sur l'apprentissage de ce langage
 - . De ce qui change selon que la référence implicite ou explicite d'une réalisation est celle de la TV ou du cinéma
- IV – Les grilles d'observation
- V – Analyse des résultats
 - . La phase de conception
 - . La phase de tournage
 - . La phase de montage
 - . Conclusions : de l'influence des modèles TV et cinéma
- VI – Les réalisateurs et les destinataires de leur message
- VII – Les retombées de l'initiation au langage vidéo
- VIII – Bibliographie

ANNEXE I : STAGES 1977-1978 DU CENTRE MULTI-MEDIA DE NICE

- Niveaux de stage – Classe d'âge – Sexe
- Niveaux de stage – Sexe – Activités professionnelles
- Niveaux de stage – Provenance des stagiaires

ANNEXE II : ENQUETE 1974 SUR LES UTILISATEURS DES VIDEOBUS DE PARIS ET DE NICE, par H. DROUARD

- Les utilisateurs des vidéobus
- Comment la vidéo est perçue par les utilisateurs
- Les moments privilégiés par les utilisateurs

On peut se procurer ce document en adressant 20 + 3 Francs à Monsieur l'Intendant de l'I.N.E.P. par chèque postal ou bancaire.

Institut National d'Education Populaire
Services des Publications

78160 - MARLY-LE-ROI – Tél. : 958.49.98

REPERAGES POUR UNE PEDAGOGIE DE L'IMAGE

CET OBSCUR OBJET DU DEBAT...

Depuis longtemps, déjà, la question principale mise en avant par la pédagogie de l'image a été celle de ses objectifs, de ses finalités, de sa raison d'être. Elle devait rassurer (et se rassurer) en revendiquant son urgence, en affirmant sa légitimité. Il fallait, en effet, se pourvoir de solides raisons, pressantes, irréfutables, impérieuses même, pour introduire dans le champ de l'enseignant — déjà bien encombré — un objet supplémentaire, considérable à la fois par sa taille et sa nouveauté : les images et les sons.

Quiconque entreprend une pratique pédagogique dans un domaine nouveau se sent tenu, pour le moins, à une déclaration de principe, une profession de foi qui légitime son projet en répondant par avance à la question d'intimidation : pourquoi cet objet nouveau ? Les réponses à ce genre de questions, dictées par un souci de déculpabilisation et d'auto-défense, sont condamnées à tenir un discours doxal, antérieur, dominant, déjà admis : le nouveau ne peut chercher le consensus qu'au travers de discours anciens. C'est ce qui s'est passé pour la pédagogie de l'image : aucune surprise dans ces pétitions de principe. Il s'est rapidement mis en place deux grands modèles de réponses, opposées de façon un peu théâtrale, rejouant une vieille contradiction des options pédagogiques. Le nouvel objet, l'image, n'a aucunement déplacé les perspectives, il n'a fait que relancer (en l'affectant de nouveaux espoirs, un peu démesurés) un vieux débat ; il a été l'occasion de resserrer les rangs autour de deux attitudes pédagogiques dont l'antagonisme, un peu forcé, relève plus souvent du psychodrame que d'une véritable volonté d'analyse.

L'esprit critique

Un premier consensus s'est constitué assez naturellement autour de ce que Roland BARTHES appelle "les acquis de l'école laïque, libérale : l'exercice de l'esprit critique, le décryptage des codes".

Il n'est pas question de mettre en cause la bonne volonté des éducateurs, leur souci généreux d'armer les élèves contre l'inflation des messages audio-visuels, de les doter d'instruments d'analyse et de riposte. C'est même plus que jamais, vraisemblablement, un projet à revendiquer. Mais il faut pourtant bien constater que ce consensus autour d'une intention globale s'est révélé, du fait même de sa trop vaste géné-

ralité de principe, d'une grande fragilité et qu'il s'est trouvé trop souvent compromis, malmené, voire contredit dans les pratiques pédagogiques concrètes de ceux-là même qui s'en réclamaient.

A prendre un peu de recul sur cette approche "critique", il apparaît assez clairement qu'elle s'est plutôt saisie de l'image comme d'un "mauvais objet", de son message comme d'une nuisance. La fonction idéologique dominante des media a permis de justifier la mise en œuvre de "mécanismes de défense", contre l'image, qui ont pourtant de toute évidence une origine moins rationnelle, plus inconsciente.

Cette approche des images comme "mauvais objet" s'est manifestée symptomatiquement, dans le choix qui en a été fait et dans le traitement qu'on leur a fait subir. Pendant longtemps, par exemple, la pédagogie de l'image a privilégié la photo intentionnelle, surcodée, mercantile, obsédante : la photo publicitaire. On la soumettait à un traitement excessif de découpe, d'analyse, de démontage, afin d'exercer sur elle un contrôle rassurant, omnipotent, afin de se donner l'illusion d'une maîtrise sans reste.

Cette traque et cette conjuration de l'image comme "mauvais objet" a privilégié plus que de raison l'étude de la photo publicitaire (par ailleurs, il est vrai, très facile à se procurer) au détriment de tout le reste, socialement aussi important, du champ photographique, pour prendre l'exemple de la photo.

La mise en œuvre de ces mécanismes de défense s'est accompagnée, inévitablement d'un double refoulement. Refoulement du plaisir aux images : la pédagogie a-t-elle jamais pris en compte, véritablement, le critère de plaisir qui est pourtant, d'une certaine façon, irréductible. Refoulement, dans le même geste, de l'imaginaire propre à chaque sujet ; le seul imaginaire dont on s'autorisait à parler en classe était le pseudo imaginaire collectif, stéréotypé, mis en scène par les media. Tout se passait comme si l'imaginaire vrai du sujet de la lecture se moulait exactement et docilement sur les modèles de l'imaginaire collectif "imposé" par ces media. Qui recensera le nombre d'expositions et de montages qui ont été réalisés, en classe, sur l'image des femmes (ou des enfants) dans la publicité ?

Ce rapport à l'image, dont on est loin d'être sorti, se retourne assez bien, finalement, contre le parti pris initial de développer une conscience critique, plus lucide par rapport aux media et à leur fonction idéologique. D'une certaine façon c'est encore un hommage, un monument élevé par la pédagogie à la toute-puissance de l'idéologie dominante. Tout ce travail obsessionnel de décodage, sans reste, implique en creux un travail de codage tout aussi minutieux, vigilant, patient, intelligent, cohérent, omnipotent : le travail de l'idéologie dominante. Dans cette réponse en miroir codage-décodage, point de salut hors de l'analyse pédagogique. C'est un peu surestimer à la fois le schéma de la communication (du type : émetteur, message, récepteur) et l'intervention pédagogique, c'est faire un peu trop vite table rase du sujet de la lecture, de sa réserve d'imaginaire, de ses critères de plaisir, de sa marge d'ironie et d'auto-défense, de son savoir vécu du monde et des valeurs. C'est refuser de prendre en compte les résistances et les inerties que chaque sujet oppose de façon diffuse à ces informations qui lui viennent des media, et que dans tous les cas il traite et recycle "à sa façon". Le pédagogue, à trop se réfugier dans un dispositif

sécurisant et gratifiant de décodage, à vouloir tout maîtriser de l'image, risque de réduire le sujet qui est en face de lui, l'élève, le lecteur, à un écran blanc, totalement passif à l'idéologie dominante, à une cire molle totalement malléable aux effets de discours. Cette conception de l'élève comme ignorant parfait, comme récepteur inerte, et qui est un très ancien fantasme du pédagogue, est précisément celle de son lecteur pour le publicitaire. Il faut donc une certaine vigilance à l'enseignant pour que sa propre image de l'élève — dans la pratique didactique — ne finisse pas par rassembler à la "cible" du publicitaire.

Ce n'est donc pas un choix pédagogique si simple de s'engager dans cette voie, apparemment sans risques et généreuse, de l'apprentissage de la lecture des images, du développement de l'esprit critique. Les vrais critères, là comme ailleurs, ne sont pas du côté des pétitions de principe mais du côté des pratiques concrètes, des stratégies à mettre en place, de la relation pédagogique. Mais il s'agit surtout de ne pas réduire la relation du sujet aux images au modèle mécaniste et positiviste mais en place par une idéologie un peu courte de la communication, modèle qu'oublie de prendre en compte, tout simplement, le sujet qui regarde ces images, son désir, le plaisir qu'il peut y prendre, mais aussi ses capacités de résistance, de recyclage, sa "réserve" imaginaire.

La pratique prioritaire

Un deuxième consensus s'est constitué, simultanément, autour de la proposition générale : priorité à la pratique. Fort du principe de bon sens que la marche s'apprend en marchant, et seulement en marchant, il s'agissait de se procurer au plus vite un appareil photo, une caméra, de les mettre à la disposition des élèves et d'affronter, sans détour inutile, un processus concret de réalisation : un roman-photo, un montage diapos, un film.

L'image, cette fois, se parait de tous les prestiges du "bon objet" : concrète, unique, immédiate, globale, par opposition au langage écrit analytique, codé, arbitraire et abstrait. Grâce à son avènement sur la scène scolaire, les élèves allaient enfin pouvoir s'exprimer avec un minimum de contraintes, allaient "parler le monde" directement, sans les difficultés et les trahisons d'un langage abstrait, difficile à acquérir. Certains ont pu ainsi rêver dans l'image la nouveauté d'un langage sans grammaire, sans médiations, sans contraintes codiques, un "bon" langage fascinant dans la mesure même où il aurait été, précisément, un non-langage, à réinventer, à chaque fois, par l'utilisateur.

L'image ainsi conçue a précipité le désir d'une pédagogie "fraîche" branchée directement sur le "faire", sur l'expression spontanée, d'où aurait pu naître, en supplément et sans effort d'analyse ni d'abstraction, tout le savoir langagier nécessaire. On a même pu bercer (peu de temps, il est vrai) l'illusion que ce nouvel objet pédagogique rétablirait enfin — par sa nouveauté et son immédiateté concrète — une égalité des chances devant l'expression, contrairement au langage écrit dont on avait fini par admettre qu'il renforçait les clivages sociaux. Il y avait un peu de Rousseauisme naïf dans cette conception de l'image, le rêve paradoxal d'un "médium immédiat" qui permettrait d'échapper à l'emprise des codes, de s'exprimer

“en nature” en quelque sorte, en marge des idéologies dominantes, qui permettrait de changer de terrain sans le fastidieux apprentissage du terrain initial.

Ce consensus, comme le précédent, s’opérait dans le sillage d’un courant pédagogique largement antérieur à l’apparition de l’image comme objet d’enseignement. Un courant sensible avant tout à la libre expression des élèves, à la spontanéité, à l’apprentissage par la pratique concrète, un courant hostile à l’abstraction, à l’analyse théorique, à l’apprentissage des codes (perçu comme un dressage idéologique).

Et l’image, de fait, a pu se révéler parfois comme un moyen d’expression privilégiée pour ce type de pédagogie ainsi qu’en témoignent, de temps en temps, quelques réalisations convaincantes.

Psychodrame

Ce grand psychodrame entre le bon et le mauvais objet, entre les tenants d’une pédagogie de l’esprit critique et ceux d’une pédagogie de la libre expression, se rejoue, à longueur d’années, dans les mêmes termes (ou presque), sur la scène des rencontres, tables rondes, débats, colloques organisés autour de la pédagogie de l’image. On continue d’y opposer inlassablement, dans un affrontement stérile, la fraîcheur de l’expression spontanée à l’abstraction pédante de l’analyse ou, inversement, l’urgence d’un apprentissage de l’esprit critique à l’obscurantisme réactionnaire d’une pratique aveugle.

Il ne s’agit pas de renvoyer dos à dos, d’un geste hautain, ces deux positions du problème. Il n’est pas question non plus de jouer artificiellement les rassembleurs. Encore moins de barrer le travail de tous ceux — et ils sont nombreux — qui ont fait la preuve, par leur pratique pédagogique, que cet antagonisme apparent n’était en aucun cas une alternative mais seulement une crispation caricaturale autour d’une fausse contradiction. Il s’agit plus simplement de poser le problème à côté de cet affrontement un peu ossifié (mais qui pourtant, inévitablement, nous interpelle), de déplacer quelques questions. Et l’écoute de ce qui se passe vraiment dans une classe, dès lors que l’on travaille avec ou sur des images, est la meilleure voie pour nous amener à poser autrement les questions, à nous interroger sur ce qui peut changer, par rapport à l’image, dans la situation pédagogique.

L’image comme leurre

On commence à s’apercevoir aujourd’hui, en faisant le bilan d’un certain nombre d’expériences, que la question initiale (pourquoi une pédagogie de l’image ?) en cachait une autre, en apparence distincte et seconde : quel est l’objet d’une pédagogie de l’image ?

On constate vite, en fait, que chaque pratique pédagogique est une réponse, implicite mais concrète, à cette question enfouie, rarement formulée. Ce n’est pas par hasard, bien sûr, si la question des finalités, question doxale, protégée, vient occu-

per le devant de la scène et occulter la question de l'objet lui-même de cette pédagogie. C'est que cette dernière soulève le voile, légèrement, sur l'objet du désir de l'enseignement, objet tabou (dont on parle très rarement) et qui est pourtant le moteur, quelque part, de toute action pédagogique. La fascination, l'enthousiasme, les espoirs démesurés comme les répulsions qui ont accompagné l'arrivée de l'image en pédagogie montrent bien qu'il s'est joué là, de la part des enseignants, de forts investissements sur un objet qui n'était qu'en apparence le même pour tous, et qui a fonctionné comme un leurre merveilleux et complaisant : l'image, sous son apparence concrète, tangible, a permis de viser des objets aussi différents qu'une technique, un mode d'expression, un langage, un instrument idéologique, une culture, une esthétique, etc... Autant d'objets partiels d'une pédagogie de l'image, autant de tendances à une pédagogie réductrice, plus ou moins exclusive qui a pu être, selon les cas, techniciste, "créativiste", scientifique, idéologiste, culturaliste, esthétisante, etc...

L'IMAGE ET LE SUJET DE LA PRATIQUE

Tout se passe, dans les discours ordinaires sur la pédagogie de l'image, comme si la seule pratique possible de l'image par l'élève était celle de la réalisation, de la fabrication, de la production d'images.

L'opposition traditionnelle entre le cours magistral, théorique et abstrait, et les exercices pratiques, l'expérimentation, est encore un modèle très prégnant, dès lors que l'on veut penser une pratique pédagogique. Entre l'initiation à la lecture de l'image (qui serait nécessairement un cours magistral et abstrait) et le passage à la pratique (qui prendrait nécessairement la forme d'une réalisation), il y aurait au mieux complémentarité mais de toute façon une coupure radicale, une différence de nature.

D'un côté la théorie, l'analyse, la lecture ; de l'autre la pratique, la synthèse, l'écriture. Le couple théorie/pratique coïnciderait ainsi tout naturellement, termes à termes, au couple lecture/réalisation, ou encore au couple lecture/écriture. Comme s'il ne pouvait y avoir de pratique de la lecture, comme expérience vraie de l'image. Comme si la pratique de l'image était réservée, exclusivement au sujet du "faire", au sujet de l'écriture.

Du côté des réalisations

Il suffit pourtant de faire la contre-épreuve et d'aller regarder de plus près, sans complaisance, du côté des réalisations audio-visuelles en situation pédagogique. On a bien souvent l'impression, devant ces productions collectives, qu'il n'y a pas eu, à proprement parler, d'expérience véritable de l'image, du récit ou du discours iconique. Les élèves ont mimé, incontestablement, les gestes d'une pratique et d'une pratique ambitieuse (réalisation d'un film, d'une enquête sous forme de montage audio-visuel...) ils ont manipulé des appareils, du film, de la bande magnétique. Ils ont parcouru jusqu'au bout (souvent dans la précipitation et l'improvisation) toutes les étapes du processus de production : scénario, découpage, tour-

nage, montage. Et pourtant, au bout du compte, devant le résultat de toute cette activité incontestable, la question continue de se poser : cette réalisation a-t-elle mis en jeu une pratique véritable ? Y a-t-il un sujet de l'écriture derrière ces images, une parole vraie ? Y a-t-il une véritable expérience de l'image dans tout ce processus de production ?

Et de fait, derrière bien des réalisations hâtives, trop ambitieuses, ou trop confiantes dans les vertus de la pratique pour la pratique, il faut bien constater que le sujet est absent, qu'il n'y a pas de sujet du discours. Ce sont les codes dominants dans l'institution scolaire qui se parlent, à vide, sans travail de transformation : c'est souvent, par exemple, le récit stéréotypé, moralisant, où les seules voix que l'on peut entendre sont celles de l'institution et de l'idéologie narrative dominante, récit pauvre, toujours ressassé, qui ne porte la trace d'aucune rencontre avec l'image, d'aucun travail sur les formes de l'expression.

Il arrive aussi, moins rarement qu'il n'y paraît, que l'adulte, l'enseignant, soit le vrai sujet de l'écriture, qu'il se soit servi de façon perverse (bien qu'en toute innocence et bonne foi du côté du conscient) du relai des élèves pour avancer une parole, des préoccupations, une pratique de l'image qui étaient les siennes. Le résultat y gagne souvent en intérêt et même, d'une certaine façon, la relation des élèves à ce travail, désiré au moins par quelqu'un, l'enseignant, qui a pu faire passer quelque chose de ce désir des images. Il est évident, pourtant, que cela ne saurait être la bonne démarche pédagogique. Mais cette façon, pour l'adulte de se cacher derrière le collectif relève de l'intimidation qu'exerce une idée reçue (tout à fait dominante dans l'action culturelle) et que l'on pourrait condenser dans une formule célèbre : "ce sont les enfants qui ont tout fait". Il est de bon ton pour l'enseignant, l'animateur, de revendiquer cette non-intervention absolue dès lors qu'il s'agit d'une pratique de création, non-intervention qui serait comme la garantie morale de leur travail, le critère premier et redhibitoire de tout jugement sur cette réalisation. Outre ce que cette attitude a toujours d'hypocrite (ce ne sont jamais les enfants qui ont tout fait, et en quoi cela serait-il un critère ?), il est temps de revendiquer au contraire un engagement de l'enseignant, de l'animateur, de l'adulte dans une pratique de réalisation en situation pédagogique, engagement par lequel celui-ci assumerait tout à fait clairement sa place, son rôle, son savoir, son désir dans le processus de création en cours, permettant ainsi aux autres d'assumer les leurs avec les coudées plus franches. Il est temps de dire que le désir de choisir un cadre, de mettre en scène, de filmer, peut être contagieux et que cet entraînement vaut toujours mieux qu'un tournage sans désir, morne, aphasique et faussement démocratique.

Se pose enfin la question, longtemps esquivée, du travail de réalisation collective en situation pédagogique : quel peut être le sujet à l'œuvre dans un tel processus. Tout a été dit depuis longtemps, sur le positif manifeste du travail collectif : nécessité de s'organiser, de communiquer un projet, des idées, une expérience ; la discussion permanente du projet à chacune de ses phases, etc... Il reste à redéfinir ce collectif dont le travail dépend souvent d'une demande extérieure, celle de l'institution (ou de l'enseignant) et qui a toujours, finalement, des comptes à rendre à cette demande.

Il reste à dire aussi tout ce qui fait problème, aujourd'hui, dans une réalisation collective en situation pédagogique : que veut dire "faire un scénario collectif ?" Comment faire en sorte que le collectif, le symbolique, ne vienne pas barrer le moment du sujet, l'imaginaire ? Comment organiser le travail collectif pour qu'il soit le moins répressif possible ? etc...

Il ne s'agit pas, pour autant, de noircir abusivement le tableau : on rencontre aussi des réalisations (souvent, d'ailleurs les moins ambitieuses, sur le plan de la taille du produit terminal) qui mettent en jeu une parole vraie du groupe producteur, qui manifestent par endroits un affrontement ou un plaisir de l'écriture, une prise de conscience du travail des codes, une pratique véritable de l'image. Elles ne sont pourtant pas si fréquentes pour que l'on ne se pose pas de questions gênantes sur les idées reçues de l'institution, à ce sujet, dont les animateurs se font encore trop souvent les gardiens muets et malheureux.

Du côté de la lecture

A l'inverse de ce qui se passe trop souvent dans une pseudo pratique de réalisation, il peut y avoir une expérience authentique et forte de l'image qui soit le fait du sujet de la lecture. Dès lors que la relation à l'image ne se limite pas à l'attente du discours de l'enseignant, à la croyance institutionnelle dans la vérité de ce discours, un acte de lecture peut devenir une vraie pratique, avec ses effets de transformation, si l'élève y trouve l'occasion de prendre conscience de la réalité concrète d'une notion, du fait codique, d'un fait de langage, à travers une expérience à la fois personnelle et collective de l'image, mais non à travers un énoncé du maître (à prendre ou à laisser, à croire sur parole).

Cette pratique de la lecture, avec ses effets de transformation et de connaissance, ne peut avoir lieu que si l'enseignant a su mettre en place les conditions de cette lecture en situation pédagogique, d'une certaine approche de l'image et accepte de ne pas occuper, à chaque instant, la place du savoir et de la maîtrise absolue, accepte de se mettre à l'écoute de cette expérience authentique de la lecture de l'image, antérieure à son propre discours. On commence à découvrir qu'il y a de multiples pratiques pédagogiques à inventer, du côté de la lecture de l'image (jeux, manipulations, dessins, classements, récits imaginaires, etc...) et l'expérience montre combien elles peuvent être productrices de savoir vrai sur l'image, tout autant que des expériences de réalisations mal conduites peuvent être stériles. Il est temps de revendiquer la possibilité d'une pratique de la lecture de l'image, en situation pédagogique, tout aussi nécessaire et riche qu'une pratique vraie de la réalisation.

Il serait tout à fait vain de réaffirmer, une fois de plus, comme un grand principe, la nécessité de l'articulation théorie/pratique. Nul doute qu'il ne rallie, dans sa généralité, la quasi-totalité de tous ceux qui se préoccupent de pédagogie de l'image. C'est du côté des stratégies, des protocoles de travail, des pratiques pédagogiques concrètes que se situent, aujourd'hui, les véritables enjeux, les véritables prises de position. C'est là que l'articulation théorie/pratique cesse d'être une pétition de principe pour exiger de l'enseignant de nombreuses remises en question, un véritable travail de réflexion et de recherche, l'expérimentation patiente de nouvelles tactiques.

C'est là que la notion de "pratique" pourra trouver un contenu réel, un espace de déploiement bien plus vaste que celui qu'elle recouvre dans les discours pédagogiques ordinaires, le seul passage par les gestes concrets d'une réalisation.

LA SITUATION PEDAGOGIQUE

Le temps n'est plus où l'on a pu penser que l'image — par ses caractères spécifiques et par sa nouveauté dans le champ pédagogique — allait bouleverser notre relation aux langages et, du même coup, la pédagogie. L'image peut aussi bien prendre place docilement, dans une situation pédagogique inchangée, voire renforcer les pouvoirs du maître, du langage et de l'institution, bref se scolariser. Mais c'est pourtant au niveau de cette relation pédagogique qu'elle peut aussi susciter un désir de changement, engager une autre écoute, une autre circulation de la parole et du savoir, une autre articulation de l'intervention pédagogique à l'imaginaire et au symbolique.

Le savoir de l'enseignant

Le savoir de l'enseignant sur les images est souvent mal assuré, en tout cas vécu comme tel. La formation théorique dont il pourrait disposer dans ce domaine lui fait souvent défaut, le privant de ce recul sécurisant qu'assure sur un objet tout méta-langage théorique. Ce malaise, ce sentiment de maîtrise imparfaite (qui pourrait être aussi bien salutaire et prédisposer à une plus grande disponibilité, à une meilleure écoute), cette insécurité sont à l'origine de multiples crispations. Crispations sur tout savoir étriqué, artificiel, en bribes, mais savoir positif donc nécessairement normatif sur l'image : paramètres techniques, figures codées les plus grossièrement repérables, circuits courts de signification, etc... Crispation sur une fausse maîtrise, par intimidation ou censure, de ce qui va se dire en classe, à propos d'une image et dont il s'agit avant tout de garder le contrôle : décodage hâtif et sans reste, refoulement de l'imaginaire, etc...

Le salut pédagogique n'est pas pour autant, mécaniquement, du côté de la théorie, de la science, du savoir de l'image. Ce savoir peut avoir fonctionné comme garantie de la vérité du discours du maître et, dans la relation pédagogique, lui servir de refuge, d'écran opaque, voire d'instrument de répression pour refuser la parole et le savoir vécu des élèves sur les images. Le problème n'est évidemment pas de refuser à l'enseignant le bénéfice — évident, indiscutable — d'un véritable savoir sur l'image mais de déplacer à nouveau, le lieu du questionnement : comment l'enseignant va-t-il adosser sa pédagogie à un savoir plus assuré sur l'image ? A quel niveau, ou à quel moment de sa pratique pédagogique va-t-il investir ce savoir ?

Il importe en effet que ce savoir ne devienne jamais la garantie ni l'objet même de cet enseignement, qu'il ne barre en aucune façon l'écoute de tout ce qui peut advenir, dans la classe, à propos de l'image. Et une connaissance de la psychanalyse, ici, peut lui être d'un grand renfort, non pas comme un savoir positif de plus sur l'image elle-même, mais pour une meilleure disponibilité, une meilleure écoute des relations qui peuvent s'établir entre l'élève, l'image, le groupe-classe et

lui-même, pour une plus grande attention à l'imaginaire. Elle peut l'aider, enfin, à ne pas être l'agent aveugle d'une distribution des rôles dans la situation pédagogique, réglée par l'institution et qui assigne par avance sa place à chacun.

Le savoir de l'élève

Une pratique pédagogique un tant soi peu attentive, sensible à tout ce qui peut se dire et circuler, sur l'image et à propos d'elle, éloigne très vite de toute arrogance théorique et pédagogique. En face de lui, l'enseignant découvre vite un savoir vrai, authentique de l'image : l'élève n'a pas attendu l'intervention pédagogique pour lire les images, et toutes les images rencontrées au hasard de la vie sociale quotidienne. Le savoir du maître, même s'il est d'un cran théorique au-dessus de cette lecture dite "naïve", s'il lui permet d'accéder au niveau du méta-langage, ne doit en aucun cas ignorer une expérience de lecture primordiale et irréductible dont le refoulé, inmanquablement, finirait par faire retour contre une connaissance plus objective, plus socialisée, plus critique.

La qualité de cette écoute, cependant, n'est pas affaire de bonne volonté, ni de déclaration de principe, mais bien une question de stratégie, et jusque dans la mise en place des protocoles de travail sur les images. Stratégies et tactiques pédagogiques qui exigent, à leurs niveaux, une connaissance fine et véritable des images, de leur fonctionnement spécifique et de leurs relations au sujet de la lecture.

La simulation pédagogique

Cette relation au sujet de la lecture et de l'image, en situation pédagogique, est toujours, plus ou moins, une simulation : dès lors que l'on focalise l'attention d'une classe sur des images (que l'on a choisies) on se situe d'emblée hors de la lecture socialement "normale" de ces images, celle qui accompagne leur circulation quotidienne réelle, foisonnante et hasardeuse. Autant en être conscient et rechercher les meilleurs simulacres, expérimenter les protocoles les plus propres à recréer les conditions d'une lecture authentique, d'une relation réelle aux images. De proche en proche, rapidement, se posent d'autres questions.

La question du choix des images selon un double critère, d'ordre pédagogique (toutes les images, pédagogiquement ne se valent pas), et d'ordre plus stratégique (comment ne pas appauvrir, par omission, le champ des images réelles ? Comment ne pas renforcer la sélection des images par l'institution ?) La question des protocoles d'approche de ces images : comment préserver au départ, la relation de chaque élève aux images sans que le collectif classe ne se transforme en voix répressive, en critère de vérité ? Comment laisser à chacun le temps et le loisir de sa propre expérience de l'image ? Comment socialiser ensuite, ces expériences de lecture par la circulaire d'une parole déculpabilisée, non normative ? Comment éviter que cet échange ne soit hypothéqué par la perspective d'une vérité ultime de l'image ? Comment tendre vers le symbolique sans censurer l'imaginaire ?

A toutes ces questions – il y en aurait bien d'autres, une multitude – l'enseignant

répondra de toutes façons, consciemment ou non, par sa pratique même. A être bien posées, c'est-à-dire théoriquement, et considérées comme de première importance, tout aussi déterminantes que les principes généraux, ces questions auraient toutes leurs chances de trouver des réponses justes, précises, voire originales, inventives.

Ce n'est pas là, encore faut-il le répéter, une tâche secondaire sur le front de la recherche pédagogique, mais une tâche qui exige, pour être menée à bien, un savoir théorique de haut niveau sur l'image mais aussi un savoir plus large sur la relation aux images, sur la situation pédagogique elle-même.

C'est de la qualité de ce travail sur les stratégies et les tactiques pédagogiques que dépend, pour une large part, le devenir de la pédagogie de l'image.

*
* *
*

Ce texte occupe une position un peu inconfortable par rapport à la problématique classique d'une pédagogie de l'image, une position qui n'est pas marginale (ni encore moins au-dessus de la mêlée) mais comme légèrement déplacée, décalée. Il ne relève pourtant pas d'un goût particulier pour le paradoxe. C'est plutôt un texte de repérage : il s'agissait d'arpenter à grandes enjambées le champ de la pédagogie de l'image pour y détecter, à vue et à hauteur d'expérience, les zones les plus critiques, les terrains en mouvance, les surfaces de perturbation, quelques lieux où s'amorce une transformation du paysage, paysage dont on ne peut qu'espérer qu'il ne sera pas trop vite aplani par les rouleaux compresseurs d'une institution qui aime bien les images quand elles restent plates, bien sages, sous surveillance, tirées à quatre épingles.

Alain BERGALA
Chargé de cours
au D.E.R.C. - PARIS III

PRATIQUE DE LA VIDEO ET FORMATION D'UN TELESPECTATEUR ACTIF ?

La pratique de la vidéo peut-elle contribuer à rendre le téléspectateur critique ? La réponse semble aller de soi. Ces appareils n'offrent-ils pas la possibilité de mettre en position active des individus que la télévision réduit à être des consommateurs passifs ? Le fait de produire soi-même des messages audio-visuels, d'expérimenter les mécanismes de la fabrication d'images et de sons n'engendre-t-il pas chez le téléspectateur une distance critique par rapport au langage institué dans le processus de communication de masse ?

LE CONDITIONNEMENT DU MEDIA DE MASSE

En fait, la question est moins naïve qu'il n'y paraît. En effet, ceux qui, jusqu'ici, ont reçu une formation à la vidéo ne témoignent pas d'une transformation réelle et durable de leur comportement de téléspectateur, du moins autant qu'il leur est possible de l'évaluer. On ne peut guère s'en étonner. Les individus qui souhaitent s'initier à la vidéo sont aussi, pour la plupart, de fidèles téléspectateurs. Quel que soit l'objectif qu'ils se donnent en voulant s'approprier cet appareil, la représentation qu'ils se font de la télévision influence leur motivation. Car la vidéo, en tant qu'outil d'expression audiovisuelle et moyen d'engendrer une communication sociale, entretient une certaine ressemblance avec le media de masse. Le rapport immédiat du téléspectateur à cet appareil ne peut que refléter, dans une certaine mesure, le conditionnement qu'engendre la télévision. Tout au moins, la consommation quotidienne de programmes télévisés n'est pas sans influencer la manière de s'exprimer, en dépit même d'un désir avoué d'originalité. N'induit-elle pas la reproduction de certains dispositifs ou modèles relativement stéréotypés, tels la traditionnelle interview, la table ronde ou le dispositif du télé-journal ?

LES PIONNIERS DE LA VIDEO

Loin d'échapper à ce conditionnement, les premiers adeptes de la vidéo en ont fait l'expérience, à leur dépens. Il faut ici évoquer rapidement le contexte dans lequel ces nouveaux appareils sont apparus sur le marché, vers les années 1968 (1) les représentations qu'ils ont suscitées ont, en effet, marqué les premières utilisations.

(1) Voir Vers la Vidéo-animation de Guy Gauthier. Les Cahiers de l'audio-visuel.

tions qui en ont été faites et expliquent, en bonne part, les pratiques actuelles.

Les agents sociaux qui exerçaient leurs activités dans le champ de l'animation socio-culturelle (1) envisageaient la vidéo comme un outil particulièrement adapté aux fins qu'ils poursuivaient. La maîtrise de l'information semblait en effet, être considérée comme le nouvel attribut de l'animation. Nouveaux techniciens en communication sociale, l'animateur recevait pour fonction, dans la nouvelle définition de "l'animation globale", non seulement d'apprendre à l'individu isolé dans la foule anonyme à exprimer la richesse de ses virtualités créatrices, mais aussi à entrer en communication avec tous les autres, au-delà de toutes les barrières sociales. Il avait, de plus, l'ambition d'amener cet individu, saturé d'une masse d'informations qu'il ne parvenait pas à s'approprier, à mieux maîtriser son environnement pour prendre l'initiative de participer avec les autres à l'amélioration de son "cadre de vie". Pour ce faire, à côté des techniques de la psycho-sociologie de groupes, ces moyens audiovisuels apparaissaient singulièrement appropriés.

Dans ce contexte, les pratiques auxquelles ces appareils pouvaient donner lieu étaient doublées d'un discours où les termes "d'animation" et de "communication" fonctionnaient tout à la fois comme signification et justification des objectifs visés et des effets escomptés dans ces pratiques. L'appareillage technique était qualifié de "moyen de communication et d'animation", comme si l'instrument lui-même était doué des qualités requises de son fonctionnement.

Ce discours, étayé par la publicité des industriels, se fondait sur la maniabilité de ces appareils qui, sans doute, les rendaient virtuellement accessibles au grand public. Mais surtout, la fascination qu'ils exerçaient avait pour origine leur qualité d'être des instruments de production et de diffusion d'images et de son, leur conférant le prestige reconnu à la télévision. L'appropriation de ces appareils faisait, alors, miroiter aux yeux des animateurs la possibilité de rivaliser avec des armes identiques contre le médium de masse. Celui-ci était, en effet, considéré comme le principal responsable de "l'aliénation" des individus, et le concurrent déloyal des activités d'animation culturelle proposées aux citoyens dans le cadre de leur temps libre.

Il est vrai qu'à l'époque, face au monopole d'Etat de la télévision que la prise en main par le Pouvoir, à la suite des grèves de 1968, faisait considérer comme un puissant appareil idéologique, le développement de l'industrie des câbles permettait d'envisager la possibilité de créer avec la télé-distribution, des télévisions communautaires. Encouragés par l'utopie importée des expériences Québécoises (2), les animateurs pouvaient forger l'espoir d'établir, face au monopole de la télévision, un système de communication symétriquement opposé, libérateur, lui, puisque le téléspectateur, réduit jusqu'alors à être consommateur passif, allait pouvoir devenir lui-même un producteur actif et créateur. Le pouvoir monopolisé de la communication pourrait être concurrencé par les citoyens détenteurs, eux aussi, de moyens de communication.

(1) Sur les pratiques de la Vidéo Militante - Voir Patrice FLICHY, Les groupes vidéo face au vidéo-consensus - Conseil de l'Europe, Education et Culture.

(2) Voir BARBIER-BOUVET, BEAUD, FLICHY - Communication et pouvoir - Media de masse et Media communautaire au Québec - Paris Anthropos 1979.

LA SITUATION PRESENTE

En regard de ces attentes, la situation est, aujourd'hui, décevante. L'espoir entretenu quelques temps d'implanter des télévisions communautaires, notamment dans les villes nouvelles, est abandonné. Si la vidéo apparaît toujours comme l'outil par excellence de l'animation, la mise en œuvre d'expériences de "vidéo-animation" a mis à jour des contraintes insoupçonnées qui ont provoqué un certain désenchantement. Mais la référence au media de masse demeure toujours implicite dans sa pratique. Surtout en milieu urbain, bon nombre d'organismes sont sur-équipés en matériel vidéo par rapport à l'exploitation qui en est faite. La raison en est, souvent, l'image de marque gratifiante dont jouit cet instrument aussi bien auprès des décideurs que des utilisateurs. Cette représentation semble motiver la seule décision d'achat sans que soient envisagés, la plupart du temps par manque d'information, ni les conditions de fonctionnement de ce matériel, ni la formation spécialisée qu'exige son utilisation. Les finalités de son emploi déterminent rarement son acquisition puisque l'appareil est considéré comme mettant de lui-même en œuvre un processus de communication et donnant lieu à des pratiques d'animation et d'expression, quelles que soient les modalités de son utilisation.

Le recours à ces appareils est fortement différencié selon les contextes socio-culturels. Mais à la différence, peut-être du Super 8, sa pratique reste en général médiocre, mises à part de notables exceptions comme : "Vidéo-Promotion-Jeunesse" et "Vidéo-Animation-Languedoc" (1). Ainsi l'appareil vidéo ne se prête, en général, qu'à deux types d'utilisation : des stages d'initiation qui ne dépassent pas le stade de l'apprentissage du maniement de l'appareil et qui s'adressent en général à des publics toujours renouvelés mais rarement mis en condition de s'exprimer et de produire un vidéogramme ; une pratique qui, de près ou de loin, se ramène à des séances d'autoscopie.

L'AUTOSCOPIE

Cette dernière pratique est souvent induite par l'existence d'un studio qui se limite parfois même à une salle où a été fixé un équipement mobile. Ce type d'installation qui reproduit le modèle du studio de télévision à l'échelle de la localité ou de l'organisme, apparaît comme plus prestigieux qu'un simple équipement mobile et séduit de ce fait les financeurs du projet. Il permet aussi à l'animateur responsable à la fois du matériel mis à sa disposition et de l'animation à l'intérieur des locaux qu'il gère, d'assurer la surveillance des appareils qui ne peuvent être utilisés qu'en sa présence. Mais cette utilisation de la vidéo en studio masque d'autres pratiques possibles. Le plus souvent ce dispositif amène les animateurs à ne produire que des documents d'autoscopie, technique qui utilise la re-lecture immédiate de l'enregistrement. La plupart de ces produits autoscopiques ne sont visibles qu'en consommation interne et ne sont pas diffusables en dehors du groupe où ils ont été produits.

(1) Voir le dossier n° 17 de la Revue *Autrement* (février 1979) : Libres antennes, écrans sauvages.

Cette limitation dans l'utilisation de l'appareil est probablement due à un manque de formation des praticiens : un niveau de maîtrise insuffisant les contraint à se cantonner dans ces modes d'utilisation sommaire de la vidéo. Mais la maîtrise technologique de l'appareil est encore insuffisante pour parvenir à s'exprimer en images et en sons en présentant, par exemple, à partir d'une analyse concrète, une situation donnée. En l'absence d'une formation à la fabrication d'un produit impliquant la maîtrise d'un sujet et sa mise en forme audiovisuelle par le montage, les utilisateurs se sentent plus sécurisés dans l'utilisation du magnétoscope comme pur miroir. Dans ce type d'activité, en effet, le contenu du document est donné a priori sans qu'il soit à peine nécessaire de l'élaborer entièrement comme dans le documentaire. D'autre part, ces produits apportent une satisfaction relativement immédiate aux publics auxquels ils sont destinés ; car, étant eux-mêmes objets de ces documents, ils en sont en quelque sorte complices et sont d'autant plus indulgents sur leur qualité qu'ils leur offrent la possibilité, complaisante dans sa forme narcissique, de se revoir.

De manière générale, les stages de formation des animateurs ne permettent pas, dans les temps très courts qui leur sont impartis, d'aborder autre chose que l'initiation technologique et le simple enregistrement d'un groupe ou d'une activité.

Une fois formés, les animateurs sont amenés à reproduire les pratiques qu'ils ont apprises à utiliser dans leur formation. Le plus souvent orientée sur la vie de groupe, cette formation s'efforce de développer la créativité et les qualités de rapports individuels. Dans cette visée, l'utilisation de la vidéo en autoscopie est une pratique de choix ; attrayante, elle engendre à un niveau relativement superficiel, une certaine dynamique dans l'expression verbale des individus amenés à réagir en découvrant leur propre comportement. Formés à cette seule pratique de la vidéo, les formateurs ne peuvent que la reproduire dans leurs différentes activités. Ainsi se limitent-ils le plus souvent à des initiations au seul maniement technique de l'appareillage ou à des activités d'auto-scopie. Rares sont ceux qui prennent le risque de se lancer dans l'expérience d'aider des groupes à utiliser la vidéo pour s'exprimer et s'informer en produisant des documents destinés à être montrés à d'autres.

LES PROCESSUS DE COMMUNICATION ENTRE GROUPES

Certains groupes ne se contentent pas d'apprendre le seul maniement technique de l'appareillage, mais tentent de se l'approprier effectivement en produisant un vidéogramme.

De tels groupes se proposent de produire un vidéogramme sur un sujet donné, dans le dessein de le diffuser à d'autres groupes. Mais rares sont ceux qui mènent leur expérience jusqu'à la diffusion de leur produit. Le plus souvent, fortement impliqués dans la réalisation de leur vidéogramme — une telle production collective exige, en effet, beaucoup de temps et de constance — ces groupes ne trouvent plus de motivation suffisante pour en organiser la diffusion. Seuls quelques-uns parviennent à construire l'ensemble de la chaîne de communication. En prenant ainsi le risque de confronter leur message aux récepteurs qu'ils se sont choisis, ils se découvrent comme émetteurs dans l'expérience qu'ils font d'engendrer un circuit

de communication. Ce faisant, ils peuvent apprécier les modalités suivant lesquelles celle-ci correspond aux objectifs qu'ils se sont définis.

Une telle expérience suppose une compréhension du processus de communication qui fait défaut, dans la plupart des cas. Les groupes se contentent trop souvent de produire un vidéogramme sans trop se soucier de sa diffusion. La raison en est, sans doute, qu'ils se font une représentation fallacieuse de la communication audiovisuelle, tributaire de leur position de téléspectateur dans la communication de masse.

Ils partent, en effet, d'un présupposé, non explicité, qu'un vidéogramme acquiert de lui-même son "public", par sa seule diffusion. Cette représentation émane probablement de la perception du fonctionnement apparent de la communication télévisée. Certes, aux yeux du téléspectateur, les émissions diffusées trouvent d'emblée une certaine audience, sinon un "public". Mais cette appréhension de leur diffusion masque le dispositif complexe de l'organisme émetteur où la fonction de programmation gère la fabrication des programmes en rapport avec leur place dans la grille horaire de leur diffusion.

De plus, du fait de son mode de diffusion, une émission télévisée recueille, parmi l'ensemble des téléspectateurs disponibles, un certain pourcentage d'audience. Mais il n'est guère possible d'assimiler la manière dont se constitue le "public" d'un vidéogramme aux téléspectateurs qui sont amenés à regarder une émission du fait de leur situation quelque peu captive. En d'autres circonstances, ils n'auraient probablement pas choisi de regarder par intérêt cette émission. En dehors du dispositif de communication de masse où quel que soit le programme, une certaine audience est de fait acquise, tout producteur d'un produit audiovisuel doit se préoccuper de constituer le public de son œuvre. A plus forte raison lorsqu'il s'agit d'une expérience de communication ; la production d'un vidéogramme destiné à transmettre un message à autrui nécessite l'organisation de sa diffusion de telle sorte qu'il atteigne effectivement le public visé.

LA DIFFUSION DES VIDEOGRAMMES

C'est encore la référence aux émissions télévisées et à la communication de masse qui est constamment sous-jacente à toute appréciation d'un vidéogramme. Ce public parvient rarement à se départir de son comportement habituel de téléspectateur et se contente d'apprécier ce produit en le comparant à une émission de télévision plutôt que de s'éprouver concerné par le message qui lui est transmis et d'exprimer son opinion à ce propos.

Comment pourrait-il en être autrement ? Tout individu qui est aussi téléspectateur a acquis dans sa consommation ritualisée de programmes télévisés des normes de comportement et d'appréciation que, spontanément, ils appliquent à toute production audiovisuelle. Or ces normes sont induites par des produits particuliers émanant de la communication de masse et donc marquées par un système de production et de diffusion industrielle.

Avant même d'entreprendre une formation à la vidéo, il semble donc nécessaire

de définir un champ de pratiques spécifiques à l'utilisation de cet appareil. Son utilisation serait alors faite en vue d'un objectif précis qui chercherait à marquer le plus nettement possible sa différence d'avec le style d'expression du média télévisé et le processus de communication de masse. Mais cette condition nécessaire semble insuffisante pour relativiser efficacement la télévision aux yeux du praticien de la vidéo. Lui permettre de se distancer par rapport à son comportement acquis de téléspectateur nécessite de développer, au sein de sa pratique de la vidéo, une démarche critique vis à vis des modèles du média de masse. C'est à ce prix que pourrait s'instaurer en regard de la télévision, une production audiovisuelle qui soit l'expression originale d'individus ou de groupes ainsi qu'un processus de communication entre individus tout à la fois émetteurs et récepteurs de messages audiovisuels répondant à leur situation propre.

CONCEVOIR UNE FORMATION DU TELESPECTATEUR

Comment dans l'initiation à la vidéo mettre en œuvre une formation critique de l'individu-téléspectateur ? Loin d'être donnée, la réponse ne peut s'élaborer qu'au sein d'expériences concrètes. Il est possible toutefois de signaler certains écueils. Le moindre n'est pas l'habitude assez communément répandue parmi les éducateurs de considérer comme affligeants les programmes télévisés et le conditionnement auquel est soumis le public quotidiennement abreuvé de ces messages.

Faut-il attribuer cette attitude à un comportement de défense à l'égard d'un phénomène social trop global pour qu'on parvienne à le maîtriser ou à un jugement de valeur porté à partir de critères culturels considérés comme universels ! Mieux vaudrait éviter tout jugement a priori et s'autoriser à considérer objectivement la télévision comme un fait social. L'analyse de son fonctionnement montrerait sans doute que la politique de programmes se guide sur les lois libérales du marché culturel où le verdict de l'audience sanctionne le rapport de l'offre et de la demande. Certes, du côté des téléspectateurs, les temps et les modes de consommation sont fort diversifiés selon les milieux sociaux, mais ils ne font que refléter les différents privilèges par rapport aux pratiques culturelles.

La formation dispensée au sein des activités socio-culturelles, dans la mesure où elle s'efforce de pallier à ces inégalités devrait, semble-t-il, s'intéresser à la pratique que les individus ont de la télévision. Ne serait-il pas utile de donner aux téléspectateurs les moyens de maîtriser leur pratique pour, dans la mesure du possible, en tirer un meilleur parti ?

Une autre erreur consisterait à vouloir inculquer aux individus un savoir de type sociologique ou sémiologique sur la communication audiovisuelle comme propédeutique à la pratique de la vidéo. A supposer même qu'un tel savoir soit constitué de manière structurée et que la pratique didactique de sa transmission soit élaborée et validée, il y a de fortes chances que cet enseignement ne parvienne pas à modifier le comportement du téléspectateur.

LE POINT DE DEPART : L'EXPÉRIENCE VECUE DU TELESPECTATEUR

L'objectif visé consiste, en effet, à susciter chez celui-ci une attitude plus active, l'amenant à poser un regard plus distancié et plus critique sur ce qu'il voit et entend autant que sur le mode de présentation des différents sujets traités.

Cet apprentissage pour être efficace, doit donc s'articuler sur l'expérience vécue du téléspectateur. Elle doit, en particulier, tenir compte des conditions concrètes de la réception de la télévision. Celles-ci conditionnent, en effet, le sujet-spectateur et son attente, souvent informulée, à l'égard du spectacle.

Dans cette éducation du regard, l'élément premier réside dans le rapport du sujet-spectateur au langage audiovisuel, matière du spectacle télévisé (1). Au sein de cette représentation, les différents programmes s'annoncent selon toute une gamme de références graduée au réel ; depuis le reportage des Actualités jusqu'aux feuilletons. Mais, globalement, il s'agit d'une structure d'images et de sons qui s'enchaînent comme un récit. Fenêtre ouverte sur le monde, le petit écran est surtout le lien d'un univers fictionnel dans lequel évoluent des personnages et se produisent des événements. Nul doute que la fréquentation assidue de cette forme de représentation suscite un jeu subtil de relations entre notre perception ordinaire de la réalité et celle de la fiction. Celle-ci distille d'autant plus facilement dans notre représentation du monde les valeurs ambiguës qu'elle véhicule que chaque téléspectateur, selon l'intensité de sa participation, y trouve son plaisir.

C'est pourquoi le travail du regard sur le langage audiovisuel doit s'opérer à partir des programmes télévisés habituellement consommés. En raison de la situation particulière où ceux-ci sont reçus par le téléspectateur, il n'est pas évident qu'une distanciation critique obtenue à partir d'images d'autre provenance puisse être également opérante dans le contexte de la réception télévisée.

Bien que contraignantes, les conditions qui paraissent nécessaires à la mise en œuvre d'une formation du téléspectateur ne paraissent pas incompatibles avec une initiation à la pratique de la vidéo. Risquons nous à suggérer l'un ou l'autre exemple.

UNE FORMATION GLOBALE AU MEDIA DE GROUPE ET DE MASSE

Les expériences menées jusqu'ici dans le domaine de la pratique vidéo, montrent qu'il n'est de réelle appropriation de l'appareil, tout au moins comme moyen technique d'expression, qu'en fonction d'une production posant comme exigence la fabrication d'un produit fini. D'ailleurs, le rapport des individus à la vidéo est souvent motivé par le désir de s'exprimer sur un sujet donné. Certes, le plaisir de manipuler la vidéo prime souvent sur le thème à exprimer. Il importe, toutefois, que le contenu de l'expression soit le moins fictif possible pour que le groupe soit réellement impliqué dans l'opération. Telle est la condition minimum requise pour une initiation du téléspectateur, dans une production vidéo.

(1) Voir Alain BERGALA : Initiation à la sémiologie du récit en images – les Cahiers de l'audiovisuel – 1978.

Le mode de traitement audiovisuel peut être divers ; depuis le reportage documentaire jusqu'à la fiction sous forme de mise en scène de situations réelles, une fois analysées et réinterprétées. Ces différents modes de traitement ne sont pas indifférents au thème traité. Pourtant, les groupes qui veulent réaliser un vidéogramme, faute de connaître les différentes possibilités d'expression, se contentent trop souvent de s'inspirer des genres des programmes télévisés : reportage, journal télévisé, spots de publicité ou encore enregistrement d'une table ronde.

UN EXEMPLE...

Prenons un exemple qui serve notre propos, d'un groupe musical désireux de réaliser un vidéogramme pour se faire connaître. Dans la fascination de cette production se niche, à l'évidence, une référence aux émissions de variétés de la télévision. Le groupe y projette peut-être son rêve d'acquérir à cette occasion un peu de prestige reconnu aux professionnels de l'entreprise de spectacles.

Entreprendre de réaliser ce projet est une aventure dont l'issue n'est pas assurée, son succès encore moins. Mais, tenter de les dissuader ne se justifierait que si cette opération se révélait, après exploration, n'être pas leur motivation réelle. L'écueil à éviter serait plutôt de les laisser aller à l'échec, même prévenus, espérant qu'ils sortiront ainsi de leur mirage ! Mieux vaudrait tenter de leur donner les moyens de s'exprimer de manière originale en les invitant à se situer par rapport aux programmes auxquels ils ne manqueront pas de se référer. Leur proposer de visionner l'une ou l'autre de ces émissions pour les comparer en les invitant à observer un certain nombre d'éléments (la manière dont la caméra présente les chanteurs, les musiciens, les instruments de musique ; les éléments du décor ; l'utilisation de la lumière, la présence du public ; les rapports des intervenants entre eux et avec le présentateur, etc.) leur offrirait la possibilité d'être moins immédiatement fascinés par le spectacle. Revoir l'une des émissions dont ils viennent d'analyser certains éléments de la mise en images leur permettrait d'être attentifs à la manière dont le téléspectateur y est impliqué et conjointement comment cet effet est produit par la mise en scène. En général, le producteur de l'émission doit s'efforcer de répondre à l'attente du plus grand nombre de spectateurs possible, d'où la variété des interprètes et des genres de chansons dans un spectacle qu'un certain rythme doit soutenir. Quels sont les critères présumés du choix des artistes invités ? interprètent-ils une chanson inédite ou se contentent-ils de reprendre l'un ou l'autre succès déjà largement commercialisé par le disque et la radio ? A partir de ces interrogations, il est possible d'apporter les informations nécessaires pour répondre aux questions mises ainsi à jour sur la programmation télévisée et de situer la fonction sociale de la télévision parmi les autres media en regard du show business.

Partant, donc, de la motivation première du groupe, il est possible de leur faire repérer les modèles diffusés par la télévision dont la répétition impose comme naturel le traitement de tel sujet. Dès lors, ils pourront analyser leur propre situation de groupe musical, mettre en évidence ce qui fait leur originalité, et trouver la manière adéquate de l'exprimer en langage audiovisuel.

Il faudrait aussi les inviter à préciser à quel "public" ils souhaitent diffuser leur

vidéogramme et ce qu'ils en attendent. Ceci, afin de tenir compte, dans la manière de s'adresser à eux, de leurs goûts supposés pour susciter leur intérêt. Quels éléments faut-il mettre en valeur pour ce faire : la qualité de leur interprétation musicale ou la présentation des membres du groupe ? C'est encore une autre manière de leur faire découvrir les conditions exigeantes d'une communication sociale que, d'aventure, ils pourront expérimenter concrètement lors de la diffusion de leur vidéogramme. A cette occasion, pourquoi les spectateurs ne seraient-ils pas conviés à comparer ce produit à une émission de télévision pour mettre en relief leur genre respectif et analyser la fonction différente que remplissent ces deux types de produits.

*
* *
*

Les pratiques de la vidéo demeurent un lieu privilégié d'expérimentation d'un travail d'expression et de communication de groupes qui reste encore à instaurer. Il ne semble pas que ce type d'exploitation doive s'exercer en concurrence avec le media de masse. Quoi qu'on en pense, celui-ci informe les mentalités et les comportements de tout un chacun. Cette évidence, si elle était mieux reconnue, inciterait sans doute les formateurs à se préoccuper de la formation du téléspectateur chez ceux qu'ils initient à la vidéo. Cette tâche complémentaire requiert une formation spécifique à laquelle nous sommes conviés à réfléchir.

Pierre CORSET

Les considérations qui suivent reposent sur une étude réalisée en 1977 sur l'apprentissage du langage vidéo à partir de l'observation de groupes de jeunes par Multimedia - Éducation et Vie Sociale - Mulhouse (1). Nous retranscrivons les principales conclusions de cette étude.

La vidéo, c'est facile, donc spontané ; on l'on s'aperçoit que la spontanéité est plus souvent la reproduction des modèles et des stéréotypes que le rythme de la création et de l'imagination.

La vidéo, pour des jeunes résidents souvent dans la misère dont elle a été présentée jusqu'ici, "légère", donc facile à utiliser, d'un apprentissage technique rapide, camoufle complètement la difficulté rencontrée par toute communication par l'image, à savoir qu'il s'agit d'un langage spécifique, avec ses lois, ses codes, ses règles, une réflexion et une expérimentation requises qui n'a rien de spontané et de facile. Cette illusion de spontanéité renforce l'apparition de modèles et de stéréotypes. Quels sont-ils ?

Nous constatons qu'il y a effectivement deux types de modèles socialement dominants : le cinéma, c'est-à-dire la fiction, et la télévision, c'est-à-dire l'actualité, le reportage (2). Les différences entre ces deux référents, très nettes explicitement ou implicitement dans l'esprit des réalisateurs, sont à nos yeux les suivantes :

(1) "Les apprentissages de la vidéo et l'apprentissage du langage vidéo" Jean-PIERRE, Revue de l'IN.S.P. n° 27, 1979.
(2) Lorsque nous parlons de « modèles » ou de « stéréotypes » l'observateur, nous nous référons aux productions quotidiennes habituelles, aux émissions spécialement télévisées, et aux films de type cinéma présentés à la télévision.

vidéogramme et ce qu'ils en attendent. Ces fins de leur compte, dans la mesure de l'adhésion à eux, de leurs goûts supposés pour susciter leur intérêt. Quels éléments faut-il mettre en valeur pour ce faire : la qualité de leur interprétation, certains ou la présentation des membres du groupe ? C'est encore une autre manière de leur faire découvrir les conditions existantes d'une communication sociale que, d'une fois, ils pourront expérimentaler concrètement lors de la diffusion de leur vidéo-gramme. A cette occasion, pourquoi les spectateurs ne seraient-ils pas considérés comme producteurs de leur émission de télévision pour mettre en relief leur genre respectif et analyser la fonction différente que remplissent ces deux types de productions.

Les pratiques de la vidéo demeurent un jeu privilégié d'expérimentation d'un travail d'expression et de communication de groupes qui tentent à l'instar. Il ne semble pas que ce type d'explication doive s'exercer en commun avec la parole de masse. Quel qu'on en pense, celui-ci informe les sentiments et les comportements de tout un chacun. Cette évidence, si elle était mieux reconnue, inciterait sans doute les formateurs à se préoccuper de la formation de thérapeutes dans ceux qu'ils initient à la vidéo. Cette tâche complémentaire requiert une formation spécifique à laquelle nous sommes conviés à réfléchir.

Pierre CORSET

DE L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE VIDEO

*“Quand c'est tout gris, qu'il neige,
qu'on voit rien, on peut en être sûr :
c'est de la vidéo”.*

Cette phrase d'un auteur anonyme, qui, s'il avait bénéficié des droits d'auteurs, serait riche aujourd'hui, a préoccupé celle qui écrit ces lignes, une sociologue, pendant une année. Pourquoi cette phrase jouit-elle d'un tel succès, non seulement auprès des béotiens, mais surtout parmi les professionnels de la vidéo ?

Les considérations qui suivent reposent sur une étude réalisée en 1977-1978 sur l'apprentissage du langage vidéo à partir de l'observation de stages d'initiation organisés par Multimedia - Éducation et Vie Sociale - Méditerranée de Nice (1). Nous reprenons ici les principales conclusions de cette étude.

La vidéo, c'est facile, donc spontané : ou l'on s'aperçoit que la spontanéité est plus souvent la reproduction des modèles et des stéréotypes que le royaume de la création et de l'imagination.

La vidéo, pour des raisons résidant souvent dans la manière dont elle a été présentée jusqu'ici, “légère”, donc facile à utiliser, d'un apprentissage technique rapide, camoufle complètement la difficulté rencontrée par toute communication par l'image, à savoir qu'il s'agit d'un langage spécifique, avec ses lois, ses codes, qui nécessite une réflexion et une expérimentation sensible qui n'a rien de rapide et de spontané. Cette illusion de spontanéité renforce l'apparition de modèles et de stéréotypes. Quels sont-ils ?

Nous constatons qu'il y a actuellement deux types de modèles socialement dominants : le cinéma, c'est-à-dire la fiction, et la télévision c'est-à-dire l'enquête sociale, le reportage (2). Les différences entre ces deux références, présentes explicitement ou implicitement dans l'esprit des utilisateurs, sont à nos yeux les suivantes :

(1) “Les utilisateurs de la vidéo et l'apprentissage du langage vidéo” Eliane PERRIN. Documents de l'I.N.E.P. n^o 27, 1979.

(2) Lorsque nous parlons de « modèle » ou de « stéréotype » Télévision, nous renvoyons aux productions quotidiennes nationales, aux émissions spécifiquement télévision et non aux films de type cinéma présentés à la Télévision.

— Si la référence est le cinéma, il y a immédiatement conscience chez les réalisateurs qu'il s'agit d'une fiction, c'est-à-dire d'une reconstruction de la réalité, même si les images et les sons s'en nourrissent, en proviennent. La vidéo est immédiatement abordée comme un langage. On voit apparaître des stéréotypes cinéma aussi bien au niveau des images que du son, lourds de contenus culturels, souvent utilisés consciemment et perçus par les spectateurs en tant que tels.

— Si la référence est la Télévision, l'illusion que "la réalité va faire le film" est dominante ; pour les réalisateurs, il s'agit simplement de laisser ou de faire s'exprimer la réalité, les autres, les images sont censées parler toutes seules. Et si les réalisateurs ont un projet plus précis, il s'agit de faire dire à la réalité, aux personnes interviewées ce que l'on voudrait dire soi-même.

LES MODELES DE LA TELEVISION SONT DOMINANTS

Au cours de notre étude, une première constatation s'est imposée : 70 % des vidéogrammes réalisés par les stagiaires se réfèrent aux modèles de la télévision, 30 % à ceux du cinéma.

Comment expliquer ce phénomène ?

Il est évident que la vidéo renvoie quasi automatiquement ses utilisateurs aux modèles de la Télévision, de par sa technologie même (montage et projection sur un écran de Télévision) plutôt qu'au cinéma, 70 % des réalisations sont des enquêtes sociales, des reportages. Et ces "genres" constituent, dans l'esprit du public et des stagiaires, l'essentiel de la production Télévision donnant lieu à un montage ; les émissions de variétés, de théâtre, les manifestations sportives sont perçues comme du "direct", même si ça n'est pas le cas.

LES REALISATIONS VIDEO N'ONT PAS D'AUTEUR

Un deuxième élément d'explication tient, à notre avis, à la position des stagiaires vis-à-vis de la vidéo : ils sont en majorité (60 %) ce que nous appelons de futurs fonctionnaires de la vidéo, c'est-à-dire qu'ils se préparent à utiliser ce moyen de communication dans des cadres institutionnels (Ministères, Maisons des Jeunes et de la Culture, Foyers de travailleurs, etc.), donc comme un moyen de communication collectif. Elle leur servira à montrer la réalité, à faire s'exprimer les autres, à donner la parole aux autres. Cette perspective semble exclure toute utilisation de cet instrument à des fins d'expression personnelle (ce qui caractériserait la fiction et le cinéma).

Cette tendance est évidemment renforcée par les conditions mêmes de l'apprentissage de la vidéo dans des stages réunissant des individus qui ne se connaissent pas et qui sont invités rapidement à travailler en groupe à une réalisation. Ce travail collectif se caractérise, entre autres, par une série de compromis en chaîne et le plus souvent réciproques. L'apparition d'un leader qui deviendrait le réalisateur de film est extrêmement rare. Le résultat de ces échanges de bons procédés est,

qu'à l'issue du processus, le film terminé, plus personne n'y reconnaît son enfant, plus personne n'est vraiment responsable du résultat.

Le choix de réaliser un film de type "enquête sociale" ou reportage est également une solution de facilité du point de vue du contenu du projet : le groupe a l'illusion que la réalité va faire le film à sa place, ce qui permet un accord rapide, souvent superficiel, mais sans risque de voir apparaître des problèmes de fonds et des divergences. Comme une grande partie des stagiaires (50 % au moins) ne vivent pas dans la région où a lieu le stage, cette solution leur permet de faire une enquête sur une région à découvrir. La Côte d'Azur en l'occurrence.

LE TOURNAGE A LIEU SANS SCENARIO PRECIS, LA REALISATION S'ADRESSE A TOUT LE MONDE (OU A PERSONNE...)

Quelle que soit la référence (cinéma ou Télévision), les apprentis réalisateurs effectuent le tournage sans scénario précis (77 %) : on se contente d'un "sujet" plus ou moins délimité. L'improvisation règne. Le recours à des acteurs est rare (27 %), la grande majorité des réalisations est fondée sur les interviews (88 %).

Si le projet est imprécis, le public auquel on s'adresse l'est encore plus, malgré les incitations des animateurs, posant la question et invitant les stagiaires à projeter leur produit à un public en fin de stage. Comme au cinéma, comme à la Télévision, ils choisissent de s'adresser à tout le monde (ou à personne).

LA VIDEO, C'EST DES IMAGES, LES IMAGES, C'EST DE LA TECHNIQUE ?

L'image est la préoccupation principale de tous les stagiaires par rapport à tous les autres éléments constitutifs de ce langage. Le son, par exemple, est totalement secondaire, d'autant plus qu'il peut être direct. L'image est toujours abordée en tant que problème technique, de réglages, de lumière, etc. Le seul problème est d'avoir une image nette. Le placement de la caméra n'est envisagé que comme question technique et non comme un problème de sens donné à une image (le lieu où l'on situe l'œil de la caméra est le lieu où l'on place le futur spectateur). La signification d'une prise de vue en plongée ou en contre-plongée est rarement abordée. Les réalisateurs, qui se réfèrent à la fiction, les essaient plus souvent que ceux qui font de l'enquête sociale ou du reportage par le simple fait qu'ils se situent dans une perspective plus expérimentale, où tout est permis, où tout est possible et parce que ce type de plans est caractéristique du cinéma.

Le problème de l'image étant abordé comme purement technique, la caméra est le plus souvent fixe pour permettre un meilleur réglage. Seuls les effets de zoom sont utilisés, pour les interviews notamment. Le résultat est toujours d'imposer à l'intervieweur et aux interviewés une immobilité souvent insupportable et un maintien peu naturel.

A part les mouvements de zoom, associés aux manipulations de réglage de l'image, les stagiaires sont friands de plans américains, filmés de la portière d'une voiture,

qui exigent eux aussi un réglage unique, définitif.

De plus, la possibilité de voir immédiatement ce que l'on vient de tourner a pour conséquence que l'on multiplie rarement les essais et les angles de vue : si la première prise de vue est bonne, on passe à la suivante. L'efficacité prime sur les essais multiples.

La référence à la fiction est sans aucun doute plus favorable à l'apprentissage du langage : la fiction et l'utilisation d'acteurs permet de filmer la même scène sous plusieurs angles ce que ne permet pas une interview qu'il est difficile de répéter deux fois.

LE MONTAGE : OU L'ON CONSTATE QUE C'EST UN PEU GRIS, OU LA PAROLE REPREND LE DEVANT DE LA SCÈNE

Alors que les utilisateurs ne se sont concentrés que sur l'image pendant la phase de tournage, au moment du montage, on observe souvent un retournement spectaculaire qui n'est que la poursuite de cette concentration. Les critères de sélection des images restent les mêmes au montage qu'au tournage : la qualité technique. Mais lorsque, comme dans la plupart des cas, les réalisateurs ont laissé la réalité faire le film à leur place, ce qui la structure, c'est les interviews, le discours des autres et non leur image. Et tout se retourne : le "dit" supplante le "montre" : l'image. Le "dit" devient l'éléments structurant de la réalisation, rejetant l'image à un rôle de second plan, d'illustration d'un discours ; le plus souvent cette illustration est bien maigre puisqu'il s'agit du visage ou de la silhouette des personnes interviewées. Le résultat est un discours filmé et non plus une expression par l'image.

Les réalisateurs, souvent conscients de ce retournement et surtout du caractère ennuyeux de longues séquences d'interviews adoptent et appliquent un deuxième critère de sélection : la durée. "Il ne faut pas qu'un plan soit trop long", "plus ça change, moins on s'ennuie". Alors ils insèrent des images, illustrant ce qui est dit dans l'interview. La fonction de l'image reste pourtant illustrative. Toute insertion autre, en contradiction, en opposition, ironique, humoristique, qui donnerait un sens différent au "dit" des interviewés est interdite, impensable. Cet interdit est justifié par "le respect des autres", comme si celui-ci censurerait le respect de soi-même, de la pensée des réalisateurs (mais, comme nous l'avons vu, ils évitent d'en avoir, ça ne pose pas de problème...). Il y a confusion entre des procédés de montage malhonnêtes, détournant la pensée des autres et des procédés permettant de s'exprimer sur ce que disent les autres en images, en parallèle.

Cette censure et ces interdictions existent à un degré moindre, voire pas du tout lorsque les réalisateurs se réfèrent à la fiction, donc qu'a priori, ils ont décidé de s'exprimer eux-mêmes à travers des images. Les rushes ne représentent plus qu'un matériau à mettre en forme (et non déjà mis en forme par la réalité elle-même).

AU MONTAGE, ON RESPECTE L'IDEE VAGUE DU DEPART ET ON TRAVAILLE AU COUP PAR COUP

La plupart des groupes (80 %) respecte, après avoir vu les rushes leur idée initiale, pour une raison simple qui est qu'il est beaucoup plus difficile de changer de projet en cours de route, au vu des images que de s'y tenir : cela demanderait de voir ces images avec beaucoup de souplesse et de disponibilité, de leur accorder une existence en soi, une autonomie par rapport à la réalité (qu'elles ont de fait !). Ce retournement est difficile, et c'est probablement ce qui explique le petit nombre de modifications de projets, même vagues au départ. Il a plus souvent lieu lorsque la référence des groupes est la fiction : il n'y a pas l'illusion que la réalité fournit sa logique propre. La fiction suppose la nécessité d'un développement, d'une structuration des images.

La moitié des groupes se donnent un plan de montage plus ou moins précis, l'autre moitié travaille au coup par coup, répondant à la question "et après, qu'est-ce qu'on met ?" selon une logique donnée par le matériel, les interviews.

LE SON, SI C'EST DE LA PAROLE, EST ESSENTIEL, SI C'EST DE LA MUSIQUE, IL BOUCHE LES TROUS

La question du son n'est pratiquement, à de rares exceptions près, jamais abordée au moment du projet.

On l'a dit, le son, lorsqu'il s'agit d'interviews, de dialogues donne leur sens à des images qui, sans eux, n'en auraient aucun. Le réalisme est dominant dans les enquêtes sociales, les reportages. Cette fonction du son est essentielle, certes, mais souvent les réalisations vidéo se rapprochent du discours filmé. La spécificité de la vidéo, par rapport à la conférence ou au débat ne réside plus que dans la production possible. Il n'y a pas d'expression par l'image, d'apprentissage d'un langage.

L'utilisation de la "voix off" est plus complexe : elle peut être un commentaire plat de l'image et devenir un pléonasme, ou, au contraire, donner un sens supplémentaire, nouveau, différent, être un élément fondamental de la fiction (faire parler une maison, un cheval, etc.), ou encore résoudre le problème posé par une séquence d'images trop polysémiques pour ne pas être confuse, et l'éclaircir. Il en est de même de l'utilisation du bruitage, qui peut renforcer un bruit en l'isolant, ou donner un sens différent par son caractère étranger à ce qui est montré par l'image.

Si tous les montages conservent des plages de son direct, tous recourent à la musique, à la musique de fond le plus souvent, dont la caractéristique est de passer inaperçue tout en comblant un silence qui aurait été désagréable, voire angoissant, ou de couvrir un son direct de mauvaise qualité tout aussi dérangeant pour le spectateur. Si la musique n'est pas "de fond", elle a une fonction de renforcement tautologique : elle dit la même chose que ce qui est montré par l'image (une musique d'église dans une église, de foire dans une foire, une musique galopante sur un cheval au galop, etc). Dans les deux cas, musique de fond ou musique de renforcement,

elle n'ajoute rien à l'image, elle n'est pas porteuse de sens.

Reste l'utilisation de la musique telle qu'elle devient partie intégrante d'un langage, qu'elle transforme le sens des images, sans jamais donner à l'image un rôle secondaire, sans la supplanter. Et nous dirions avec ADORNO et EISLER "qu'il faut rejeter l'illusion d'une unité immédiate" et que "c'est au moment précis où le rapport entre la musique et l'image est antithétique que l'unité la plus grande est réalisée" (1).

Quant à l'utilisation du "son blanc", qui vise également à donner un sens à des images par le silence (lorsqu'il est volontaire, bien sûr), il est difficilement supportable de par son caractère "blanc" précisément. Il crée une impression de malaise et une confusion entre l'idée que c'est un défaut technique ou un effet volontaire. Il est exactement l'opposé de la musique "comme antidote à l'angoisse" et qui confère à celle-ci "la même fonction que l'enfant qui chante dans le noir pour conjurer sa peur". (2)

Il ressort de nos observations que les réalisations de type enquête sociale ou reportage privilégient l'utilisation des interviews, de la musique de fond, ce qui produit ces vidéogrammes alternant de manière monotone interviews et images avec de la musique de fond. Il est rare que le son (musique ou voix) soit utilisé comme un véritable élément de langage.

Les réalisations de fiction type cinéma excluent le recours à l'interview et privilégient l'utilisation de la musique dans toutes ses fonctions (de fond, de renforcement, ou porteuse d'un sens différent de l'image).

La fiction documentaire privilégie la voix off, la musique renforçant l'image, et le son ambiant, ceci pour souligner le caractère tout de même réaliste de ce genre.

QUE SE PASSE-T-IL LORSQUE LES REALISATEURS ACCEPTENT DE PRESENTER LEUR FILM A UN PUBLIC ? ILS DEVIENNENT SAGES, GENTILS ET ENNUYEUX...

Deux constatations se sont imposées à nous : tous les groupes ayant accepté de projeter leur réalisation à un public se réfèrent à l'enquête sociale ou au reportage, et le public choisi est toujours celui qui a été l'objet de cette enquête ou de ce reportage. Le public est donc l'acteur improvisé du film. Cette présentation s'inscrit dans un rapport d'échange, de bons procédés réciproques.

Le choix du public, décidé au départ de la réalisation, aura des conséquences importantes au moment du montage : on exclura les images où les futurs spectateurs ne sont pas à leur avantage même si elles ont un intérêt par ailleurs, et on conser-

(1) THEODORE ADORNO et HANNS EISLER "Musique de cinéma". Essai. Ed. L'ARCHE, PARIS, 1972, p. 87.

(2) Idem p. 84.

vera des images techniquement mauvaises pour que toutes les personnes situées se voient. Il faut plaire au public. Et pour lui plaire, souvent, on se censure soi-même. Il est interdit de jouer avec les images des gens qui sont de futurs spectateurs, d'utiliser des effets comiques par exemple. Cette manière d'envisager la production pour un public renvoie toujours aux stéréotypes T.V., appauvrit beaucoup les réalisations, limitant l'imagination et l'intention. Le public se voit comme à la fête, jamais comme au cinéma. Les réalisations sont souvent des espèces de devoirs d'enfants sages et appliqués, ennuyeux mais gentils.

LORSQU'ON SE VOIT SOI-MEME A LA T.V., ON NE S'ENNUIE JAMAIS...

Il n'en reste pas moins que chaque fois qu'un groupe présente son film à un public-acteur, il est surpris par son effet de décalage.

En effet, en position de réalisateurs au moment de la projection, les stagiaires ont avec leur film un rapport critique, ils en perçoivent tous les manques, tous les défauts, tout ce qu'ils auraient pu faire, sont souvent honteux de leur produit et s'attendent à de vives critiques des spectateurs. Ce qui n'a jamais lieu, à leur grande surprise. C'est qu'ils ont oublié, le temps d'un stage, la force qu'a sur les gens la fascination de leur propre image. Si nous sommes tous capables de regarder pendant des heures des émissions de Télévision d'une qualité très moyenne parlant sur des sujets qui ne nous concernent pas ou peu, comment penser que des spectateurs vont s'en aller ou se plaindre lorsque, pour une fois, c'est eux et leurs problèmes qui sont montrés à l'écran ?

Ainsi les groupes qui attendaient beaucoup des spectateurs sont finalement déçus par leurs réactions trop peu critiques, en somme, par le fait que les spectateurs n'aient pas les mêmes critères d'évaluation qu'eux.

APRES UN STAGE VIDEO, REGARDE-T-ON LA TELEVISION ET LE CINEMA D'UN AUTRE OEIL ?

Cette question est compliquée. Il faudrait savoir comment ceux qui s'intéressent à la vidéo, regardaient la Télévision et le cinéma avant le stage, si ceux qui s'inscrivent en formation n'ont pas déjà un regard particulier, mais lequel ? Et pouvoir analyser ce regard après...

Ce que nous pouvons dire, c'est que la retombée la plus importante et la plus massive est celle qui concerne la prise de conscience des manipulations possibles des images et des sons, des interviews en particulier. Tous les utilisateurs sont, dans un premier temps, choqués par cette découverte et ont une réaction violente contre la Télévision, contre l'utilisation de réalité qu'elle donne, illusion de "vérité". Et non contre le cinéma, qui est toujours donné et reçu comme une fiction. Si l'on n'est pas d'accord avec un film, c'est avec son auteur qu'on diverge. Si l'on n'est pas d'accord avec la Télévision, c'est à la réalité qu'on s'oppose.

Il s'agit en somme de la prise de conscience que tout découpage d'images et de

sons, que tout montage, même le plus "réaliste" soit-il, est une fiction, une reconstruction donc une transformation de la réalité.

SUR UN BILAN GRIS, QUELQUES PROPOSITIONS ROSES...

Ce bilan, plutôt gris, peut-il déboucher sur des propositions pédagogiques ?

Cette question introduit des personnes dont nous n'avons que très peu parlé jusqu'ici, notre étude portant avant tout sur les réalisations : les animateurs responsables des stages vidéo. Ceux-ci sont censés donner une initiation à un langage alors qu'ils n'ont le plus souvent qu'une bonne formation technique et qu'ils se sentent très démunis face aux problèmes du langage. C'est pourquoi ils adoptent en général une attitude de type laisser-faire vis-à-vis des problèmes de fond, de sens des réalisations, considérant que "ce n'est pas leur problème". Ils n'interviennent qu'au niveau technique, avec des exigences réelles, mais renforcent ainsi toutes les tendances à considérer que la réalisation vidéo n'est qu'un problème de maîtrise technique. Or le problème de "comment dire quelque chose" n'est jamais purement technique ou une simple question d'opinion ou d'intention : il se situe à la jonction des deux. Leurs difficultés sont énormes et il serait stupide de les sous-estimer.

Toute pédagogie ne peut, à nos yeux, que reposer sur les désirs exprimés pour les apprentis-réalisateurs, que tenir compte de leur demande. Or tous les stagiaires arrivent avec un double désir : manipuler et maîtriser techniquement cet outil qu'est la vidéo et s'exprimer par l'image. Il faut donc y répondre, la difficulté devant laquelle les mettent la plupart des stages consiste à leur demander de produire une réalisation complète et de la présenter à un ou des publics. On cumule ainsi toutes les difficultés.

Or il nous semble qu'il est plus facile d'aborder un langage en distinguant ses divers éléments constitutifs plutôt que de les aborder tous de front, dans la complexité de leurs interrelations, et dans un délai court. Les stages d'initiation devraient être envisagés comme plus expérimentaux, c'est-à-dire comme un moment d'expérience où tout est possible, qui ouvre des horizons multiples et une réflexion large.

Dans ce sens, nous pensons qu'il faut, dans un premier temps, respecter les demandes des stagiaires : faire des images, ne pas leur imposer des contraintes les obligeant à être réalistes (aboutir à une réalisation complète, la présenter devant un public) mais au contraire situer tout de suite la vidéo dans l'univers de la fiction, de la création, de l'imagination, du jeu. On a vu que la fiction permet une expérimentation plus libre et plus riche en résultats que le "réalisme" des enquêtes sociales et des reportages de la Télévision.

La révélation, qui a souvent lieu en fin de stage, que tout montage est une fiction est capitale. C'est pourquoi, lorsque nous disons qu'il faut se situer dans le domaine de la fiction, nous ne voulons pas dire qu'il faut faire des images fictives, construites de toute pièce comme au cinéma ou en studio. Au contraire, la contrainte devrait être de faire de la fiction avec des images banales et quotidiennes, conservant cette tension entre réalité et fiction, qui est à l'origine de cette révélation que la vidéo,

comme le cinéma est toujours reconstruction, restructuration, transformation de la réalité.

Comme l'objectif est de découvrir les multiples possibilités d'utilisation des images, au-delà de leur qualité technique, il faut imaginer des stages permettant un maximum d'expérimentation.

Le premier stage pourrait être conçu uniquement autour des problèmes de prise de vue, aussi bien techniques que du point de vue du sens que donne à une image le fait d'être prise de l'intérieur (une foule par exemple), de l'extérieur (la foule vue du trottoir), d'en haut (d'un balcon), d'en bas (dans la position de celui qui est piétiné). Les stages regroupent, pour des raisons de rentabilité, au moins une vingtaine de stagiaires divisés en quatre ou cinq groupes. Ces groupes seraient libres de prendre n'importe quelles images, mais la seule contrainte serait que l'objet (1) filmé soit le même. Cette seule contrainte aurait l'avantage de stimuler une réflexion au moment où chaque groupe présente sa production aux autres, par simple comparaison. Les groupes l'enrichiraient mutuellement.

Un stage ultérieur pourrait être centré sur le montage et ne comprendrait qu'une très courte phase de tournage, à l'issue duquel tous les groupes disposeraient d'un même stock d'images (composé des images techniquement bonnes de tous les groupes) à partir desquelles ils construiraient un montage. La confrontation de réalisations ferait émerger le caractère polysémique des images elles-mêmes et les sens multiples donnés à une même image par sa juxtaposition ou son éloignement d'autres images.

De même, on peut imaginer un stage ultérieur consacré uniquement aux rapports entre l'image et le son, soit que tous les groupes aient un même stock de musique, des thèmes musicaux à partir desquels construire un scénario et réaliser un vidéogramme, soit qu'ils aient tous un même vidéogramme monté à sonoriser.

On peut également concevoir un stage qui serait consacré à un genre uniquement : l'enquête sociale (qui suppose bien plus que la simple maîtrise technique de la vidéo mais aussi des qualités d'intervieweurs...), le reportage, la fiction documentaire, la fiction cinéma (avec tous les genres que comprend le cinéma lui-même et les ressorts de ces genres).

Enfin un stage pourrait ne porter que sur les relations entre une réalisation et des publics différents : un public formé des acteurs improvisés du film, et d'autres publics, d'enfants, de femmes, d'adolescents, de personnes âgées, d'ouvriers, de cadres, etc. de manière à comparer les réactions de ces divers publics à un même message et de prendre conscience qu'il n'y a pas qu'un public mais des publics, ce que les professionnels de la Télévision savent bien (émissions pour les enfants, les femmes, les hommes – le sport, les adultes – le ciné-club, "tout le monde" – le cirque, les variétés, etc) et qui se traduit par le choix des tranches horaires où les émissions sont présentées.

(1) L'objet est pris au sens large, non pas d'une chose, mais il peut aussi bien être un lieu, une fête, un groupe, une personne, etc.

Ces quelques propositions visent simplement à tirer le maximum d'enseignements d'un stage et de permettre, dans la pratique de jeux, de repérer un certain nombre de stéréotypes Télévision et cinéma, et d'approcher les codes, les lois d'un langage.

Eliane PERRIN

Sociologue

L'INITIATION SYSTEMATIQUE A L'EXPRESSION AUDIO-VISUELLE EN MILIEU SCOLAIRE (L'expérience de la Ville Neuve de Grenoble)

L'introduction de l' "audio-visuel" dans le système scolaire n'est pas une nouveauté.

Depuis de nombreuses années, les enseignants utilisent la diapo, le film, la bande magnétique pour leur enseignement, "l'audio-visuel" est alors considéré comme une technique pédagogique, un moyen d'enseigner plus attrayant que les discours ex-cathédra. Mais "l'audio-visuel", c'est aussi un langage, un mode d'expression qu'il convient d'apprendre à utiliser et qu'il ne faudrait pas laisser entre les mains des seuls spécialistes. C'est pourquoi dans le cadre de l'expérience pédagogique de la Ville Neuve de Grenoble, une place non négligeable a été aménagée à l'intérieur même du temps scolaire pour l'acquisition par les élèves des techniques audio-visuelles. Tous les élèves de CM2 et de 6^e des écoles primaires et du CES de la Ville Neuve reçoivent une formation systématique dans ce domaine.

1. – RAPPEL HISTORIQUE

Dès le début de l'expérience "Vidéogazette", expérience de télédistribution par câble d'entreprise à la Ville Neuve de GRENOBLE, deux enseignants sont affectés au Centre Audio-Visuel sur des postes INRP (recherche pédagogique) et un troisième est détaché du CES Ville Neuve. Dès cette époque un travail de réalisation et de formation est entrepris en direction des divers secteurs de l'Education Nationale :

- Réalisation de documents pour la diffusion sur le câble avec la participation des enfants des écoles (Amusade...);
- Réalisation de documents devant permettre, dans le cadre de l'expérimentation pédagogique, un dialogue entre parents et enseignants (Magazine Ecole...);
- Réalisation ponctuelle de documents audio-visuels avec des élèves à la demande d'enseignants ou de groupes d'enfants.
- etc.

La plupart des travaux entrepris avec les élèves se font sur la base du volontariat, ce qui débouche inévitablement sur une ségrégation reposant sur le milieu socio-culturel d'origine de l'enfant. Par ailleurs, l'intérêt des enfants pour l'expression audio-visuelle est largement influencé par la motivation ou l'absence de motivation de la part de leurs enseignants.

C'est pourquoi dès cette époque, l'idée d'un travail systématique sur la base de

classes entières est envisagé (cela supprime la ségrégation introduite par le "volontariat" et engage les enseignants de façon beaucoup plus importante). Dès l'année scolaire 75-76, des tentatives sont faites dans ce sens : des ateliers sont organisés par technique (photo, son, rétroprojecteur...) pour des classes entières, mais cela ne sera mis en place et systématisé à l'ensemble d'une classe d'âges qu'à partir de la rentrée de Septembre 1976. En juin 76, il est mis fin à l'expérience "Vidéo-gazette", mais le personnel dépendant de l'Education Nationale reste en place.

2.- MISE EN PLACE DE L'INITIATION SYSTEMATIQUE A L'EXPRESSION AUDIO-VISUELLE DES ENFANTS DE CM2 et de 6^e

a) Les Principes

Dans l'Education Nationale, "l'Audio-visuel" n'est souvent considéré que comme un auxiliaire pédagogique. C'est un peu en réaction contre cet état de fait que les animateurs à l'époque choisissent de privilégier, dans l'audio-visuel, le **moyen d'expression** supplémentaire qui peut être mis à la portée des enfants. L'audio-visuel servira à exprimer ce que les enfants ont à dire. Les enfants produiront donc leurs propres messages audio-visuels pour communiquer leur vécu à des publics divers mais en gardant le langage de leur âge et leur façon de concevoir la vie. L'espérance "secrète" des promoteurs de l'expérience et le but réel de celle-ci est que cette **pratique** amène les enfants à une réflexion, à un regard critique sur le déferlement de messages audio-visuels auxquels ils sont soumis quotidiennement dans notre société.

Il est important d'insister sur le fait que l'expérience entreprise privilégie au départ de façon délibérée, la pratique sur la réflexion théorique. Ceci peut s'expliquer de deux façons au moins. Les promoteurs de l'expérience, enseignants détachés au Centre Audio-visuel, sont des praticiens qui sont venus à la réflexion sur les media à partir d'une longue pratique des diverses techniques audio-visuelles... et qui n'imaginent pas que l'on puisse accéder à cette réflexion sans **commencer par la pratique**. En outre, l'initiation systématique à l'audio-visuel s'insère dans l'expérimentation pédagogique touchant l'ensemble des écoles primaires et le Collège Expérimental de la Ville Neuve. Dans ce cadre l'**animation** est souvent privilégiée par rapport à l'enseignement. L'Education Nationale selon certains — et il faut reconnaître que c'est souvent vrai ! — stérilise ou appauvrit tout ce qu'elle intègre dans ses programmes. C'est pourquoi les initiateurs de l'expérience voulaient fermement faire de l'audio-visuel autre chose qu'une matière supplémentaire d'enseignement.

b) Description de l'expérience

Pour des raisons évidentes de temps et de forces disponibles, cette formation dite "systématique" des enfants des écoles primaires et du Collège de la Ville Neuve est limitée à deux tranches d'âges : les enfants de CM2 et ceux de 6^e. L'organisation de cette formation systématique des élèves a connu diverses modifications, notamment en ce qui concerne la répartition du temps de travail. Très rapidement il s'est avéré que l'horaire habituel découpant le temps scolaire en tranches d'une heure était parfaitement inadapté à ce genre de travail et il a été décidé de travailler par

demi-journées entières, dans un premier temps à raison d'une demi-journée par semaine pendant 4 ou 5 semaines. Puis la formule "stage" a finalement été choisie, c'est-à-dire qu'il a été décidé de regrouper les 4 ou 5 demi-journées annuelles consacrées à l'audio-visuel dans chacune des classes concernées sur une ou parfois deux semaines.

En CM2, l'accent est mis sur l'acquisition de techniques simples :

- photo noir-blanc (prise de vue et tirage)
- diapo (prise de vue, reproduction de documents...)
- son (enregistrement, interview, bruitage, copie de bandes magnétiques, montage simple...)
- utilisation du rétroprojecteur.

Les élèves sont répartis en groupes de 6 ou 7 en moyenne, chaque groupe travaillant pendant quatre demi-journées (12 heures au total) avec un enseignant et produisant en général à la fin de la formation un petit document. Pour des raisons évidentes de temps, tous les élèves ne peuvent être formés dans les différentes techniques, mais chaque classe regroupe des enfants qui ont reçu une formation dans l'une ou l'autre des techniques citées, ce qui encourage et favorise le travail collectif ultérieur.

Le travail est effectué sur du matériel disponible dans les écoles primaires de façon à ce que les techniques acquises puissent être réutilisées dans le cours de l'année. En général, les instituteurs sont mis au courant de l'utilisation du matériel audio-visuel dont ils disposent en même temps que les élèves.

En 6^e, l'accent est mis sur la réalisation d'un message audio-visuel communicable (que veut-on communiquer ? A quel public ? ...)

Les élèves sont répartis en groupes de 5 ou 6 et travaillent pendant cinq demi-journées (15 heures pour l'année) avec un enseignant. On choisit cette fois le support en fonction de la nature du message à communiquer :

- panneau-photo
- bande son, émission radio
- diaporama
- film vidéo.

Pour une même réalisation, plusieurs techniques peuvent devoir être mises en œuvre. A l'issue de ces cinq demi-journées, chaque produit réalisé est non seulement soumis à la critique de l'ensemble de la classe, mais éventuellement d'autres classes. La "communicabilité" du message est testée. Les animateurs s'efforcent de déclencher une discussion sur les techniques mises en œuvre pour faire passer le message, les insuffisances, les erreurs, ce qui va à l'encontre du but poursuivi... Il est évident qu'en raison du découpage horaire, il est difficile d'associer les enseignants du C.E.S. à cette formation. De plus, il semble que les enseignants du secondaire répugnent plus à la manipulation des divers instruments que leurs col-

lègues du primaire. Ceci dit, un nombre d'enseignants, non négligeable et chaque année plus important, suit de près ou de loin — en fonction des disponibilités qui sont les leurs — cette formation donnée aux élèves de 6^e.

Au cours de l'année scolaire 77-78, les élèves de CM2 et de 6^e ont produit dans le cadre de cette formation systématique une cinquantaine de documents de nature très diverse :

- des documents didactiques... mais réalisés par les enfants : par exemple un panneau photo sur le mode de déplacement de la grenouille ou sur la marche du chat, il s'agit de "commandes" du Professeur de biologie...
- des reportages, des enquêtes, des études de milieu : une bande vidéo sur le bruit dans le C.E.S., un diaporama sur les chiens errant dans le parc, un panneau photo sur la vie des petits en maternelle...
- des pastiches, des parodies : de fausses publicités télévisées réalisées sur le modèle des vraies, de fausses informations radiophoniques...
- des documents de fiction : un western radiophonique, une bande vidéo racontant l'histoire d'un élève de 6^e qui veut voir un film interdit aux moins de 18 ans, un diaporama sur la sexualité des animaux illustré par des chansons de Léo FERRE, et de Jean FERRAT...

En classe de 5^e et de 4^e, il n'y a plus de formation systématique des élèves, ce qui ne veut pas dire que la pratique de l'audio-visuel cesse pour autant. Les techniques étant globalement acquises, les élèves peuvent les utiliser pour réaliser des projets. Ces projets peuvent s'élaborer dans le cadre de l'enseignement des matières traditionnelles ou en-dehors. Les formateurs en audio-visuel travaillent alors en liaison avec les personnes concernées (élèves-enseignants, élèves-parents, élèves du C.E.S. - élèves du primaire) et aident à la réalisation du projet.

4.— ESSAI DE BILAN

Lorsque nous essayons de faire le bilan de ces trois années de formation systématique, celui-ci apparaît comme largement positif, même si les objectifs fixés au départ ne nous semblent pas toujours parfaitement atteints.

Le type de formation dispensé jusqu'à la fin de l'année passée produit essentiellement des praticiens de l'audio-visuel "heureux" : des enfants qui n'ont pas peur des machines, que la technique n'effraie pas, des enfants qui trouvent normal d'avoir recours à l'audio-visuel pour faire passer leurs messages, des enfants capables de produire eux-mêmes leur propre information, et aussi des enfants qui ne se satisfont pas d'un produit baclé.

Quels sont les indices qui nous permettent d'affirmer cela ? Tout d'abord, la demande d'aide à la réalisation, des élèves de 5^e, 4^e et 3^e, grandit chaque année... ce qui ne va pas sans poser des problèmes ! Des élèves vont jusqu'à chahuter tel professeur, nouveau dans l'établissement parce que — faute de formation — il n'ose pas se lancer dans un travail audio-visuel avec eux... Certains élèves, qu'une formation théorique à la lecture de l'image — style ICAV — aurait rebutés et détournés

définitivement de l'audio-visuel sont devenus des photographes passionnés.

Il ne faut pas oublier que certains enfants — en général, les plus défavorisés culturellement — n'ont pas une approche dite "intellectuelle" des phénomènes. Pour certains le plaisir de la photo, c'est surtout le tirage, la "cuisine", les bains, le révélateur, l'apparition quasi "magique" de l'image... et pas seulement ou même pas du tout le cadrage ! Cela viendra plus tard.

A trop négliger la dimension "plaisir" de toute activité, on risque de finir par dégoûter ces chers petits et de dire après qu'ils ne s'intéressent à rien. En ce qui nous concerne, fabriquer des enfants qui pratiquent diverses techniques audio-visuelles et qui les pratiquent avec plaisir constitue déjà un résultat considérable !

Au cours de la formation systématique, nous ne manquons jamais de montrer aux enfants qu'avec une paire de ciseaux et un peu d'habileté on peut modifier les propos de quelqu'un enregistrés sur bande magnétique et éventuellement lui faire dire le contraire de ce qu'il a voulu dire. Nous n'oublions jamais non plus de démontrer preuve à l'appui, que le plus beau coup de poing cinématographique n'est jamais un vrai coup de poing filmé, mais est fait de plusieurs plans successifs mis bout à bout qui donnent l'impression d'un coup de poing, mais n'en sont surtout pas un !

Pourtant, il ne nous semble pas que le but initialement fixé, celui de former des "consommateurs" actifs et critiques de messages audio-visuels, soit totalement atteint. En effet, les entretiens que nous pouvons avoir avec les élèves qui sont "passés entre nos mains", nous montrent que la télévision — en particulier — garde presque intact son pouvoir de fascination... et de mystification. Plusieurs explications peuvent éclairer ce phénomène. La formation que nous dispensons est ponctuelle et ne constitue en fait qu'un point de départ ; il faudrait une intervention plus suivie pour amener les enfants à un regard critique sur les images, les messages audio-visuels. Il faudrait que la réflexion amorcée soit poursuivie par les autres enseignants... qui n'ont, hélas, reçu aucune formation pour cela. Par ailleurs, il nous semble que les élèves ont du mal à faire le lien entre "La guerre des étoiles", "Ben Hur" ou "Goldorak" qu'ils voient au cinéma ou à la télévision et les petites productions qu'ils réalisent. A leurs yeux, il s'agit de choses qui n'ont pas grand chose à voir, et pourtant...

Nous commençons à évaluer à peu près correctement l'intérêt mais aussi les limites de la formation que nous avons dispensée jusqu'ici. Il nous semble que l'essentiel est à conserver et que quelques aménagements devraient améliorer considérablement la "rentabilité" de notre travail.

5.— CE QUE NOUS ESSAYONS DE METTRE EN PLACE

Nous pensons que notre travail d'initiation systématique à l'expression audio-visuelle doit être maintenu ; mais nous pensons aussi qu'il faut absolument le compléter par un travail d'initiation à la lecture des images et des sons. Nous ajoutons tout de suite que nous ne voulons pas introduire par ce biais ce que nous avons, il y a quelques années, repoussé, c'est-à-dire faire de la théorie de l'image une nouvelle matière d'enseignement.

Nous voudrions que ce travail de lecture de l'image passe lui aussi par une anima-

tion, par une pratique plutôt que par un enseignement (le couple "théorie/pratique" ne coïncide pas exactement avec le couple "lecture/réalisation, la lecture peut aussi être une pratique !).

A ce sujet on peut dire que tous les produits fabriqués, tant par la Maison de la Culture du Havre ("Chien-Chien", "Un film, c'est un film"), que par celle de la Seine St Denis ("Elle court, elle court", "La vache et le lapin", "La catastrophe"), constituent un matériau intéressant qui permet justement une initiation à la lecture de l'image et des sons à partir de petits films, de petites "histoires" ressemblant à celles que les enfants peuvent voir à la télévision.

Le travail réalisé par Alain BERGALA ("Initiation à la sémiologie du récit en images", livret accompagné d'une centaine de diapositives) permet aussi avec les enfants des "exercices" intéressants... A ce propos, il nous semble urgent qu'au niveau de l'Education Nationale, tous ces produits soient recensés et "banalisés" et que, par l'intermédiaire des C.R.D.P. ils soient mis à la disposition des enseignants qui souhaiteraient les utiliser.

Ce travail d'apprentissage de la lecture des images et des sons nécessite du temps. Or nous sommes déjà fort occupés et n'avons ni le don d'ubiquité, ni celui de dédoublement (c'est le même !), aussi nous faut-il songer à faire assumer cette tâche par d'autres que nous. Nous avons pensé que certains enseignants — ceux de lettres et ceux d'arts plastiques nous semblent tout indiqués — pourraient prendre en charge cette formation dans le cadre d'ateliers existant dans l'emploi du temps des élèves de 6^e ... Peut-être nous faisons-nous des illusions ? L'avenir nous le dira. Nous précisons que nous nous engageons à apporter à ces collègues toute la formation nécessaire à l'utilisation des documents que nous avons rassemblés pour eux.

Ceci dit, nous rappelons une dernière fois combien nous tenons à la **pratique de la réalisation audio-visuelle**, car nous pensons que c'est à ce prix seulement que les choses peuvent devenir totalement claires dans la tête des enfants. Après une projection devant une classe de CM2 du document réalisé par la Maison de la Culture de la Seine St Denis ("Elle court, elle court") qui tente de montrer que la seule modification de la bande-son peut transformer totalement le message contenu dans un document audio-visuel, nous avons constaté que cela n'a été acquis pour **tous** les enfants, qu'à partir du moment où ils l'ont expérimenté eux-mêmes, sur une de leurs propres productions.

En outre, nous vivons une époque où l'on parle de donner aux "gens" la possibilité de produire leur information. Dans un article du "Monde" daté du 12 novembre 78 et rendant compte du colloque organisé par le C.N.R.S. sur le thème "Vidéo et Recherche", Thomas FERENCZI écrit : "Le moment est peut-être venu de donner aux gens la maîtrise de leur expression, la possibilité d'élaborer l'information à partir de leur expérience. Mais les "gens" le veulent-ils vraiment ? On a rappelé opportunément que le phonographe, à l'origine, permettait aussi bien l'enregistrement que l'écoute de la musique. La seconde fonction a fini par prévaloir. L'histoire des stratégies politiques et commerciales doit donc se doubler d'une "histoire des résistances sociales".

Il est tout à fait évident que l'échec relatif des différentes tentatives de socialisation des moyens d'information — nous sommes bien placés pour en parler — est directement lié aux résistances, aux blocages de ceux dont on voudrait qu'ils prennent en charge leurs propres messages. Et comment expliquer ces résistances, sinon par l'absence complète de formation des individus dans ce domaine ? Est-ce que l'on s'amuse à lancer un journal dont les articles devraient être écrits par des analphabètes ? De la même façon qu'il est beaucoup plus difficile d'alphabétiser un adulte qu'un enfant, il est long et complexe d'initier à l'expression audio-visuelle des "personnes" qui jusqu'à 30 ou 40 ans se sont contentées de "subir" les messages qu'elles recevaient.

En fait, l'important c'est peut-être d'être capable de produire sa propre information plutôt que de savoir décortiquer celle qui nous vient des media traditionnels. Une raison de plus de ne pas renoncer à notre programme d'initiation à l'expression audio-visuelle...

Claude COLLIN

Enseignant détaché au Centre Audio-Visuel
de la Ville Neuve de Grenoble

LES CAHIERS DE L'ANIMATION N° 23
LES ADOLESCENTS, LEURS LOISIRS

Renseignements, abonnements	I à X
Raymond LABOURIE	
De l'errance éducative à l'invention collective du loisir éducatif des adolescents	1
Gérard CLOZIER	
Le loisir des adolescents : attitudes et inventions	3
Patrick GALLAUD	
Les adolescents, ils ne veulent rien faire	23
Jean-Charles LAGREE	
L'adolescence dans les équipements socio-culturels	31
Bertrand SACHS	
A propos des adolescents... ou libres propos d'animateurs	45
Rémi DUJARDIN	
Les adolescents en chiffres	57
Bertrand SACHS	
Entre conformisme et mutation : les jeunes d'aujourd'hui	67
Annie OBERTI	
Les jeunes et la télévision.	77
Rémi DUJARDIN	
Les bals en France et l'action socio-culturelle	83
Serge QUADRUPANI	
Les journaux lycéens.	87
Alain FOURMENT	
La presse des jeunes d'hier et d'aujourd'hui.	95
Patrick GALLAUD	
La presse associative et la presse commerciale pour adolescents	109

On peut se procurer ce numéro spécial en s'adressant à

INSTITUT NATIONAL D'EDUCATION POPULAIRE
Service des Publications
78160 MARLY-LE-ROI

en joignant à la commande un chèque de 20 F à l'ordre de Monsieur l'Intendant de l'Institut National d'Education Populaire.

DEUX EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE DU LANGAGE AUDIO ET TELEVISUEL DANS LE NORD-PAS DE CALAIS

Il pourrait sembler naturel que l'apprentissage de l'audio-visuel, dans notre société livrée aux media, soit passé depuis longtemps — avec l'avènement du téléviseur dans les foyers — dans les mœurs de notre temps. Or aucune politique éducative d'envergure n'a été à ce jour — et sans doute faudrait-il s'interroger plus avant sur cette carence — mise en œuvre afin de former l'utilisateur, et ce dès le plus jeune âge, à une réception et a fortiori une utilisation maîtrisées de moyens de communication et d'expression qui font partie de sa vie quotidienne.

A défaut d'une action globale institutionnalisée, il n'existe, à l'heure actuelle, que des expériences ponctuelles, isolées, menées souvent, au départ, à l'initiative de simples particuliers.

Eduquer la famille, et plus particulièrement le jeune téléspectateur face au petit écran, apprendre à l'écolier à lire et créer l'image, ces deux expériences dont nous allons rendre compte répondent, par delà la spécificité de chacune, à une préoccupation commune : promouvoir l'apprentissage de l'audio-visuel.

UNE EXPERIENCE A L'INITIATIVE D'UN INSPECTEUR DEPARTEMENTAL DE L'EDUCATION NATIONALE

Depuis 1972, monsieur HANOTEL, inspecteur dans le Nord-Pas de Calais, fait mener, dans le cadre des activités d'éveil, un enseignement de lecture d'images qui touche 80 % des écoles de sa circonscription et 150 maîtres.

Avec Madame PENEZ, institutrice à l'école expérimentale d'Haumont et qui enseigne, depuis plusieurs années la lecture d'images, il nous livre ses réflexions et dresse le bilan pédagogique de son action.

Les questions auxquelles ils ont répondu les ont amenés à aborder quatre thèmes :

- La lecture d'images, facteur de maturation de l'enfant.
- La formation des maîtres à cet enseignement.
- L'enseignement de la lecture d'images et le réinvestissement des acquis (création d'images).
- Résultats obtenus et bilan pédagogique.

I. LA LECTURE D'IMAGES, FACTEUR DE MATURATION DE L'ENFANT

“ – Comment avez-vous été amené à instaurer l'enseignement de la lecture d'images dans les écoles, et quel profit en espérez-vous, concernant le développement de l'enfant ?

“ M. HANOTEL – C'est le fruit de réflexions qui m'ont été inspirées, au départ, par l'utilisation de la méthode audio-visuelle dans l'enseignement précoce de l'Anglais à Haumont. Le problème pour l'enfant, c'est que l'image représente une vérité concrète perçue immédiatement, avec toutes les erreurs de compréhension que cela entraîne. L'enfant qui n'est pas habitué à lire l'image ne la remet pas en question. Jusqu'à l'âge de 8/9 ans, l'enfant s'identifie à l'image qui lui est présentée : il ne voit pas une grand-mère mais sa grand-mère. Il n'arrive pas à se séparer de lui même pour analyser quelque chose qui lui est extérieur. Il a une vision subjective de l'image qu'il voit avec des yeux “racontants”. Il faut donc l'amener, dans la lecture d'images et à travers elle à avoir une approche réfléchie d'un système. Pour lui faire prendre conscience du caractère concret de l'image, l'enseignant doit amener l'enfant à se détacher de son impression première, de son dit premier, donc à procéder à une analyse. Il lui faut favoriser, sans la bloquer, l'expression de l'enfant par rapport à l'image. En lui faisant prendre conscience de la fabrication des images, il lui permet de prendre une distance par rapport au sujet qui est analysé.

Or il faut bien avouer qu'actuellement, les maîtres non prévenus n'aident guère l'enfant à accéder à une bonne compréhension de l'image. Dans les écoles, les diapositives sont utilisées pour dire et non pour susciter une réflexion critique. C'est toujours l'enseignant qui propose une lecture de l'image et qui l'impose à l'enfant. Trop souvent, lorsqu'ils ne s'accordent pas avec ses intentions pédagogiques, le maître n'a pas suffisamment tendance à profiter des matériaux extrêmement riches que lui apporte l'enfant.

Tout d'abord, la lecture d'images a été étendue à l'ensemble des classes de ma circonscription. Bien sûr, comme cette matière ne figure pas dans les textes officiels, les enseignants n'étaient pas obligés de suivre. Mais ils ont été et restent majoritairement très motivés car ils découvrent chez l'enfant des progrès au niveau de la maturation. Et puis, par la suite, lorsqu'il y a lecture d'images didactique, dans les matières officielles, les enfants sont mieux à même d'analyser ce qu'on leur présente.

Ensuite, à Haumont, j'ai orienté les recherches vers un travail de similitudes de codes. L'enfant, sur le plan psychologique, manifeste le même intérêt pour les sujets image que pour les sujets langue et a, des uns et des autres, la même appréhension globale. Avec les enseignants, je me suis attaché à essayer de retrouver dans la prise de possession du code de la langue maternelle une prise de possession du code de l'image, et à voir s'il existait des similitudes d'acquisition. Des réunions ont été organisées dans l'école avec les maîtres afin de définir de la manière la plus rigoureuse possible le champ de la recherche qui allait être entreprise.

L'expérience a été reprise au stade national par l'INRP. Elle ne porte plus préférentiellement, comme je l'avais souhaité au départ, sur la manière dont l'enfant appréhende le code image. Elle vise actuellement, de façon beaucoup plus large, à intégrer les moyens audio-visuels dans le cadre de l'école et à instaurer un enseignement au travers de l'utilisation globale de ces moyens. Une étude INRP est en cours. Elle regroupe, avec celle d'Haumont, d'autres expériences poursuivies dans des Ecoles Élémentaires de différentes régions. A Haumont, des enfants de CE1 ont choisi comme thème la réalisation de crêpes. Ils l'ont illustré par le dessin et ensuite la photographie. Cela les a amenés à se rendre compte des problèmes spécifiques inhérents à chaque exploitation (constantes et différences). En présentant ce travail à d'autres classes qui n'y avaient pas participé, ils ont pu voir ce qui était compris et ce qui ne l'était pas et comment une rédaction photographiée peut être interprétée différemment d'une rédaction dessinée. D'où, travail de reprises, corrections, modifications, afin de faire comprendre la recette aux enfants des classes-témoins.

Dans les autres établissements de ma circonscription, la lecture d'images laissée à la libre appréciation des maîtres est incluse, comme à Haumont, dans les activités d'éveil mais ne fait pas l'objet d'un enseignement aussi soutenu. Elle reste très souvent au stade du support concret qui permet d'appuyer un dire. Pour lire l'image, on s'exprime : l'apprentissage d'une technique d'approche de l'image sert de faire-valoir à l'apprentissage de la langue maternelle. Mais le résultat du travail, plus orienté vers la recherche d'un moyen facilitateur de l'expression orale

ou écrite, moins axé sur l'image elle-même, est moins solide. La finalité de l'étude reste narrative et non pas descriptive, et cela ne permet pas d'accéder vraiment à l'image. Au niveau des classes, même si cela se traduit par une réalisation, la finalité de cet enseignement reste toujours l'expression scolaire traditionnelle, la rédaction, la prise de possession de la langue."

II. LA FORMATION DES MAÎTRES

"- Comment préparer les maîtres à aborder cet enseignement ?"

"M. HANOTEL - Il faut tout d'abord qu'ils se livrent à une réflexion critique sur un environnement, qu'ils s'imprègnent du fait que l'image est autour de nous, que les enfants parlent par images. Le problème est le même pour les enfants et pour les adultes ; ni les uns ni les autres ne perçoivent les manipulations que l'on fait subir à l'image. Il faut que l'enseignant soit en mesure de montrer à l'élève qu'il y a interprétation de l'image. Qu'elle est à la fois produite par celui qui la réalise et lue par son destinataire. Le maître doit se rendre compte que le matériel audio-visuel dans les écoles n'est pas uniquement destiné à produire du document à analyser mais peut aussi permettre une création. Il faut qu'il cesse d'attendre une image produite finie, qu'il accepte qu'elle présente une ébauche de situation, qu'elle puisse être remaniée, recommencée.

Dans ma circonscription, deux types de stages ont été mis en place pour les enseignants :

- Les premiers portent sur l'utilisation du matériel audio-visuel : production de diapositives et synchronisation.

- Dans le cadre de la formation continue des instituteurs, depuis trois ou quatre ans, les problèmes de la communication auxquels je me suis particulièrement attaché sont abordés sous l'angle des différents codes qu'ils engendrent. Nous étudions l'utilisation des moyens audio-visuels comme moyens de produire ces codes et de prendre possession du code spécifique de l'image. Le stage débouche sur une réalisation. Ayant pris conscience de ce qui permet matériellement de visualiser une connaissance, les maîtres transposent cet acquis dans leur enseignement."

III. LA LECTURE ET LA CREATION D'IMAGES

Madame PEREZ a enseigné durant trois ans la lecture d'images à une même classe d'enfants à partir du Cours Préparatoire. Dans le cadre des recherches de l'INRP, ses élèves ont abordé la création d'images en Cours élémentaire première année et en Cours élémentaire deuxième année avec un reportage. Elle nous relate ces expériences.

"- Comment s'est déroulé votre travail de lecture d'images en Cours Préparatoire ?"

"J'avais d'abord commencé à faire travailler les enfants avec de grands posters comme supports de lecture d'images. Mais je me suis rapidement rendue compte que ces images étaient trop statiques et trop vastes. Elles n'offraient pas suffisamment matière à discussion. J'ai choisi alors des affichettes de films, des images vivantes avec des personnages en action pour que ces enfants puissent suppléer à ce qui n'était pas directement montré. Des images qui suscitent des enchaînements logiques de pensée et qui prêtent à interprétation afin que les élèves observent ce qu'ils perçoivent, le communiquent aux autres, instaurent le débat.

Tout d'abord, je ne suis pas intervenue. Ce n'était pas très probant. J'étais remplacée tantôt par un, tantôt par plusieurs leaders qui jouaient leur rôle de façon très directive.

J'ai alors participé au travail pour coordonner le groupe, faire faire le point et les synthèses. Je suis entrée dans le jeu en posant des questions ouvertes qui relançaient l'intérêt. Les enfants avaient tendance à parler tous en même temps, chacun suivant sa propre idée. Je les ai amenés à réfléchir sur ce que l'autre disait, à motiver leurs critiques, à apprendre l'écoute de l'autre.

A la fin de l'année, ils étaient en mesure de ne plus se disperser dans l'image, de procéder aux déductions logiques adéquates. Ils avaient appris à ne plus lire l'image en fonction d'eux et de connotations familiales. Ils étaient plus actifs.

Et puis je découvrais certains enfants qui ne s'étaient pas révélés dans des disciplines plus traditionnelles.

Pour moi, la lecture d'images pourrait devenir la base de l'éveil, le travail d'analyse des images pouvant s'appliquer à toutes les matières étudiées à l'école."

Et la création d'images avec les élèves du Cours Élémentaire, première année ?

"Nous avons pris comme point de départ la recette de crêpes (CE1).

Les enfants voulaient montrer comment on fait les crêpes dans leur région. Ils ont trouvé une recette chez eux et l'ont réalisée en classe. Je leur ai demandé de raconter l'événement en dessins, à la manière d'une bande dessinée. Il s'agissait, avant d'en arriver au reportage photo proprement dit de passer par une étape intermédiaire. L'enchaînement des dessins suggérait déjà une idée de scénario. Il leur permettait de prendre conscience des moments importants et leur donnait la notion de découpage.

Puis nous avons organisé une nouvelle séance de confection de crêpes au cours de laquelle ils ont pris des photographies. Grâce au travail précédent, ils savaient ce qu'il leur fallait prendre. Lorsqu'ils ont reçu le premier tirage, ils ont émis des critiques : photos manquantes, floues... Puis sur chaque photo, ils ont fait une lecture d'image. Exprime-t-elle bien ce qu'ils avaient voulu faire passer ? Si ce n'était pas le cas, qu'auraient-ils dû faire ? ...

Ils ont eu, par exemple, beaucoup de difficulté à faire comprendre, par l'image qu'il fallait laisser reposer la pâte à crêpes une heure. Ils ont d'abord inventé une horloge qui marquait une heure. Ils ont mis longtemps avant de faire figurer deux horloges pour signifier le temps écoulé.

Chaque commentaire était noté au verso de la photo concernée.

Une troisième et dernière séance a permis de recommencer les photos qui n'avaient pas donné satisfaction précédemment.

Ils ont organisé la présentation finale de leur travail sous forme de dépliant."

Et comment avez-vous procédé avec les élèves du Cours Élémentaire, 2^e année ?

"Nous avons réalisé un reportage sur la cantine.

Toute la classe s'est d'abord rendue en repérage à la cantine. A leur retour, les enfants se sont demandé ce qu'il était intéressant de noter. Au cours de la discussion, tout a d'abord été retenu ; ensuite il y a eu tri. Les idées ont été regroupées par grands thèmes. Ensuite, sur un grand papier, ils ont élaboré, dans la continuité, tout ce qu'ils voulaient exprimer. Puis ils ont effectué un second travail rédactionnel indiquant comment ils allaient transcrire le reportage en photos.

Ils sont partis ; un enfant s'occupait du rouleau scénario, trois de la photo, un autre du magnétophone (ils n'ont pensé au son qu'au tout dernier moment).

Sur place, l'enfant qui avait le scénario cochait au fur et à mesure les photos qui étaient prises. Les élèves qui mangeaient, conseillaient des photos à prendre sur le vif.

Tout n'ayant pu être pris la première fois, il a fallu retourner à la cantine pour combler les manques.

Puis ils ont fait leur montage image.

Ensuite seulement, ils ont abordé le montage son incluant : le bruit naturel de la salle, les voix et une musique. Le choix de cette dernière, la présentation de leur reportage et la manière de faire varier l'intensité du son dénotaient l'influence de la télévision."

IV. ESQUISSE D'UN BILAN

— Au total, que penser des expériences que nous venons de relater ? Peut-on aujourd'hui faire un bilan ?

— M. HANOTEL : "Un bilan rigoureux ne peut être établi que pour les enfants de l'école d'Haumont qui ont bénéficié, durant toute leur scolarité, de conditions bien particulières avec :

- Une pédagogie moderne avec en particulier l'instauration d'un système de soutien scolaire par petits groupes, qui permet d'aider l'élève de manière ponctuelle, au moment même où il est en difficulté. Ce système, depuis qu'il est en place, a éliminé les redoublements.
- L'enseignement précoce de l'Anglais.
- Enfin, la lecture et la création d'images incluses dans les activités d'éveil.

Pour ces enfants là, il apparaît que l'expérience a laissé des traces durables. L'image a suscité une participation extraordinaire des élèves, beaucoup plus motivés que dans les autres matières, beaucoup plus actifs.

On a pu remarquer que chez eux, face à la télévision, les enfants avaient une dénotation des émissions autre que celle de leurs parents. Grâce à une lecture différente de l'image, ils étaient susceptibles d'échapper à la fascination familiale face à la télévision et capables de moduler le choix de leurs programmes, de se refuser le cas échéant une émission, et ce à partir d'une dizaine d'années.

De plus, l'acquis des enfants a été réinvesti dans leur production écrite où l'on a constaté une maturité et une qualité d'idées qu'ils n'avaient pas, en particulier sur le plan de la construction et de l'organisation de la pensée.

Ces résultats ont été obtenus quel que soit le milieu socio-culturel de l'enfant : pour Haumont, une majorité de parents "petits cadres" (récemment, les milieux "intellectuels" et "bourgeois" ont été attirés par le rayonnement de l'expérience).

Les parents sont très partie prenante. Les "journées portes ouvertes" organisées par l'école et auxquelles ils participent en grand nombre, les informent sur la pédagogie menée dans l'établissement. Et puis, les résultats scolaires sont exceptionnellement bons et les parents ne restent jamais insensibles à cet argument !

Quant aux enseignants, ceux qui ont vraiment profité de l'image ont découvert, à travers cette expérience, une modification de leur attitude pédagogique et ils ne reviendront pas en arrière.

Les enfants ayant bénéficié dans le primaire de ce type d'enseignement et regroupés maintenant dans le même CES constituent actuellement la meilleure classe du district scolaire.

Ces élèves font la preuve - tests à l'appui et vérifications faites par rapport à des classes témoins - qu'ils possèdent un bagage de connaissances au moins égal, sinon supérieur, à celui des enfants qui ont reçu l'enseignement traditionnel, et leurs capacités d'adaptation et d'acquisition sont supérieures."

UNE EXPERIENCE A L'INITIATIVE D'UNE ASSOCIATION FAMILIALE

Dans la même région une association familiale, l'UDAF (1) s'attaque elle aussi, mais avec des modalités d'approche différentes au problème de l'impact de l'image, très précisément des images télévisuelles.

Son action en direction des enfants et des adolescents s'exerce :

- soit par le biais du milieu familial, "quand on touche les parents et qu'on les amène à réfléchir aux problèmes de la télévision, on s'adresse aussi inévitablement aux enfants" nous dit Madame ABRAHAM, présidente de l'UDAF,
- soit directement en milieu scolaire et/ou dans des groupes de discussion.

(1) UDAF : Union Départementale des Associations Familiales, association d'utilité publique, financée par les cotisations des adhérents, le conseil régional et le conseil général. Les responsables sont bénévoles ; les frais de déplacement, de poste et de secrétariat sont pris en charge par l'état.

I. HISTORIQUE

L'action menée par l'UDAF, très importante, on va le voir, dans le Nord-Pas de Calais, et dont le rayonnement ne cesse de s'étendre, est pourtant relativement récente. C'est en 1964 qu'à Roubaix, une mère de famille de cinq enfants désirant s'attaquer à la passivité des téléspectateurs prend l'initiative de réunir, de façon informelle, des gens susceptibles de réfléchir sur des programmes de télévision et d'en discuter. Depuis 1970, ces groupes ont choisi de travailler dans le cadre de l'UDAF.

II. OBJECTIFS DE L'OPERATION

Madame ABRAHAM nous parle des finalités de l'action menée par l'UDAF dans le secteur télévision, et de l'éthique qui la sous-tend. On peut dire qu'il s'agit là tout à la fois d'une véritable philosophie des media audiovisuels et en même temps d'un dispositif d'action efficace et élaboré. C'est ce qui constitue l'intérêt de l'expérience.

A la base : une évaluation nuancée de l'impact de la télévision. "En allumant machinalement notre télévision, nous cherchons une évasion indispensable et quotidienne, mais cette télévision risque de devenir pour nous l'unique moyen de loisir ou d'information". C'est là le début du texte du montage audio-visuel fabriqué par l'UDAF. Suit une dénonciation de l'écoute passive, du conditionnement quasi hypnotique par l'image, de l'absorption de la publicité ; bref d'une démission totale de la capacité critique. En découle logiquement une conséquence : il faut apprendre – et cela le plus tôt possible – à LIRE l'image pour créer les conditions d'une écoute discriminative. "Il faut se servir de la télévision et non lui être asservi" affirme Madame ABRAHAM.

Car il existe un bon usage de la télévision : installée au cœur de la vie familiale, la télévision pourrait offrir l'occasion d'un dialogue parents-enfants propre à faciliter une communication intergénérationnelle généralement considérée comme ... délicate. L'UDAF n'adhère nullement à un point de vue parfois développé par des familles "puristes" : "pas de télévision chez nous, c'est un loisir au rabais, non culturel, etc.". En réalité, l'enfant ira voir la télévision ailleurs, risquera d'être profondément traumatisé par une émission vue par hasard. L'enfant sans télévision se trouve pénalisé à l'école parce que lui manque un matériel à partir duquel échanger. Correctement utilisée en famille, la télévision peut devenir pour les enfants l'instrument d'une prise de conscience.

Cette "défense et illustration de la télévision" ne se limite pas à une action d'éducation orientée vers la famille. L'intérêt de l'entreprise de l'UDAF, c'est qu'elle se tourne aussi vers les producteurs d'émissions et qu'elle a l'ambition de servir précisément d'intermédiaire entre producteur et consommateur, de substituer à un échange unilatéral (de l'écran de télévision vers le spectateur) qui ne peut engendrer que la passivité des parents et des enfants, un échange réciproque : faire parvenir aux producteurs les évaluations des spectateurs, instaurer un feedback qui leur permette de juger de l'impact de leur émission. Corrélativement l'UDAF s'efforce d'attirer l'attention des familles sur les bonnes émissions, d'obtenir des programmations plus rationnelles : des émissions visibles le mardi soir par exemple.

III. MODALITES D'ACTION

Telles sont donc les intentions explicites de l'UDAF. Elle met en œuvre pour y répondre un dispositif sans rigidité institutionnelle, jouant sur différents registres, visant les adultes aussi bien que les enfants et les adolescents, utilisant souplement les occasions qui lui sont offertes.

– **Les questionnaires.** Ils apparaissent comme le pivot de l'opération. Chaque mois, les responsables de l'UDAF élaborent et distribuent 900 à 1000 questionnaires, demandant aux téléspectateurs d'évaluer la qualité d'émissions désignées à l'avance à leur attention. Le public touché est fort varié, la femme du médecin aussi bien que son employée, des femmes au foyer mais aussi des gens travaillant à temps plein, des habitants des campagnes et des villes, les premiers étant plus facilement touchés par l'enquête. Le pourcentage de réponses obtenu est très encourageant. Une rapide analyse de contenu appliquée à ces questionnaires permet de dégager

les points que les enquêteurs s'efforcent d'éclairer. Ils souhaitent inciter les gens à s'exprimer, à formuler "leurs réactions, leurs observations, suggestions et critiques concernant la nourriture télévisuelle qui leur est offerte en pâture..." et ce selon quatre axes principaux :

- l'organisation horaire et hebdomadaire des programmes : il importe que le téléspectateur puisse planifier son écoute, que les enfants puissent l'intégrer à la structure d'ensemble travail/loisir de leur existence.
- le choix des sujets, et en particulier leur pertinence par rapport aux exigences d'une télévision intéressante pour tous,
- la manière dont ce contenu est traité, sa valeur d'information, la vérité psychologique, le jeu des acteurs, etc.
- un aspect plus technique de lecture de l'image.

- **Analyse des questionnaires** : effectuée très minutieusement à partir des réponses à chaque questionnaire et transmise aux responsables et aux producteurs des chaînes de télévision. La moisson récoltée ne manque pas de richesse, les observations tirées des questionnaires sont très vivantes. Quel public est touché préférentiellement par telle ou telle émission ? Quelles qualités incitent à suivre une série (crédibilité psychologique des personnages, rythme du montage, structuration du scénario, valeur de l'interprétation etc.) ? La coordination des programmes entre les chaînes est-elle satisfaisante ? Que penser du vedettariat des présentateurs et des animateurs ? Il y a là une réelle richesse de l'information qui devrait être fort utile aux réalisateurs s'ils la prennent en considération. Et il semble qu'ils le fassent souvent si l'on en croit Madame ABRAHAM.

- **Les groupes de discussion adultes** peuvent se réunir dans un appartement, dans un centre social. Une quarantaine fonctionne à l'heure actuelle, composée de gens très motivés. Après l'émission, une discussion s'instaure et un compte rendu est rédigé et transmis à l'UDAF qui le répercutera en direction des chaînes de télévision. Il s'agit de sortes de téléclubs.

- **Le montage audio-visuel support de discussion** dont nous avons déjà parlé.

- **Utilisation de manifestations publiques** au gré de l'événement. C'est ainsi que l'UDAF a participé au salon des arts ménagers dont le thème était "la créativité". 5000/6000 questionnaires ont été distribués, des tracts ont été diffusés. Idée force : ne pas surconsommer la télévision mais rester critique et exprimer son opinion, c'est aussi faire preuve de créativité.

- **Réunion des responsables UDAF** : un jour toutes les cinq ou six semaines. L'envergure de l'action entreprise met impérativement l'UDAF face à la nécessité de former ses propres cadres.

- **Action au plan national** : l'UNAF vient d'organiser une journée nationale d'information sur les problèmes de la télévision pour ses responsables de région. La région du Nord apparaît dans ce domaine comme une région pilote.

IV. PERSPECTIVES

Les enfants et la télévision : l'importance de ce problème mérite qu'on lui consacre une attention particulière.

En ce qui concerne les liens entre télévision et enseignement, jusqu'à présent l'école est restée assez indifférente à ce formidable moyen de formation et d'information représenté par la télévision, risquant ainsi de produire des générations de téléspectateurs adultes... démissionnaires. L'UDAF s'est attaquée au problème. Le bagage des jeunes (qui vont très peu au cinéma) en matière de télévision est très important, il importe que l'école le prenne en compte. L'action de l'UDAF s'exerce essentiellement au niveau de l'enseignement du premier degré. Ce sont les instituteurs qui prennent contact "mes élèves sont intéressés par la télévision. Ils ont vu votre stand à la foire. Pourriez-vous venir animer une séance de discussion ?". Souvent les associations de parents d'élèves se joignent à ces demandes. Parfois, ce sont les élèves eux-mêmes qui écrivent. Les rapports avec les enseignants donnent une idée de leur propre manière

de réagir face à la télévision. Ceux qui contactent l'UDAF croient tous à la positivité de la télévision, mais ce ne sont pas particulièrement, comme on pourrait le supposer, des enseignants de classes pilotes ou expérimentales, simplement des gens ouverts...

L'action en direction de l'école est appuyée par une collaboration avec FR3 et plus spécialement avec les responsables des émissions de jeunesse qui souhaitent savoir comment les émissions de jeunesse FR3 sont reçues par les jeunes. Des questionnaires élaborés à cette fin et diffusés par l'UDAF ont été remplis anonymement par les élèves. De plus, des cassettes d'émissions-jeunesse ont été présentées avant leur programmation à l'antenne à une quarantaine de personnes, jeunes ou adultes. Lors du débat qui a suivi les enfants ont exprimé leurs désirs et leurs besoins. Mais il est rare que les responsables de l'UDAF puissent visionner les émissions avant leur diffusion.

L'action en direction des enfants prend, elle aussi, des formes variées : il arrive que l'on fasse en classe un travail sur une émission. Il arrive aussi que Madame ABRAHAM réunisse un groupe d'enfants chez elle pour une émission. Le déroulement de la séance est alors assez semblable à ce qui se passe avec les groupes d'adultes : discussion et réalisation d'un compte rendu communiqué à FR3. Une enquête fondée sur l'expression par le dessin auprès de 70 élèves des écoles primaires a permis de montrer clairement quelles sont les images suscitées chez les enfants par le spectacle télévisuel. Les promoteurs de l'expérience souhaiteraient étendre ce type de recherche aux adolescents de 15-17 ans, tranche d'âge qui a tendance à rejeter la télévision (sans doute par volonté de rompre avec un divertissement familial).

On voit donc quel est le dessein pédagogique et sociologique de l'UDAF : amener les téléspectateurs à intervenir dans la gestion de leur télévision, faire qu'ils ne restent pas face à elle en position de consommateurs inactifs. Pour cela, trois conditions essentielles :

- inciter les téléspectateurs de tous âges à se regrouper, à discuter, à sortir de l'isolement et de la passivité,
- les constituer en groupes de réflexion et de suggestions, échangeant avec les producteurs d'émissions : la télévision, moyen de communication ne doit pas être à sens unique,
- apprendre à lire l'image. Il n'est jamais trop tôt pour commencer à le faire.

Claire PAILLET

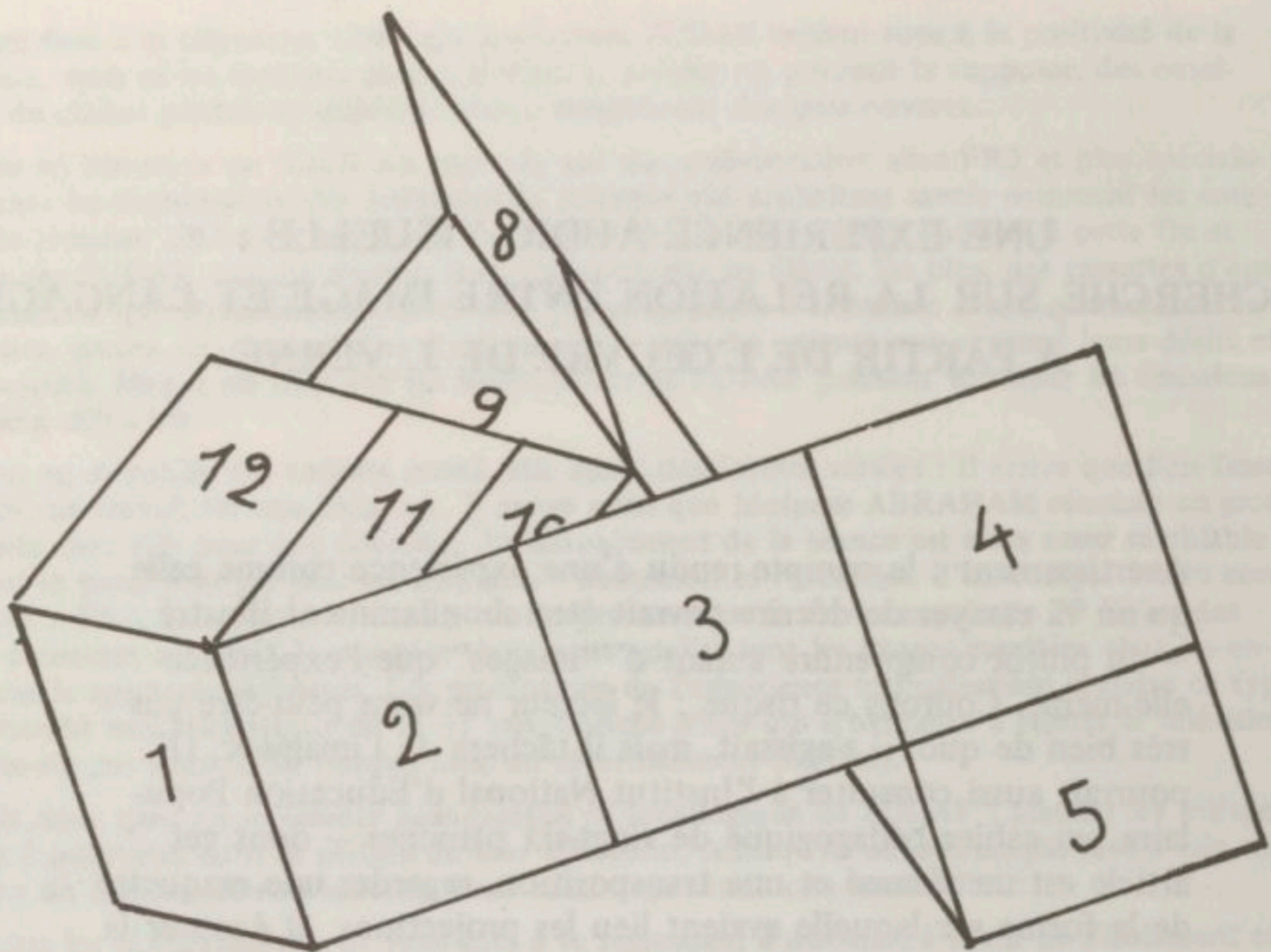
**UNE EXPERIENCE AUDIO-VISUELLE :
RECHERCHE SUR LA RELATION ENTRE IMAGE ET LANGAGE,
A PARTIR DE L'OEUVRE DE J. VERNE**

Avertissement : le compte rendu d'une expérience comme celle qu'on va essayer de décrire devrait être abondamment illustré — ou plutôt comprendre autant d' "images" que l'expérience elle-même. Courons ce risque : le lecteur ne verra peut-être pas très bien de quoi il s'agissait, mais il tâchera de l'imaginer. (Il pourrait aussi consulter à l'Institut National d'Education Populaire, un cahier pédagogique de vingt-six planches — dont cet article est un résumé et une transposition, regarder une maquette de la forme sur laquelle avaient lieu les projections, et écouter la bande-son des montages...).

A la suite de deux week-ends organisés par le Centre départemental d'action culturelle d'Auxerre (mai 1972) sur les problèmes de la lecture publique et de la lecture scolaire, le projet d'expérimenter à Auxerre une "lecture audio-visuelle" de Jules Verne fut mis au point par une équipe de conseillers techniques et pédagogiques de l'I.N.E.P., avec des enseignants volontaires. Il s'agissait de vérifier, auprès d'un public préparé — ici des élèves de C.E.S., la validité de quelques questions sur la communication audio-visuelle, formulées au printemps de 1972, au cours de plusieurs stages sur la relation entre l'image et le langage. L'œuvre de J. Verne, avec ses illustrations conçues dès la première édition, ses intentions didactiques et pédagogiques évidentes, est un excellent prétexte à un tel travail.

Ces questions à l'audio-visuel, à la fois élémentaires et générales, se résumeraient à peu près ainsi : que se passe-t-il lors du passage de l'écrit à l'oral (textes enregistrés), lors du passage de l'illustration à la projection de diapositives ? Peut-on systématiser les termes de la relation entre image et langage dans un montage audio-visuel, au point d'obtenir des réactions facilement classifiables ? Un montage doit-il avoir lieu dans un espace particulier, etc... ? Il va de soi que ni le montage réalisé, ni les observations qui ont pu être recueillies, n'apportent de réponses complètes à de telles questions.

Deux stages (printemps 1972) antérieurs au projet d'expérimentation à Auxerre ont étudié l'œuvre de J. Verne à travers de multiples exercices : analyse des illustrations (contenu, style, mode d'exécution, situation dans l'édition, rapport au texte, etc.), analyse de la nature de l'objet-livre (différentes éditions), de tout ce qui contribue à établir la relation du lecteur au livre, réalisation d'images analogues



1	2	3	4
8	7	6	5
9	10	11	12

Le ruban de Moebius et la grille des projections. D'une image (séquence n° 1) à douze (séquence n° 5) ou vingt-quatre, si l'on veut bien admettre que la transparence du support dédouble chaque image...

par le dessin et la photographie ; analyse du discours vernien (descriptions, énumérations, patronymes et toponymes), relevé des structures de quelques grandes œuvres (architecture du récit vernien, progressions pédagogiques) ; recherches sur les modes d'appropriation, tant par J. Verne que par ses illustrateurs, des grands modèles culturels ; analyse du projet pédagogique global – ce qui fait de l'édition Hetzel une encyclopédie populaire.

Un stage ultérieur devait réaliser, à partir des hypothèses formulées et des travaux déjà exécutés, un montage audio-visuel en plusieurs séquences, et approfondir quelques questions. Il fallait en effet que chaque séquence du montage soit clairement le lieu d'une expérience particulière et – autant que possible – d'une seule, et qu'outre les problèmes de la communication visuelle, elle puisse servir à poser ceux qui sont relatifs au travail de l'écrivain.

En octobre, on choisit les œuvres de J. Verne dont la lecture allait être proposée, en classe, aux élèves des six professeurs de lettres finalement associés au travail de recherche. Certains retiennent un roman ("Hector Servadac" pour une classe de 4^e, par exemple), d'autres un thème à travers plusieurs romans (l'Afrique, pour une classe de 6^e, dans "Cinq semaines en ballon", "L'étoile du Sud" et "Un capitaine de quinze ans", en correspondance avec le cours de géographie). Une réflexion sur le passage aux moyens audio-visuels est déjà amorcée par les professeurs.

Au mois de décembre, l'équipe des conseillers techniques et pédagogiques installe, dans le hall du musée Saint Germain d'Auxerre, la "machine" audio-visuelle qui servira à la démonstration et à l'expérimentation. La forme de projection, conçue par Serge Lagrange, est dérivée du ruban de Moebius. Construite toute entière en altuglass, à la fois "boucle et cristal", elle n'a, selon les lois de la topologie, ni début ni fin, ni intérieur ni extérieur. Elle peut recevoir douze images de format carré, codées comme l'indique le plan ci-contre, la grille figurant la mise à plat du ruban. Neuf projecteurs (trois d'entre eux projettent des images doubles) aux pieds de la forme peuvent, allumés simultanément, la couvrir d'images ; deux autres, à plus grande distance et traitant la forme comme un prisme, peuvent envoyer des images réfléchies sur les murs ou le plafond de la salle. Trois haut-parleurs au centre du dispositif, trois autres à l'extérieur, peuvent modeler un espace sonore. L'ensemble, machinerie quelque peu vernienne, a beaucoup d'allure (même si les projecteurs ne sont que de minuscules "Etudes" russes, et si les haut-parleurs ont été récupérés sur des appareils de cinéma hors d'usage).

Utilisant quelques-unes des multiples combinaisons de projection qu'une telle forme peut offrir, cherchant à poser chacune une question particulière, sept séquences de démonstration allaient être présentées. Pendant toute une journée, six classes de trois C.E.S. d'Auxerre (trois de 6^e, deux de 4^e et une de 3^e) allaient se succéder par groupes de douze à quinze élèves, au musée Saint Germain. Choissant de regarder tout ou partie du programme de sept séquences, elles passèrent en moyenne une heure autour du ruban... Tous les enfants avaient lu au moins un roman de J. Verne (pas toujours un de ceux qui faisaient l'objet d'une séquence audio-visuelle), et cette lecture avait déjà été exploitée en classe. Le commentaire sur la séance a eu lieu d'abord sur place, puis en classe, le même jour ou le lendemain.

On ne peut ici qu'énoncer sommairement le sujet et l'objet des démonstrations et signaler quelques-unes des observations recueillies.

Ainsi, la première séquence, intitulée "Un mot/une image", débutait par une illumination "à blanc" de la forme, pendant que les participants se répartissaient tout autour. Noir. a) le mot BALISTE est prononcé douze fois, avec diverses intonations. b) Une image de baliste apparaît (n° 1 de la grille). c) D'autres images de balistes – naturalisés en aquarium, dans la mer, etc... se substituent à la première tandis qu'on entend le texte de J. Verne décrivant ce poisson ("Vingt mille lieues sous les mers"). Les questions induites par la séquence nous semblaient être, entre autres : qu'est-ce-que nommer ? par rapport à : qu'est-ce-que désigner ? Que se passe-t-il lorsque le mot agit seul ? Quel degré de représentation attribuer à l'image d'un objet inconnu ? Enquête faite, aucun élève n'avait jamais vu de baliste, avant de voir ces photographies de baliste ; si elles avaient été images de gobies, ou de spares ? Par ailleurs, interrogés cinq minutes après le passage de la séquence, les élèves d'une classe de 5^e n'avaient pas retenu le mot baliste (qu'ils n'avaient jamais vu écrit), s'exprimaient par périphrases ("Ce poisson qui...), ou écorchaient le mot ! Un mot, une image...

Suivaient : "Un ensemble d'images/un ensemble de mots", "Un ensemble d'images et de mots", "Une image/un récit", développements très progressifs et de complexité croissante, à partir de la même scène brève de "Vingt mille lieues sous les mers" où avait déjà été prélevé le baliste. Les expériences tentaient d'établir à quel moment les spectateurs privilégiaient l'image, ou le texte, suivant en cela ou refusant de suivre les intentions des réalisateurs ; en fonction de quels éléments décidaient-ils qu'une image illustre un texte, alors même qu'elle ne représente pas le récit ?

Le "Portrait d'un personnage", confrontation d'une description de Philéas Fogg et d'une série d'images à fonction connotative évidente (voir ci-contre) essaie de faire mesurer les raisons qu'on peut avoir de préférer la métonymie à la métaphore. Les neuf images étaient disposées sur l'ensemble de la forme, et disparaissaient d'une façon aléatoire pendant la lecture du texte, qui s'achevait dans le noir.

"Effet littéraire et mise en boucle" faisait voyager Passepartout autour de la forme, tandis que le texte se déroulait, lu une fois à l'endroit puis, sans interruption, remonté phrase par phrase jusqu'à son début... L'image du train en boucle a beaucoup diverti, mais la transformation subie par le texte n'a pas été perçue par un spectateur sur dix !

Les "Images de texte seules" essayaient de donner toute leur importance aux cryptogrammes dans les récits de J. Verne. Le décryptage des mots présentés sous forme d'images et leur mise dans l'espace ont suscité une action de découverte. Le facteur jeu a mobilisé l'attention. Le message se composant autour de la forme, certains participants sont sortis pour la première fois de leur immobilité (jusque là ils n'avaient pas éprouvé le besoin de changer de point de vue, malgré des sollicitations que nous croyions très fortes).

La "Disjonction du son et de l'image" proposait le choix entre deux récits issus

de deux sources sonores différentes, l'un venant s'ajouter à l'autre pendant quelques minutes. Une image projetée de l'extérieur débordait la forme, était partiellement réfléchiée dans tous les azimuts. Sa nature graphique permettait de la référer à l'un ou l'autre texte. Questions : la sélection d'un des deux textes se fait-elle en fonction de la relation image-texte qu'on cherche à établir, l'une des deux relations paraissant plus pertinente ou plus plaisante que l'autre ? Quel risque de provoquer l'indifférence à l'égard des deux textes court-on ?

Très vivantes avec les élèves des petites classes, moins animées avec ceux de 3^e, les séances ont permis de rassembler nombre d'observations. Au cours du deuxième trimestre de l'année scolaire, des petits groupes ont réalisé, avec des moyens divers (photographie, reproduction, images peintes sur calque, etc.), de brèves séquences qu'ils ont pu mettre en place sur la forme, demeurée au musée. Les travaux les plus intéressants ont été faits à propos de "Vingt mille lieues sous les mers", qui semble toujours solliciter vivement l'imaginaire des enfants, des "Cinq cents millions de la Begum", et du "Voyage au centre de la terre".

La stimulation des élèves par l'usage des moyens audio-visuels a été jugée remarquable par les professeurs qui, de leur côté, n'ont pas hésité à sortir des voies habituelles de leur enseignement, bien qu'ils aient tous souffert d'un manque de moyens matériels et financiers pour la réalisation des montages.

L'intérêt de l'expérience a été considérable pour les conseillers techniques et pédagogiques. Ils ont pu à nouveau mesurer que, dès qu'on refuse de se satisfaire de quelques bonheurs esthétiques – intéressants mais peu significatifs, et qu'on veut organiser effectivement une communication audio-visuelle, s'enchaîne une série de questions de nature pédagogique, encore mal formulées, et dont il est difficile de dire si elles sont d'ordre général, ou contingent.

Ils se sont à nouveau convaincus de la nécessité de créer, comme première réponse (ou comme base logique des autres réponses) à quelque question de communication audio-visuelle que ce soit, un espace qui lui soit propre. Cet espace, tout particulièrement, signifie aux destinataires des informations qu'ils ne doivent pas se tenir pour des spectateurs (sauf s'il s'agit d'un ... spectacle ; mais on aura compris qu'ici il s'agissait plutôt de leçons !), et que l'adoption de tel point de vue, ou telle réaction, peuvent être aussi importants que le contenu ou la forme du message.

Enfin, ils pensent que, pour développer une attitude critique à l'endroit des media – ce qui semble à tout le moins souhaitable, il est peut-être utile d'exposer tous les éléments du système de communication mis en place. La transparence de la machine et de son fonctionnement, l'évidence des exposés, l'ironie des réponses parfois, concourent à la démonstration et à la démystification...

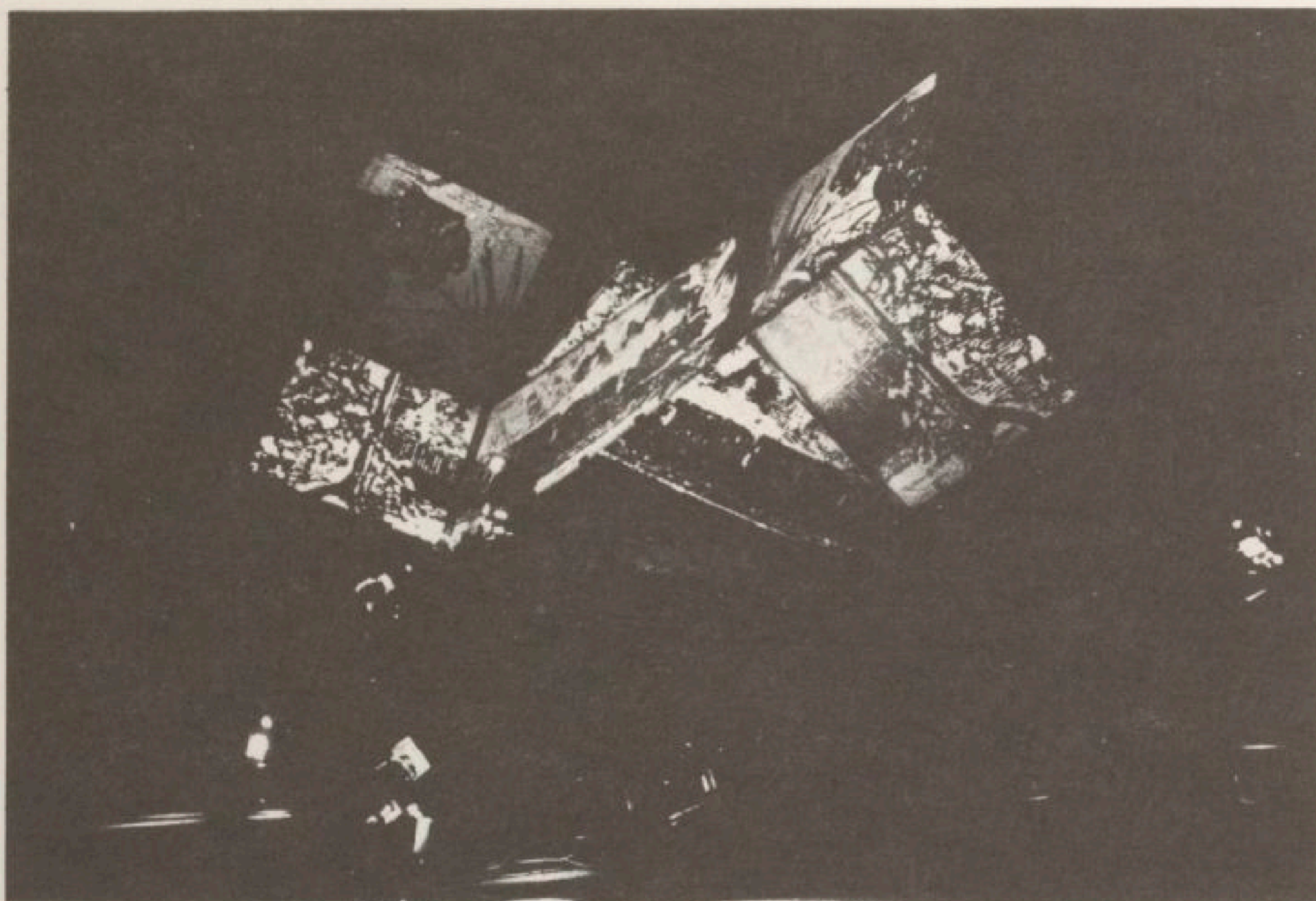
Edmée CLOQUET

Serge LAGRANGE

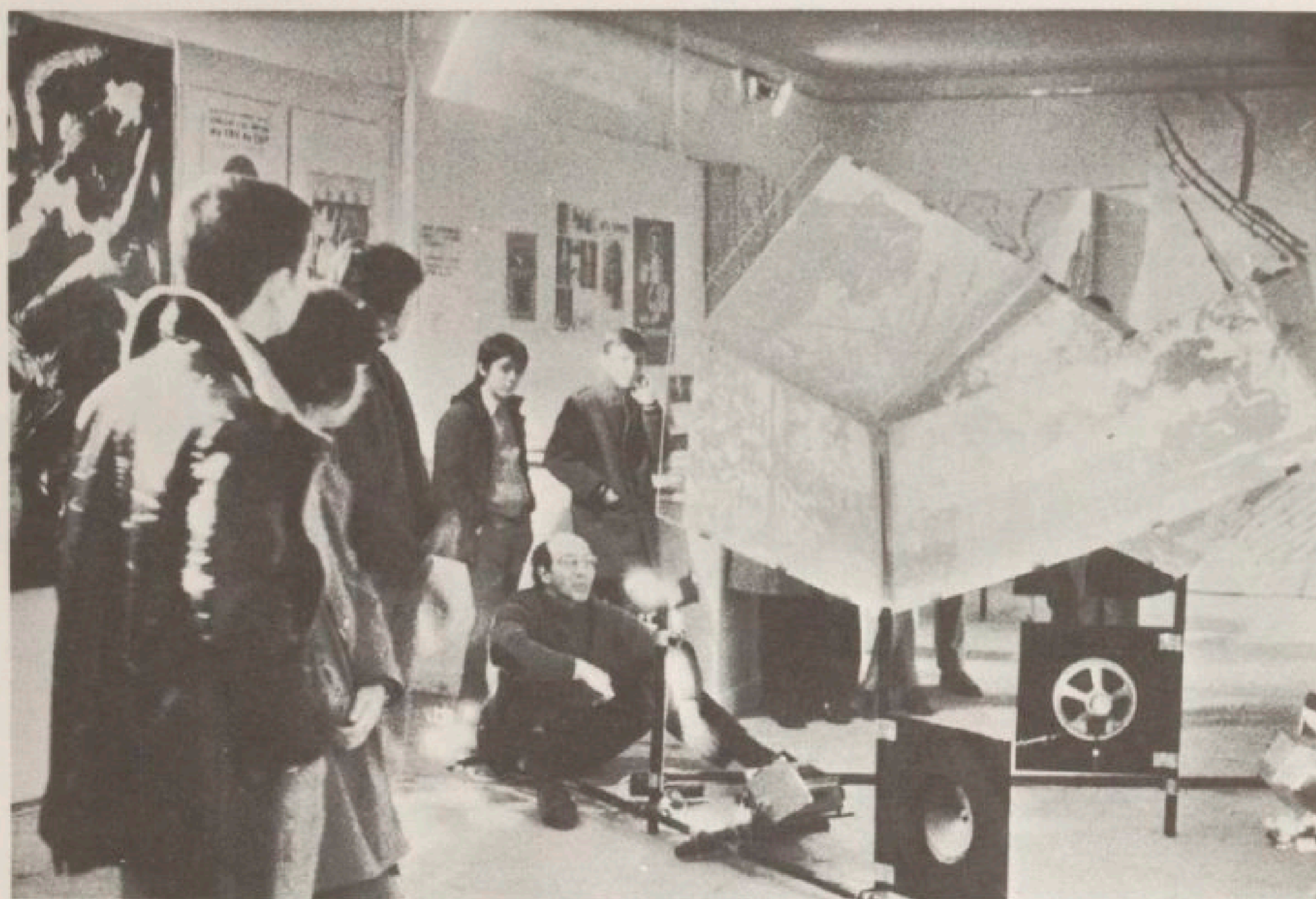
Michel SIMON

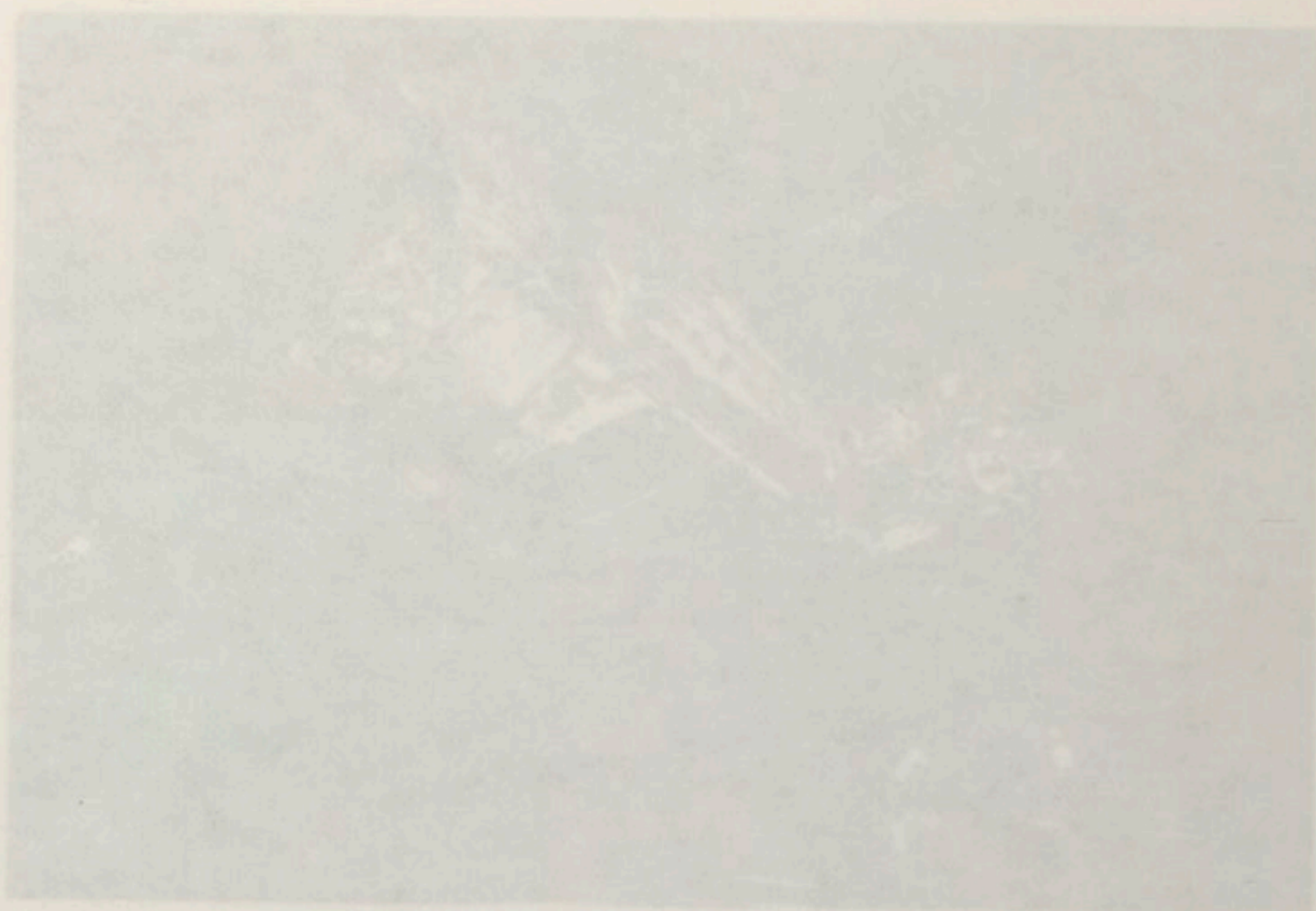
Michel BOULANGER

Conseillers Techniques et Pédagogiques
d'Education Populaire

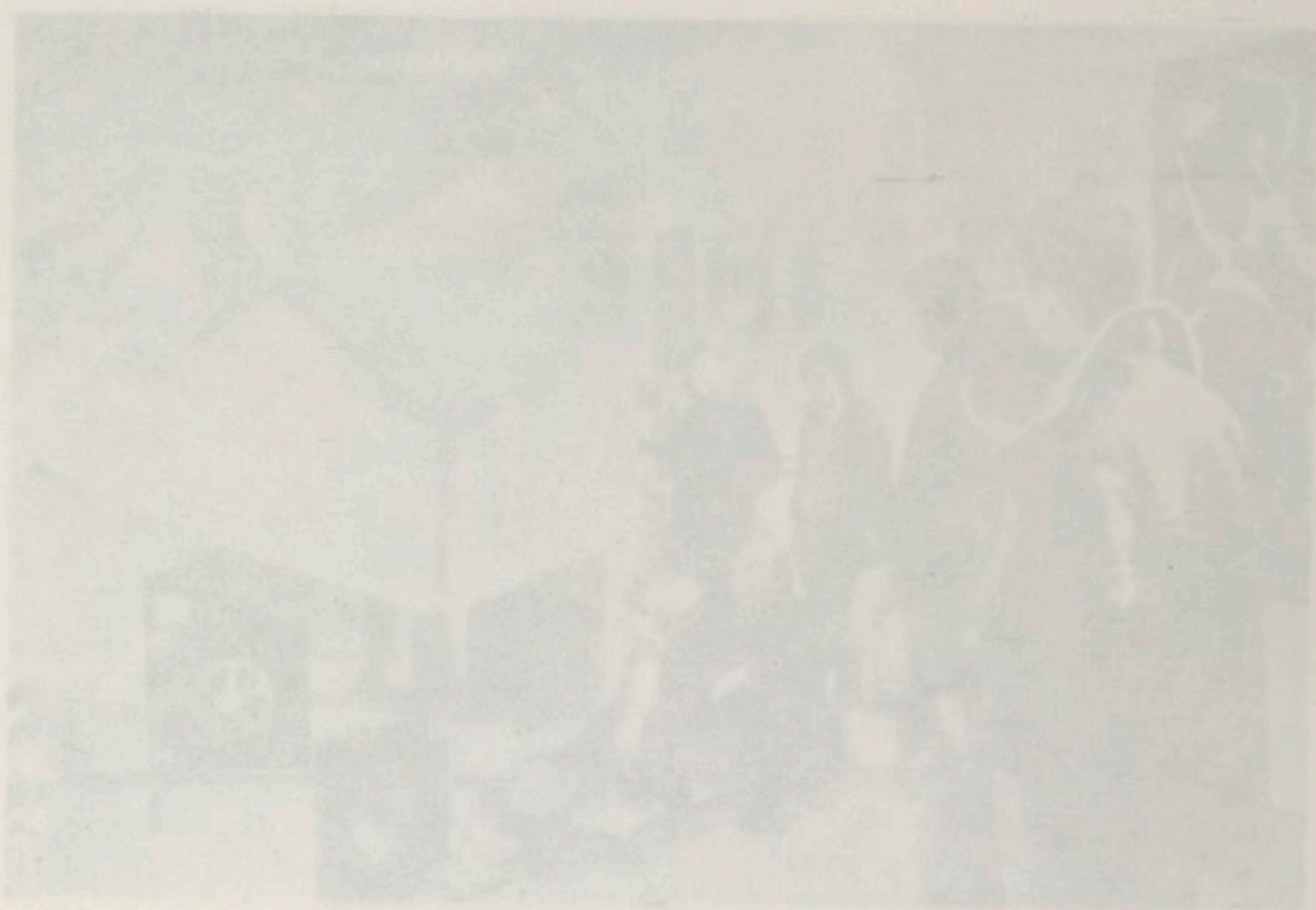


Le train qui emmène Passepartout à travers l'Inde...





Le train qui emmène l'aspirant à travers l'Inde...



LES DIFFICULTES DE LA FORMATION DES JEUNES A L'AUDIO-VISUEL

Quand on pense au nombre de colloques, séminaires, congrès, qui se sont tenus depuis 10 ans sur le thème : « les jeunes et l'audio-visuel » ou sur ses variantes, on est étonné de voir à quel point en France, la réalité de la formation du jeune face à l'image des mass media, correspond peu aux discours publiés sur elle.

La résistance des faits, face à une telle prise de conscience nationale, tient à plusieurs causes.

. La première vient sans doute de l'apparition très très tardive d'une science rigoureuse qui permet l'analyse iconique et à sa très lente propagation hors de l'enceinte universitaire, dûe en partie à son jargon difficilement assimilable par les praticiens de l'audio-visuel et par certains animateurs.

. La seconde est la complexité des systèmes de communication qui pour être appréhendés dans toutes leurs dimensions sociologiques, psychologiques, sémiologiques, nécessiteraient un dispositif de formation dépassant les cloisonnements traditionnels des institutions françaises.

Pourtant quelles qu'aient été les difficultés théoriques, les erreurs institutionnelles déjà fort bien analysées par MM. CHESNAIS et MALAPRIS (1), il semble qu'aujourd'hui, les expériences concrètes de quelques pionniers de la pratique vidéo ou du super 8 jointes à l'effort de formalisation pédagogique réalisé par des animateurs comme BERGALA au centre éducatif et culturel de Yerre (2) ou par des équipes de type ICAV (3) puissent proposer le cadre cohérent de la formation à l'audio-visuel qu'attend l'opinion publique. Les réactions des familles et des institutions à « Holocauste » prouvent la vivacité de cette attente, que Pierre EMMA-NUEL a formulée de la façon suivante : « Quelque jugement que nous ayons sur lui, l'audio-visuel est la langage obsédant de notre époque. Pour le dominer il faudra l'enseigner. L'école en est encore à penser à la télévision comme un substitut du tableau noir ou du livre, alors que dès à présent, les adolescents sont capables de le faire.

(1) Revue Autrement n° 17 - février 1979.

(2) « Pour une pédagogie de l'Audio-visuel » de A. Bergala, édité par la Ligue de l'enseignement - Les Cahiers de l'Audio-visuel.

(3) Initiation à la Communication Audio-Visuelle - CRDP Bordeaux.

Introduire l'audio-visuel dans les activités parascolaires n'est pourtant pas la meilleure manière d'encourager l'esprit créateur, l'école tendant à reproduire les modèles plutôt qu'à en inventer. Mais il est difficile d'imaginer longtemps encore un enseignement fermé à l'apprentissage d'instrument dont l'emploi va se généraliser. Pourquoi ? Parce que la société cherche de plus en plus à se représenter pour se comprendre ». (1).

UNE JOURNEE BANALE DANS DIX ANS

Pour accroître notre présent désarroi Henri INGBERG, du Ministère de la culture française à Bruxelles imagine ainsi la journée de l'an 2000.

- 7 h Le télé-réveil diffuse une musique douce qui le tire avec précaution du sommeil. L'écran s'illumine progressivement d'une lumière bleutée ; elle clignote pour attirer son regard.
- Yeux et oreilles ouverts, vite les premières nouvelles : quelques catastrophes et le sourire d'un quintuplé ou d'un ministre.
- Sa vidéo-cassette « gymnastique », programmée la veille, l'entraîne dans ses premiers mouvements d'assouplissement, face à l'écran.
- 7 h 30 Sur son clavier, il demande les images de la route qu'il doit emprunter ce matin. La météo est confirmée : pas de neige sur l'écran. Il peut rouler.
- 8 h Sur la route. Il hésite entre Bach et les jeux radiophoniques de 8 h. Premier embouteillage. D'habitude, il dure 20 minutes au minimum : le temps d'enclencher un court-métrage muet dans son auto-vidéo. Ça tient le moral.
- 9 h Il arrive au travail. La caméra vidéo au-dessus de la porte vérifie son identité et enregistre son heure d'arrivée.
- 10 h Réunion de tous les employés. Grâce au satellite Benefit, le PDG de la multinationale pour laquelle il travaille s'adresse à eux en direct de New-York : c'est la vidéo-conférence hebdomadaire. Techniquement, on peut poser des questions en direct, le système fonctionne dans les deux sens. Pratiquement, il n'y a qu'un sens qui fonctionne : là-bas, on n'aime pas beaucoup les questions.
- 12 h Le menu du mess défile sur l'écran-vidéo. Le steak est d'un rouge trop agressif. Il s'en va à l'extérieur. Pourquoi ne pas visiter la dernière exposition de vidéo-art ?

(1) « Un droit de regard sur l'image » in Figaro du 28.2.79.

- 14 h Il appelle son collègue de Londres au vidéophone. Les graphiques sont intéressants.
- 15 h La banque régionale de données à Paris envoie sur l'écran les derniers cours de la bourse et l'état du marché du pétrole.
- 16 h L'heure légale d'éducation permanente accordée à chaque travailleur. Il sélectionne un des programmes agréés par la Direction. Face à l'écran, il converse en arabe avec un pédagogue déguisé en cheik d'opérette.
- 17 h Séance de vidéo-miroir avec l'équipe de spécialistes engagée à prix d'or. C'est vrai, il continue à croiser nerveusement les jambes. Ça pourrait le desservir. Il s'exercera chez lui devant sa caméra.
- 18 h C'est fini. Le supermarché. Il faut choisir dans le vidéo-catalogue. Tout se ressemble. Il préfère le produit avec en cadeau-prime la vidéo-cassette du dernier succès des X-Boys : « Liberté » d'un certain Eluard, sur une musique flop.
- 19 h Retour au Foyer. Dans la cuisine, sa femme s'active : minutieusement, elle suit la recette du jour sur vidéo-fiche. Ne pas déranger.
- 20 h Il presse un bouton. Il reste 30 minutes avant la clôture du sondage d'opinion sur l'alcoolisme. Il fait partie d'un panel permanent d'enquête. Ça lui rapporte 10.000 Frs par mois.
- 20 h 30 Un film classique de la vidéothèque peut-être, ou l'émission historique de la N.B.C. transmise directement des Etats-Unis par satellite : vie et mort de la radio et de la télévision communautaire dans les années 70-80. Drôle de sujet... Ça ne donne pas très bien sur l'écran mural géant. Les enfants jouent paisiblement aux échecs-vidéo.
- 21 h Les enfants sont couchés. De temps en temps, il jette un coup d'œil à l'écran. La caméra fixée dans leur chambre montre qu'ils sont tranquilles.
- 23 h Il va vers son lit sur un air de Mozart. Encore un coup d'œil aux dernières nouvelles sur télé-texte. Rien de neuf. Il enclenche le dispositif de surveillance vidéo connecté au commissariat. Sécurité oblige. Il peut s'endormir. Un marchand de sable s'estompe sur l'écran bleuté.

Ce petit exercice de science-fiction, semblable à beaucoup d'autres, n'est peut-être guère vraisemblable, dans son ensemble. Par contre, chaque séquence renvoie, soit à une situation déjà existante, soit à des hypothèses qui ne sont pas sans fondement.

Les innovations techniques rendent crédibles chacun des moments de cette journée d'un audio-vidéo homo de demain. Tous ces actes, cette focalisation vers un écran

petit ou grand, ont un point commun, la consommation. Consommation de données, de jeux, d'informations, de formations, d'observations, de cultures (1).

LES DIFFICULTÉS D'ANALYSE

Si l'analyse iconique s'est si lentement et si tardivement développée, c'est probablement dû à une double erreur du « bon sens » dont les termes sont de plus contradictoires :

- 1) la compréhension de l'image est réputée être au-delà de la raison,
- 2) l'appréhension de l'image est réputée pouvoir se passer de la raison.

En fait ces a priori peuvent peut-être être surmontés par les jeunes grâce à une formation à la sémiologie de type ICAV.

Très schématiquement cette méthode s'appuie sur un certain nombre de notions opératoires que les élèves peuvent découvrir en groupe classe grâce à des exercices simples sur des supports audiovisuels très diversifiés.

Ces notions sont classées en deux groupes :

- 1) les notions de type constat (ex. le régime des media),
- 2) les notions de type instrumental (ex. notion de code, de contexte, d'émergence etc...).

L'acquisition de ces notions se fait par l'analyse de documents publics (films, émissions) par la production de documents élèves, puis par l'analyse de ces deux types de documents grâce à la verbalisation qui permet la vérification collective des acquis.

Bien que les exercices pratiques proposés aux jeunes ne soient pas austères (et variables selon la personnalité du formateur), la méthode vise à faire faire un effort de conceptualisation permanent aux jeunes selon une progression qui, pour ne pas être linéaire, n'en est pas moins largement prédéterminée.

Aussi dans le cahier — G — du « Monde des images » édité en 1977 par le C.R.D.P. de Bordeaux on passe de la distinction entre media et médiateur à celle de mass-media et communication de masse puis à celle d'audio-visuel/verbo iconique. Le plan d'ensemble de l'ouvrage est approximativement fondé sur le tableau suivant :

(1) « Pointillés ». Colloque des media communautaires, Liège, déc. 1978.

CLASSIFICATION DES NOTIONS	
Notions de type constat	Notions de type instrumental
Régime des media Audio-visuel/verbo iconique Taxonomie des media Régime de la signification Dynamique de l'interprétation Relais Représentation verbale/représentation iconique	Code Contexte Désignation Emergence Ressemblance/iconicité/reconnaissance Signe Texte Unité de sens/unité signifiante Unité de signification Verbalisation

Chaque notion est très clairement et scientifiquement définie. Les exercices sont surtout fondés sur la verbalisation : « La pratique ICAV rencontre la verbalisation chaque fois qu'elle veut objectiver le sens que le récepteur construit face à une production audio-visuelle. Bien que d'autres procédures de production ou de restitution d'énoncés puissent être mise en œuvre (réalisation de bandes dessinées, vidéo, films) ce fait reste socialement et donc scolairement dominant : l'assumer n'est pas infléchir l'ICAV vers une étude linguistique mais constater une donnée de civilisation qui structure aussi le processus de la communication audio-visuelle » (1).

Les verbalisations s'organisent schématiquement sur la distinction « on voit/on voit que » ces deux termes ne rendent pas compte des deux étapes successives, perception sensorielle et travail de production de sens, mais constituent les deux termes d'une même structure de réception. « On voit » répond à l'aspect littéral, et « on voit que » à l'aspect interprétatif » (1).

Bien qu'il soit écrit que « cette élaboration ne doit pas donner à la verbalisation un statut privilégié » il est tout de même précisé deux pages plus bas que « La verbalisation a un rôle très important dans la pratique de l'ICAV car elle commande l'essentiel des manifestations postérieures à la réception ».

Dans la méthode ICAV « le document audio-visuel, origine de la démarche pédagogique est donc considéré d'abord comme une incitation à l'expression écrite ou orale ». Elle permet la mise en commun des connaissances de chacun à propos d'un exercice sur un document et ainsi de mettre à jour les codes, les règles selon lesquelles le message a été produit mais surtout les écarts d'interprétation que peuvent lui faire subir les récepteurs individuels à partir d'une chaîne de signifiants et en fonction de l'expérience sensible de chacun. Il est en effet primordial

(1) Document CRDP Bordeaux op. cité.

de rendre le jeune conscient que cette inflexion particulière de la détermination du sens intervient selon des zones d'émergences individuelles ou des zones d'émergence sociale (filtres culturels, sociaux etc...). Mais dans cette démarche pédagogique, la prise de conscience a besoin de la référence à un savoir extérieur au groupe en travail.

« Quand le groupe ne parvient pas à une explication du contenu de l'information nécessaire à l'évolution de la réflexion, il doit faire appel à un individu compétent en la matière... » On voit que la position de savoir de l'enseignant n'est pas trop menacée dans ce dispositif puisqu'il demeure le garant de l'emploi judicieux d'un jargon scientifique (correspondant pourtant à des concepts simples) et qu'il reste le référent ultime en matière d'interprétation. Ce type de méthode, si elle a le mérite d'exister, mérite toutefois une analyse critique.

Le premier inconvénient de son fonctionnement tient du fait qu'il s'agit avant tout d'une étude de la réception des messages audiovisuels qui privilégie le décodage individuel au détriment de l'encodage et du décodage social. Ce qu'on entend ordinairement par « communication audio-visuelle » est sensiblement déplacé sur récepteur — signification — récepteur et l'on peut s'interroger sur la façon dont on passe de la dénotation en groupe classe à la communication de masse dont les documents analysés sont pourtant des produits typiques.

Le deuxième inconvénient est le risque de beaucoup « psychologiser » la réception individuelle des messages. Certains éducateurs craignent à juste titre que « les lectures différentes » d'un même document ne soient dangereuses pour les enfants dans la mesure où on est amené à leur faire expliciter des souvenirs et des sentiments très personnels.

Enfin il semble que cette méthode, sans doute dans un louable souci pédagogique, induise subrepticement le glissement de la notion de code à celle « d'universaux de l'expérience ». Dans la brochure SELICAV n° 23 on peut lire ceci au sujet du degré d'universalité (c'est-à-dire le nombre de personnes capables de décoder les messages) : « les messages iconiques, dans la mesure où ils sont ressemblants, où ils présentent des signes qui ont comme traits pertinents la ressemblance ou la transparence par rapport aux objets d'expérience, dans la mesure également où sur notre planète les hommes ont à peu près tous la même expérience (et de plus en plus grâce à la télévision qui fait partager l'expérience : l'homme qui a marché sur la lune...) de tels messages iconiques sont engendrés par un code représentant des aspects de quasi universalité ».

De telles affirmations, laissant entendre que la télévision me fait participer en toute plénitude et en toute transparence à l'expérience des autres, prêtent évidemment le flanc à la critique. Et l'une des critiques les plus fréquentes à l'encontre de la méthode I.C.A.V. c'est que l'attention des jeunes n'est pas assez attirée sur l'aspect du sens, tant dans la production sociale des formes linguistiques ou visuelles que dans la réception de masse où s'élaborent les normes implicites en fonction du niveau de la langue ou du statut social des récepteurs.

C'est ce que la pédagogie d'Alain BERGALA essaie d'introduire : « le rôle de l'éducateur est de montrer que l'image n'est jamais un fait brut et naturel, mais toujours une production (à commencer par l'appareil de prise de vue qui est déjà construit pour fabriquer une certaine vision particulière du monde).

Au niveau du langage des images, son rôle est de rendre peu à peu visible, concret dans les messages audio-visuels tout le travail des codes qui concourent à la production de sens.

« C'est ce travail des codes que l'éducateur devrait rendre un peu plus conscient. Et ce n'est pas tâche facile, car tous ces codes, il ne pourra jamais les mettre à plat, sur le tableau noir, devant les élèves. Ce serait très long et très difficile pour une photo un peu complexe, ce serait totalement impossible pour la moindre séquence de film ». Et a fortiori pour le moindre programme de télévision !

Face à de tels problèmes quel type de solutions alternatives envisager ? Les auteurs des articles de cette revue en proposent sans doute. Pour s'en tenir à BERGALA il préconise toute une série d'exercices de transcodages autres que la verbalisation chère à l'I.C.A.V. car pour lui, décrire une image c'est passer d'un langage analogique, continu (le langage iconique) à un langage arbitraire, articulé (le langage oral). Il n'en va pas du tout de même quand il s'agit de transcrire par exemple une photo en dessin : par ces exercices de transcodages, ce que l'on va chercher à mettre en valeur « c'est que l'image n'est pas réel mais un mode de représentation parmi d'autres, une façon parmi d'autres de symboliser le réel ». Ce que l'on cherche c'est le passage de l'imaginaire individuel dans lequel s'aliène l'enfant à l'imaginaire symbolisé.

Mais comment permettre à l'enfant ce passage sans lui faire prendre lentement conscience par la pratique de l'expression « que l'on est condamné à inscrire sa parole, son récit, ses images dans un ordre symbolique déjà constitué, déjà codé, qui est la condition même de la circulation du sens dans la communauté ».

Pour BERGALA « le passage par la fabrication concrète de productions audio-visuelles reste absolument nécessaire. D'abord pour la valeur de connaissance indispensable de tout passage à la pratique. Ensuite, parce que cette pratique de production, d'invention, de création est la seule façon de sortir de l'espace clos de l'idéologie ressentie comme naturelle ».

LA FONCTION DE CRÉATIVITÉ

Face à la rigueur de tels raisonnements, les pratiques audio-visuelles des quelques pionniers des media légers pour former le jeune à l'audio-visuel peuvent paraître bien entachées de spontanéisme, ponctuelles, et finalement sans acquis réel autre que celui de procurer le bon souvenir d'une création collective (rare événement heureux d'une longue scolarité).

Pourtant ce ne sont pas les conclusions de Kathleen KELLEY et Chantal BRUCHEZ (1) pour le compte du Ministère de l'Education suisse qui met en place une politique systématique de pratique de la vidéo légère dans le premier cycle du secondaire. Ce n'est pas non plus la conclusion de très nombreux enseignants qui pratiquent la réalisation de films super 8 dans leurs Etablissements à Vitry, Angers et Roissy-en-Brie. Partout les pédagogues soulignent l'apport de la réalisation audio-visuelle pour un groupe d'enfants surtout si la durée de la pratique permet aux jeunes d'analyser leur propre progression. Petit à petit le sens du récit, la décomposition en plans, en séquences se précise (surtout en super 8) le travail collectif s'organise entre adultes et enfants.

Les décors se fabriquent sur des idées simples. La pauvreté des moyens excite l'imagination collective pour la recherche de signes univoques, de codes simples et tous les trucages du cinéma viennent à point nommé pour pallier aux difficultés d'exécution. Ainsi j'ai vu au C.D.D.P. d'Angers un riche américain (typé seulement par une chemise à carreaux et un cigare) interprété par un gamin descendre d'une puissante automobile en carton pour acheter les ruines d'un château en papier aux couleurs somptueuses et ne pouvoir y dormir à cause de fantômes apparaissant et disparaissant comme dans les premiers burlesques. Tout y était symbolique ! quel régal ! Le professeur d'art plastique et de français y avaient collaboré dans leur horaire scolaire mais aussi largement au-delà de leurs horaires. Leur gratification fut l'ouverture que ce film permit aux élèves sur le monde des adultes à qui ils allèrent le présenter hors l'école.

La fonction d'autoscopie est moindre dans le maniement collectif du super 8 que dans celui de la vidéo. Par contre les clichés du langage télévisuel s'y retrouvent également. Bernard BLOCH qui a évalué le fonctionnement des ateliers super 8 note ceci : « Dans les premières réalisations, les images sont souvent une illustration d'un discours dans les formes mal habiles d'enchaînement et de structuration des séquences, mais elles représentent pour les utilisateurs un point de référence, de réflexion qui les conduits à formuler des autocritiques sur la valeur symbolique de l'image, la finalité d'un discours visuel, la nécessité de se limiter dans l'expression pour faire passer un langage clair.

Il n'y a pas à proprement parler émergence d'un nouveau langage audio-visuel, mais plutôt une découverte des possibilités de langage. Dans les ateliers qui possèdent un certain acquis en super 8, les utilisateurs qui abordent une deuxième réalisation se posent plus les questions sur la valeur significative du langage visuel ».

Si l'on peut mettre sans crainte des caméras dans les mains d'enfants de 8 à 16 ans il est évident que l'emploi en sera différent, selon les âges, les implications psychologiques s'accroissant de plus en plus lorsqu'on approche l'adolescence comme l'a fort bien analysé le Docteur TOMKIEVIC. L'âge d'or est sans doute les 10-12 ans, où fuse l'esprit d'invention. Dans « l'enfant créateur d'images » (2) Anne-Marie

(1) La vidéo, moyen de communication et d'expression, analyse d'une expérience interclasse. Genève. Service de la Recherche Pédagogique. 1977. SRP 15.

(2) Media Forum éd. Casterman 1977.

MESSONNIER déclare que la création cinématographique super 8 développe chez l'enfant :

« D'abord un solide esprit critique : leur esprit apprend à passer rapidement d'un langage à un autre et à découvrir ce que chacun a de spécifique. Ils découvrent, en proposant leurs films à des spectateurs, les rudiments de la communication ».

Ceci dit dans le cadre institutionnel de l'école française le processus de la création collective en super 8 est un chemin long et semé d'embûches comme le souligne Monique HENNEBELLE professeur au lycée de Courbevoie qui y anime l'un des ateliers super 8 financés par le Fonds d'Intervention Culturelle en collaboration avec l'Institut National de l'Audio-visuel. Un certain temps est nécessaire pour qu'un groupe s'organise, s'appriivoise et trouve sa vitesse de croisière. Quand le projet se formule à l'extérieur de la classe, on peut souvent observer que le collectif très nombreux au départ s'amenuise au fil des réunions avant de se stabiliser autour d'un noyau d'où partiront les impulsions et les décisions. Si ce noyau ne se constitue pas le projet avorte... Il arrive aussi que de véritables altercations se produisent. Le plus souvent au plus mauvais moment... Mais des instants de grâce fleurissent parfois quand soudain l'un des élèves propose une idée que l'autre reprend et que perfectionne un troisième. Alors véritablement on peut parler de création collective et c'est un vrai bonheur que de participer à l'euphorie de ce jaillissement.

« Les jeunes prennent une certaine distance par rapport à leur vécu pour le métamorphoser en fiction, ils apprennent à moduler leur expression en fonction d'un public potentiel, en cherchant la façon de mettre en scène tel ou tel problème sans créer de blocage chez le spectateur. Souvent toute cette recherche les aide à prendre confiance en eux... surtout quand ils participent à la diffusion » (1).

Le plaisir des uns ne fait pas le bonheur des autres : En France, les pratiques de la vidéo à l'école ont permis de vérifier les mêmes acquis que pour la pratique du super 8.

Les opérations de courte durée (dues au manque de moyens financiers) se caractérisent surtout par l'immense plaisir des enfants pour qui « la vidéo c'est la fête ! » Plaisir narcissique ou restitution immédiate du réel sont les usages préliminaires qui font la joie des enfants et la tristesse des éducateurs. Souvent déçus par la qualité des produits finis (considérés à tort comme critère de réussite) les pédagogues français retiennent de ces expériences trop courtes l'aspect « gadget », « joujou », avec tout le mépris qui va chez nous pour ce qui n'est pas travail. Seuls les Québécois ont perçu et valorisé cette phase du jeu gratuit où l'enfant découvre qu'il est beau et apprend à aimer son image. Si elle n'est pas suffisante pour le passage de l'imaginaire au symbolique, elle est souvent nécessaire d'un point de vue purement psychologique.

En fait, cette querelle vidéo-plaisir, vidéo-apprentissage n'est que le résultat du manque de recul qu'ont les pionniers de la vidéo face à des expériences trop

(1) « Les jeunes, les medias », in Cinémaction I.

récentes, car il semble que le prêt de matériel à des groupes d'enfants pendant de longues durées permet de dépasser ce genre d'opposition : c'est du moins ce qui ressort d'une expérience menée en Suisse par Kathleen KELLEY et Catherine BRUCHEZ, sociologues chargées de recherche au service pédagogique du Canton de Genève (1).

L'opération s'est déroulée sur trois mois dans deux écoles publiques obligatoires, proches l'une de l'autre. Dans chacune d'elles, une classe de sixième primaire (élèves de onze-douze ans) a été équipée d'une caméra et d'un magnétoscope permettant l'enregistrement et la rediffusion de films vidéo réalisés par les enfants.

Après avoir reçu l'initiation technique, les élèves s'organisèrent pour produire des films destinés aux élèves d'une autre classe. L'hypothèse pédagogique était l'apprentissage d'un outil d'expression libre par la confrontation entre élèves et par l'activité de communication à un groupe extérieur.

- 1) La première réalisation se contenta de filmer en continu et sans mise en scène « un chahut ». La restitution brute de la réalité à l'autre groupe fut si décevante et si mal comprise que le groupe décida une autre méthode pour la seconde réalisation.
- 2) La seconde réalisation ne fait plus confiance à la seule caméra pour montrer la réalité de la classe. Le groupe organise une mise en scène pour SE MONTRER aux autres de façon compréhensible. Au lieu de filmer la réalité, les enfants jouèrent l'irréalité en réfléchissant au SENS du discours audiovisuel, qu'ils voulaient produire (déplacements de la caméra, cadrages, codes etc...).
- 3) La troisième phase fait apparaître la découverte des possibilités techniques de l'outil. Le personnage choisi fut « le magicien ». Grâce aux truquages, à la régie, les enfants jouèrent au maximum sur l'IRREEL le plus gratuit : celui de la magie (apparitions, disparitions etc...).
- 4) Après trois mois de ces jeux, ils décidèrent de jouer un sketch intitulé « la mort du maître ». Dès lors le groupe entra dans une représentation doublement symbolique à la fois anxieuse et libératrice. Un élève prit le masque du maître (mais dès lors, le maître n'est-il qu'un masque ou un être réel ?) et mima sa mort soudaine au bureau, tandis que spontanément un élève écrivit « Le Maître est un tyran » et que les filles de la classe très impressionnées pleurèrent des vraies larmes !

A la relecture, les enfants découvrirent que leur récit était non seulement parfaitement compréhensible à l'autre classe mais encore qu'il avait pour eux un autre sens que celui du simple récit. En cette fin d'année scolaire où ils allaient quitter le primaire et se disperser dans les classes du secondaire, cette fiction leur apparaissait dans son ambiguïté : l'histoire irréaliste paraissait plus vraie que le réel puisqu'elle leur permettait d'aller au delà des apparences. Ils comprirent à quel point

(1) Chantal BRUCHEZ, Kathleen KELLEY, op cité S.R.P. 11 rue Sillem, Genève 1207.

nous avons besoin de nous représenter pour nous comprendre. Mais alors que depuis trois mois ils avaient essayé de cerner les codes universaux, les signes univoques pour témoigner du réel et pour communiquer, ils découvrirent soudain la richesse du pluriel des sens dans les documents de fiction.

Cette polysémie, ils la sentirent d'autant mieux qu'elle était inscrite par rapport à leur vécu et qu'ils ne l'avaient maîtrisée, que par « retournement » lors du visionnement critique fait en groupe.

Dans ce type de démarche, la vidéo est beaucoup plus qu'un auxiliaire pédagogique. Ecran projectif, catalyseur, elle permet de comprendre l'intérêt de ne pas laisser à d'autres le pouvoir d'interpréter par l'audiovisuel sa propre histoire individuelle ou collective. Au delà de l'analyse des codes, elle renvoie à l'analyse des pouvoirs dont ils sont en quelque sorte la traduction.

PRODUIT FINI : Quelle Fin ?

Les découvertes que permet la pratique vidéo en groupe ne peuvent se programmer selon une progression pédagogique rationnelle. La force du magnétoscope est de permettre à l'enfant de revoir et d'effacer quand il le veut ce qu'il vient de produire. Certes, l'enfant est heureux de créer du sens pour aboutir à un PRODUIT FINI, mais l'élaboration préalable d'un scénario à respecter transforme souvent son activité créatrice en travail ; il préfère donc procéder par tâtonnements successifs jusqu'au jour où son produit lui semblera avoir un sens profond opératoire dans un dispositif de communication au lieu d'être seulement le produit spectaculaire d'un dressage.

Dans de telles conditions de production le produit fini n'est que le commencement :

- de la réflexion du groupe producteur sur son vécu,
- du processus d'identification,
- de l'interprétation du sens,
- de la communication inter-individus,
- de la communication inter-groupes.

Hélas, et sans doute pour ces raisons, comme le constate l'I.C.A.V., « la fonction créative a peu de place dans notre société, elle dérange, elle inquiète, elle provoque, elle pose des questions sans réponse, elle se distancie de la norme, éclate les structures admises, détruit les habitudes, en un mot compromet la sécurité quotidienne... On ne l'introduit pas sans méfiance dans l'institution scolaire donc, bien que les éducateurs remarquent que les « transcodages » dans d'autres ordres d'expression soient toujours riches sur le plan créatif il faut de l'audace et du discernement, une grande sûreté de soi dans l'acte créateur pour, en classe, passer directement de la réception au mime, à la danse, au croquis... (1) ». C'est cette peur du risque qui limite tant les initiatives les plus riches dans l'institution scolaire française.

(1) C.R.D.P. de Bordeaux : op. cité.

Aussi si l'on veut que se réalise un apprentissage de l'audio-visuel qui rende le jeune téléspectateur plus actif et critique face à sa consommation de 20 h de drogue hebdomadaire, il faudra permettre la convergence d'efforts jusqu'alors dispersés dans le domaine scolaire et socio-culturel en regroupant les acquis théoriques de la sémiologie et des sciences de la communication, en même temps que les possibilités techniques des nouveaux media légers. Ils permettent de disposer instantanément, pour un coût dérisoire, de cassettes vidéo (provenant des mass media ou de productions locales fabriquées par des jeunes eux-mêmes) et permettent à ces derniers une constante navette entre l'analyse théorique et la pratique entre leurs propres réseaux de communication, leurs codes, leur langage et ceux des mass media.

Olivier GAGNIER
Chargé de mission au F.I.C.

L'I.C.A.V. :
INITIATION A LA COMMUNICATION AUDIO-VISUELLE
EN MILIEU SCOLAIRE (1)

ENSEIGNER L'AUDIO-VISUEL

Traiter la communication audio-visuelle – et, par delà de la communication – comme objet d'étude (et non comme moyen seulement) est une innovation originale dans le système éducatif français. Cette opération est née autour des années 1965, d'un projet de recherche et d'enseignement, établi par un groupe d'enseignants réunis au C.R.D.P. de Bordeaux : aider les élèves à lire les messages audio-visuels et plus particulièrement les images, les aiderait à se situer de façon responsable – et non soumise – dans notre société de communication. La pertinence de cette hypothèse a été maintes fois soulignée. Aujourd'hui, l'I.C.A.V. s'est étendue dans la plupart des académies ; elle est prise en compte par les directions compétentes du Ministère. Un secteur de recherches approfondies sur la communication audio-visuelle en éducation s'est développé au C.R.D.P. de Bordeaux.

ORGANISATION

Plusieurs textes officiels régissent aujourd'hui l'I.C.A.V. :

- La Circulaire Ministérielle n^O 73-236 Bis du 18 mai 1973 (B.O. N^O 23 du 7 juin 1973).
- Les notes du Ministre aux Recteurs (N^O 77 092 du 17 mai 1977, N^O 77 142 et N^O 77 143 du 19 septembre 1977), au Directeur Général du C.N.D.P. (N^O 77 150 du 22 septembre 1977).
- Une Convention (en date du 6 février 1978) lie officiellement le C.R.D.P. de Bordeaux à l'Institut National de Recherche Pédagogique et lui attribue la responsabilité des recherches en matière de communication audio-visuelle en éducation, au plan national.
- Une Note du Directeur Général du Centre National de Documentation Pédagogique (N^O 22 du 17 janvier 1978) précise les fonctions de coordonnateur et de chargé de formation.

La responsabilité de l'opération I.C.A.V. est confiée au C.R.D.P. de Bordeaux, qui en assure notamment la conception et l'animation. Cette responsabilité s'exerce dans trois secteurs d'activité : **La Recherche, La Documentation (2), La Formation.**

(1) Ce texte est extrait de "Enseigner par les media" et "Enseigner la Communication", à paraître. In : Aspects de la Communication Educative – Casterman 1979.

(2) Voir la liste des publications de l'I.C.A.V. dans la rubrique "audio-visuel" de ce numéro.

Dans chaque C.R.D.P. concerné, le Directeur est assisté d'un coordonnateur et d'un chargé de formation qui lui permettent d'assumer la responsabilité régionale I.C.A.V. : formation, rencontre, observations, liaisons avec des responsables administratifs et pédagogiques, liaisons avec le C.R.D.P. de Bordeaux.

Des rencontres nationales (en principe deux par an) permettent d'organiser la formation des responsables (coordonnateurs et chargés de formation), d'assurer la rigueur de la gestion et la dynamique harmonieuse de l'opération.

L'intérêt porté à cette opération qui semble constituer un important levier pour la rénovation des méthodes pédagogiques, a conduit le Ministère à procéder au cours des années 1978/1979, 1979/1980 et 1980/1981, à une évaluation scientifique et pédagogique au terme de laquelle seront prises des décisions concernant la poursuite et la généralisation.

DEMARCHES DE L'I.C.A.V.

L'initiation à la Communication Audio-Visuelle est effectuée sous forme de séances de travail d'une ou deux heures, à raison d'une séance de travail par semaine.

Elle concerne les élèves de la 6^e à la Terminale (et quelques élèves du 1^{er} degré à titre expérimental). L'objectif est de les aider à se situer de façon critique et responsable dans le monde de communication d'aujourd'hui ; à vivre de façon explicite les processus selon lesquels un message signifie et l'expression s'élabore ; à assumer, à partir de l'ordre individuel des significations, l'ordre social du sens. Les élèves sont des volontaires qui suivent cet enseignement à la façon d'une option. En s'inscrivant, ils s'engagent à participer à l'ensemble des activités I.C.A.V. qui se déroulent normalement selon 40 unités de travail (1 heure par semaine le plus souvent) par an. Les unités de travail fonctionnent sous forme d'ateliers vivants où le plaisir d'apprendre et de communiquer est manifeste. Les Professeurs sont recrutés, actuellement sur la base du volontariat, parmi les Professeurs de quelque discipline que ce soit. Ils reçoivent une formation appropriée par les soins des C.R.D.P. (Centres Régionaux de Documentation Pédagogique) et donnent leur enseignement soit dans le cadre des 10 % réservés à des activités libres (circulaire ministérielle N° 73 162 du 27 mai 1973, parue au B.O. N° 14 du 5 avril 1973), soit dans le cadre des activités dirigées et sont donc rémunérés à ce titre.

La démarche générale de la classe consiste à établir un jeu de communication où les élèves sont tout à tour émetteurs ou récepteurs. Néanmoins, le travail fondamental sur la signification se fait à partir de la réception. Les documents utilisés sont selon les moments, soit des documents proposés par le Professeur, soit par les élèves, soit encore des documents élaborés par les élèves eux-mêmes (cas où ils sont émetteurs). Les documents sont le plus souvent verbaux ou verbo-iconiques, mais pas nécessairement audio-visuels. Ils sont ou non inscrits sur des supports de type technologique.

Le premier travail après la réception, est la **verbalisation**, ou exposé en langage verbal, des significations retenues par les récepteurs. Ces verbalisations sont le plus

souvent écrites et individuelles, afin de neutraliser, à ce stade, les influences internes dans les groupes et de pouvoir utiliser de façon pratique, les traces qui en résultent.

Cette appréhension du sens par la verbalisation, ne va pas sans poser quelques problèmes théoriques, relatifs notamment à la censure relevant du codage en langage verbal d'un processus de signification vécu, ou bien encore à la censure qui relève du mode d'expression : papier, crayon, situation scolaire et des habitudes acquises : réponses effectuées pour faire plaisir au Professeur ou en fonction d'une note attendue.

Mais il ne semble pas exister d'autre moyen de garder une trace observable du processus de signification. A la vérité, ce travail qui suit cette première étape libère vite les élèves de la crainte de la note ou de la différence d'avec ce qu'a fait le camarade, dans la mesure où ce sont ces différences sur lesquelles s'appuie le processus pédagogique.

Les verbalisations donnent lieu à une première analyse comparative où l'on relève :

- 1 - Les différences entre les significations retenues.
- 2 - Les éléments relevant du désigné (ce qui a été vu ou entendu, pour l'essentiel) et ceux relevant de l'interprétation.

A partir de cette analyse, on tente de remonter des points de signification ainsi dégagés, dans leur diversité, aux unités signifiantes du message. Ce faisant, on parcourt à l'envers l'itinéraire de signification vécu par les sujets, passant ainsi de l'implicite à l'explicite et situant à un niveau cognitif les faits vécus de façon non consciente.

C'est alors que, selon la situation scolaire (en particulier selon les niveaux et les motivations des élèves) on dégage les notions pertinentes qui permettent d'expliquer les faits de communication observés (pluriel de sens, émergence, cohérence, code, contexte, iconicité, relais d'information, traitement de l'image, ressemblance, reconnaissance, signe, texte, etc.).

Ces notions font référence à des domaines divers dont trois retiennent surtout, dans notre projet, l'intérêt :

- les media dans leur aspect technologique et social,
- les textes ou documents dans leur organisation,
- le processus de signification vécu par les sujets (ce dernier point fait intervenir à la fois les deux précédents et la mise en œuvre de répertoires individuels antérieurement constitués).

L'I.C.A.V. resterait cependant une opération tronquée si elle se limitait à ces premiers aspects de la démarche. Comment cette prise de conscience des processus de signification peut-elle être investie dans la pratique scolaire et sociale ?

Nous proposons quatre orientations complémentaires :

1. Le travail sur le consensus : il consiste à rechercher la meilleure adéquation possible entre les différents sujets qui participent d'une situation de communication (les différents récepteurs ou bien émetteurs et récepteurs). On peut appeler cela la recherche d'un **consensus**. Cette opération permet à la fois d'établir l'ordre social du sens (le sens-contrat) à partir de l'ordre individuel des significations. Ceci, à l'inverse de ce qui se fait habituellement et qui relève d'une pratique sociale opposée : le sens-vérité et ses deux "béquilles", la censure systématique et la tolérance exceptionnelle.

2. Les exercices d'expression et de communication : ils consistent à réinvestir dans la pratique d'expression les connaissances acquises ; à élaborer des messages avec objectifs définis en terme de signification, en tenant compte des lois qui régissent le fonctionnement de la communication. Cet exercice met en œuvre plusieurs ordres de compétence :

- connaissance des media et des moyens techniques d'expression ;
- connaissance des lois d'organisation des messages ;
- connaissance, ou tout au moins estimation, des éléments de l'expérience des récepteurs, qui sera mise en œuvre dans la réception ;
- connaissance de lois qui régissent le processus de communication.

3. L'exercice d'expression resterait lui-même formel, s'il n'était pas inséré dans une situation de communication qui permet la confrontation des intentions définies en terme de signification par les émetteurs et les significations retenues par les récepteurs. Cette confrontation donne l'occasion d'une analyse critique plus affinée et contribue ainsi à l'élaboration par les élèves d'une théorie de la communication conforme aux situations qu'ils vivent.

4. Le débat : les problèmes de communication sont au cœur des préoccupations sociales et culturelles, au plan de chaque nation ou au plan international. A partir des expériences qui restent scolaires, même si elles se fondent en partie sur des situations non scolaires (référence à des documents non strictement scolaires, à des situations vécues hors de l'école) il importe d'élargir par la réflexion et le débat, le champ concerné, à l'enseignement des faits de communication sociale. Ainsi se définit aussi la pertinence de l'I.C.A.V. en milieu scolaire et sa capacité à contribuer à l'établissement d'un enseignement démocratisant par la formation civique fondamentale, celle qui concerne le tissu même de l'organisation sociale et politique : la communication.

René LA BORDERIE

Directeur du CRDP de Bordeaux

QUELLE IMAGE ?

“L'image est une création pure de l'esprit”.

Pierre REVERDY

Le ton et la nature de ce bref article pourront surprendre. Il aurait dû être polémique ou provocant : il paraîtra sans doute réactionnaire. Au vrai, il l'est. C'est bien d'abord une réaction qui l'a inspiré, réaction lente à l'abondance croissante de discours sur l'image, à l'abondance de la production d'images même, à l'espèce de légèreté, d'innocence avec laquelle il me semble que, trop souvent, on envisage d'utiliser l'image pour “communiquer”... On jugera probablement cette réaction un peu courte, ou trop chargée d'humeur. Celui qui en était le lieu n'a pas trouvé les moyens de la développer ni de la raisonner.

Cela aurait pu naître d'un aphorisme : “Tenir les rapports du mot à l'image pour douteux” (mon expérience est littéraire), ou de la lecture d'un propos étrange : “On ne peut décrire l'image sans faire intervenir les structures psychologiques ni sans se référer à la psychanalyse”. Moi qui en étais resté à : on ne peut décrire l'image (Image délicieuse; j'en gâterais le plaisir en la décrivant...) ! Une image ne peut évidemment pas se résoudre en mots. Les mots veulent dire, l'image existe, muette. L'image se ferme sur sa propre abstraction. Ainsi pensais-je. Je n'étais pas encore sémiologue. Je me demandais ce que l'intervention des structures psychologiques et la référence à la psychanalyse pouvaient produire en fait de descriptions. Je me suis rappelé, avant de tomber dans le péché d'ironie, que décrire signifiait détailler, aussi bien que représenter dans son ensemble.

Déferlement des images, civilisation de l'audio-visuel, nouveaux moyens de communication de masse, modification des comportements culturels... Peut-être; mais jamais l'autonomie de l'image n'a été moins grande. Faut-il rappeler que la communication visuelle s'accompagne ou se double de plus en plus souvent d'une communication linguistique (quand, par exemple, la télévision est-elle silencieuse ?), et que la question du rapport entre l'image et le langage – redondance, remplacement, divergence, prend une nouvelle importance ?

L'ambition des sémiologues n'est pas, en elle-même, contestable, ni leur conjoncture : les images sont intelligibles, comprenons-les, expliquons-les. Cette recherche du sens, qu'elle passe par des distinctions fines ou grossières, par des dissertations ingénieuses ou pesantes, par une taxonomie complexe ou rudimentaire, établit

d'abord cette double démonstration : il n'y a pas de sens en dehors du langage ; les images ne constituent pas un langage. Un système de sémiologie de l'image opère dans le langage, et ce qu'il finit par appeler "signifiés" n'existe pas en dehors du langage (1). L'image, elle, existe dans son espace propre ; ce qu'il a d'irréductible ne doit pas être confondu avec un résidu. Mieux vaudrait aussi ne pas confondre les notions de communication et de signification... L'espoir d'instaurer un "code" analogique permettant de traiter complètement l'information visuelle, a diminué ; mais on continue de "questionner" (sic) l'image avec insistance. Moyen de communication plus ou moins rudimentaire que la langue, totalement intelligible ou largement ineffable, l'image doit avoir un sens. "Comment le sens (lui) vient-il... Où le sens finit-il ? et s'il finit, qu'y a-t-il au delà ?" (R. Barthes). Méta-physique, épistémologie entrent en scène, de quoi je m'autoriserai pour détourner le propos du côté de... l'art.

Je suis de ceux auxquels le mot "image" évoque d'abord le produit des arts plastiques, peinture et sculpture. La fréquentation des œuvres ne m'a pas permis de construire des systèmes de signes, mais elle m'a appris comment un tableau, par exemple, se met à signifier, non point par analogie ou par assimilation, mais par l'agencement de ses éléments, par sa composition. Quant aux symboles, aux emblèmes qu'il peut contenir, je n'ai jamais fini d'en développer le sens. Tout se passe comme si l'œuvre était faite pour nous apprendre à voir, leçon qui déborde et dépasse toujours les idées auxquelles l'image semble être allusive ; comme si l'œuvre portait son sens en elle-même, le signifiant ne pouvant être distingué du signifié ; comme si l'œuvre récusait d'avance l'analyse, refusait cette régression au cours de laquelle on ne découvre jamais rien que ce qu'on savait déjà. Peut-être n'y a-t-il que ces images qui valent la peine d'être regardées, celles qui réorganisent, réordonnent le monde, imposent en fait un nouveau système d'équivalences, et non de représentation analogique ou de ressemblance ; celles qui modifient ma relation au monde, en tant qu'elles ne sont pas spectacle, expérience extérieure, mais provocation à dire à mon tour l'image que je porte du monde.

Car c'est en moi enfin, dans quel fond secret, dans quel lieu de vie intérieure, que se résolvent les images. Regarder, selon une étymologie qui est aussi un jeu de mots, c'est vouloir reprendre sous sa garde - quelque chose qui fuyait et qu'il faudrait rattraper ? quelque chose qui se diluait et qu'il faudrait fixer ? Que je regarde des images, ce qui va instamment devenir image, ou que je regarde en moi-même, j'habite un espace de l'image qui n'a guère à faire avec les moyens de communication, un lieu dans lequel image, imaginaire et imagination n'ont plus forcé-ment les significations différentes que les lexicographes s'épuisent à leur donner. Et si l'image veut devenir image, si elle veut devenir parole, pourvu que le désir en soit assez fort, quelque chose s'ajoutera au monde, et n'en sera pas seulement un commentaire. Ainsi se comprendrait la forte injonction de Jean STAROBINSKI : "Regarde, afin d'être regardé".

(1) Ce que soulignait R. BARTHES voilà quinze ans, quand il écrivait sa "Rhétorique de l'image", paraît être oublié par beaucoup de sémiologues actuels, qui feraient volontiers régner sur les gens d'image une espèce de terreur verbale.

Qu'on ne me croie pas indifférent aux réseaux de signes qui s'entremêlent et composent, de plus en plus serrés, la trame de la vie sociale. Je n'ai aucune hostilité à l'endroit des formes influentes aujourd'hui, même si leur caractère industriel, surabondant, etc. me fait craindre qu'elles ne contribuent davantage à brouiller le paysage de la communication, qu'à l'éclaircir. J'exprime seulement cette inquiétude : qu'à vouloir trop montrer, plus rien n'apparaisse ; qu'à vouloir trop communiquer, on ne fasse qu'organiser le spectacle permanent de la communication, et la mort de l'imaginaire de chacun.

Qu'on me permette d'opérer un dernier détour, qui nous mènera cette fois à l'œuvre même (c'est peu de dire de l'œuvre de Marcel Proust qu'elle est exemplaire). La longue méditation du narrateur dans la bibliothèque du prince de Guermantes exalte la beauté du temps retrouvé, plus riche et plus suggestif que le temps vécu. Tout est fini, tout va commencer. Le moins que puisse faire à ce moment le lecteur, est de se rappeler l'ouverture de la Recherche du temps perdu, dans la lumière merveilleuse de la lanterne magique. Eh bien, ce final est peut-être le triomphe de la lanterne magique, le triomphe de l'effort poétique.

“La grandeur de l'art véritable... c'était de retrouver, de ressaisir, de nous faire connaître cette réalité loin de laquelle nous vivons, de laquelle nous nous écartons de plus en plus au fur et à mesure que prend plus d'épaisseur et d'imperméabilité la connaissance conventionnelle que nous lui substituons, cette réalité que nous risquerions fort de mourir sans avoir connue, et qui est tout simplement notre vie. La vraie vie, la vie enfin découverte et éclaircie, la vie par conséquent réellement vécue, c'est la littérature ; cette vie qui, en un sens, habite à chaque instant chez tous les hommes aussi bien que chez l'artiste. Mais ils ne la voient pas, parce qu'ils ne cherchent pas à l'éclaircir... Notre vie, et aussi la vie des autres ; car le style pour l'écrivain, aussi bien que la couleur pour le peintre, est une question non de technique mais de vision. Il est la révélation, qui serait impossible par des moyens directs et conscients, de la différence qualitative qu'il y a dans la façon dont nous apparaît le monde, différence qui, s'il n'y avait pas l'art, resterait le secret éternel de chacun. Par l'art seulement nous pouvons sortir de nous, savoir ce que voit un autre de cet univers qui n'est pas le même que le nôtre, et dont les paysages nous seraient restés aussi inconnus que ceux qu'il peut y avoir dans la lune... Ce travail de l'artiste, de chercher à apercevoir sous de la matière, sous de l'expérience, sous des mots quelque chose de différent, c'est exactement le travail inverse de celui que, à chaque minute, quand nous vivons détourné de nous-même, l'amour-propre, la passion, l'intelligence, et l'habitude aussi accomplissent en nous, quand elles amassent au dessus de nos impressions vraies, pour nous les cacher entièrement, les nomenclatures, les buts pratiques que nous appelons faussement la vie. En somme, cet art si compliqué est justement le seul art vivant.”

Michel BOULANGER
Conseiller Technique et Pédagogique
d'Education Populaire

5-6-7 OCTOBRE

1979

Journées d'Etudes à l'I.N.E.P.

LES LOISIRS DES ADOLESCENTS

Renseignements auprès du D.E.R.D. : 958.49.98

19-20-21 NOVEMBRE

1979

Journées d'Etudes à l'I.N.E.P.

HISTOIRE DE L'EDUCATION POPULAIRE

(1920-1940)

Renseignements auprès du D.E.R.D. : 958.49.98

LA FORMATION DES JEUNES AUDITEURS ET TELESPECTATEURS

Lors du Colloque organisé par le Secrétariat d'Etat à la Jeunesse, aux Sports et aux Loisirs et l'Institut National de l'Audio-visuel en décembre 1977 à l'I.N.E.P. de Marly-le-Roi, la Commission chargée des problèmes de la "formation des jeunes auditeurs et téléspectateurs", a élaboré les propositions suivantes.

Comme leur actualité demeure et qu'elles couvrent un vaste champ de responsabilités : celles de la Radio, de la Télévision, de l'école, du réseau associatif et des institutions socio-éducatives, de la Presse, nous croyons utile de les présenter à nos lecteurs in extenso.

R.L.

“La promotion des fonctions éducatives de la Radio et de la Télévision auprès des jeunes ne saurait aller sans le développement chez les jeunes de leur capacité de choix, d'une exigence plus grande de leur regard et de leur écoute. C'est pourquoi se pose aujourd'hui le problème de l'apprentissage des modes d'expression sonore et visuelle.

La commission a souligné plus particulièrement dans cet apprentissage de l'audio-visuel :

- Le rôle des producteurs et réalisateurs de la Radio et de la Télévision,
- Le rôle de l'école,
- Le rôle du réseau associatif et des institutions socio-éducatives,
- Le rôle de la presse.

Cet apprentissage doit être favorisé par tout ce qui permet non seulement la réflexion sur les émissions, leur évaluation, leur lecture critique, mais aussi ce qui permet la pratique, la réalisation, la création audio-visuelles. Comme pour la langue, lecture et écriture sont deux démarches nécessairement complémentaires.

ROLE DE LA RADIO ET DE LA TELEVISION

Il est souhaitable que soit stimulée l'attitude réfléchie des jeunes devant les émissions de la Radio et de la Télévision. Si des formules comme celle des télé-clubs et des clubs d'écoute peuvent jouer ce rôle, leur renaissance ou leur développement passent par des expériences qui permettent un réel dialogue entre les jeunes, les familles, les éducateurs et les sociétés de programmes.

Certaines émissions pour les jeunes, qui font appel à leur participation au niveau de la conception, de la création, de la réalisation d'émissions ont une fonction symbolique positive. Leur intérêt est surtout de permettre un contact entre le public jeune, les éducateurs et les producteurs. Il est souhaitable que cette fonction de contact soit traitée pour elle-même et dotée de moyens. Toutefois, certains membres de la commission ont estimé que les contraintes d'une émission destinée au grand public risquent d'induire chez les jeunes une reproduction des modèles et des stéréotypes des communications de masse, de laisser peu de place à la créativité des jeunes. Surtout si ces actions sont ponctuelles, non préparées avant, non relayées ensuite par les éducateurs.

La Commission a souhaité que la Radio et la Télévision produisent des émissions directement destinées à l'information et à la réflexion des jeunes sur les media, c'est-à-dire :

- sur le fonctionnement de la Radio et de la Télévision, sur les processus de réalisation, les métiers de la Radio et de la Télévision,...
- sur l'agencement des images et des sons (cadrage, montage, rapports image-son, trucages, etc.)
- sur les influences socio-culturelles qu'exercent les media de masse.

En vue de la formation des jeunes auditeurs et téléspectateurs, ces produits pourraient être mis à la disposition des écoles, des associations, des institutions socio-éducatives par l'intermédiaire d'une médiathèque nationale pour l'apprentissage de l'audiovisuel.

LE ROLE DE L'ECOLE

La Radio et la Télévision constituent une partie majeure de l'intérêt et des loisirs des jeunes. L'Ecole qui les reçoit longtemps et massivement doit jouer un rôle primordial dans cet apprentissage de l'audiovisuel pour les aider à se situer dans cette réalité de leur vie. Ce rôle implique une pédagogie qui s'appuie sur des ateliers de création audiovisuelle, et une véritable exploitation critique des émissions de radio et de télévision.

Cette pédagogie réclame :

- une formation massive des enseignants à la connaissance et à la pratique des media,
- l'utilisation de plusieurs media ; ceux-ci permettant des complémentarités inté-

ressantes pour la lecture et la création audiovisuelles ; les plus simples offrant l'avantage de leur faible coût ; le film et la vidéo offrant l'avantage de leur caractère plus vivant,

— un accroissement des échanges entre les activités audiovisuelles dans l'école et hors de l'école. La commission a, en effet, souligné les risques,

- d'un corps de spécialistes scolaires de l'audiovisuel
- de méthodes trop didactiques ou systématiques qui étoufferaient à la fois le plaisir et la créativité des jeunes
- d'une réduction de l'apprentissage audiovisuel au seul milieu scolaire. Elle a estimé que cet apprentissage en matière audiovisuelle passe par le développement culturel des communautés de vie des jeunes (familles, associations, etc.).

A cet égard, la Commission préconise la multiplication de "Centres Multimedia" assurant tout à la fois des fonctions de documentation, de diffusion, de formation et d'animation et s'adressant autant à l'école qu'aux adultes et aux associations. Cette solution — à condition que ces centres disposent de spécialistes qualifiés — aurait en outre l'avantage d'assurer le meilleur emploi des moyens.

ROLE DES INSTITUTIONS ET DES ASSOCIATIONS SOCIO-EDUCATIVES POUR LES JEUNES

La Commission a apprécié l'évolution de certains cinéclubs, qui, au-delà de la réflexion sur le patrimoine culturel cinématographique, visent à favoriser la création cinématographique par les jeunes.

Elle souhaite que soient encouragées les actions qui relient la réflexion, l'analyse des images et des sons et l'activité créatrice des jeunes. Elle souligne la nécessité de répondre, en permanence, au besoin de création des jeunes, et de favoriser tout ce qui concourt à la réalisation audiovisuelle par les jeunes sans les enfermer dans des modèles stéréotypés.

A cette fin elle souhaite que les diplômés (C.A.P.A.S.E.) et la préparation à l'animation développent une formation de qualité. Celle-ci ne doit pas seulement s'appliquer aux différentes techniques audiovisuelles. Elle doit introduire les animateurs aux différentes situations d'expression et de communication que permettent les outils audiovisuels : expression individuelle ou collective, communication de groupe à groupe, genre documentaire, fiction...

Le développement de cette formation suppose que les institutions et les associations socio-éducatives disposent : d'un minimum de matériel (lecteur enregistreur) et d'une possibilité d'accès aux produits de la médiathèque nationale pour la formation audiovisuelle ci-dessus proposée.

Le progrès de cette action éducative auprès des jeunes suppose aussi :

- l'échange de matériel entre les associations,
- la circulation des produits audiovisuels non professionnels,

- la circulation de l'information sur les expériences les plus intéressantes,
- des instances de confrontation entre éducateurs.

Afin d'éviter la mise en place d'équipements inadaptés aux besoins, la Commission a recommandé :

- que ces mises en place soient subordonnées à la définition préalable d'objectifs avec les parties concernées,
- que ces équipements soient accompagnés de moyens de fonctionnement,
- que les "décideurs" soient informés sur les différentes possibilités offertes par les équipements audiovisuels.

ROLE DE LA PRESSE

Enfin la Commission a estimé que la presse pour les jeunes pourrait jouer un rôle important en donnant des informations sur le fonctionnement de la radio, de la télévision, sur la réalisation des émissions, sur le rôle socio-culturel des moyens de communication de masse, et en ouvrant des débats dans ses colonnes.

*

D'une manière générale, la Commission a estimé que la formation du jeune auditeur et du jeune téléspectateur suppose des stratégies multiples : que ce soit par la nature des outils audiovisuels utilisés, par les processus pédagogiques ou par les diverses institutions qui peuvent y concourir.

Elle ne saurait être isolée chez les jeunes de l'apprentissage de différents moyens d'expression. Promouvoir l'audiovisuel n'implique pas que soit dévalorisée, notamment, l'importance du langage verbal.

L'attitude des jeunes auditeurs et téléspectateurs face aux émissions est aussi fonction des conditions de réception familiale de la radio et de la T.V. (habitat, rythmes de vie). C'est pourquoi cette formation est liée à un développement culturel qui concerne aussi bien l'accès de tous aux différents types de loisir, que la meilleure adaptation de l'habitat, de l'environnement et des rythmes scolaires aux besoins des jeunes."

APPROCHES D'UNE FORMATION AUX MEDIA DE MASSE

Beaucoup d'organismes s'intéressent actuellement à une formation aux mass-media dans le cadre de l'éducation formelle. Les pages qui suivent présentent une réflexion que nous conduisons depuis plus d'un an, dans le Département de Recherche sur les Applications Educatives des Technologies de la Communication à l'Institut National de Recherche Pédagogique.

Cette réflexion nous a amené à aborder la télévision selon une approche fondée sur une problématique qui nous est singulière, et à élaborer, dans l'esprit de celle-ci, des documents de formation pour les enseignants et les enseignés au niveau du second cycle.

Il s'agit là d'un travail en cours, devant être expérimenté prochainement dans diverses situations. Nous pourrions compléter ou rectifier les réflexions actuelles quand cette évaluation aura eu lieu.

PROBLEMATIQUE DES MASS-MEDIA

Il nous est apparu qu'une initiation aux mass-media devait prendre en compte l'ensemble des media auxquels les enfants et adolescents sont confrontés, et dont les contenus, les formes et les langages constituent souvent leur principale nourriture culturelle. Ces media par ailleurs sont l'objet de mises en combinaison : radios, magazines, disques, télévisions qui peuvent être mercantiles ou socio-politiques et tressent autour des publics des appels à renvois multiples. Aussi seraient-ils abordés comme des stratégies multi-media dans une progression ultérieure.

Mais il nous a semblé important, dans un premier temps, de traiter l'objet télévision, de part sa place dans les occupations des pré-adolescents et son audience (4^e place sur 21 occupations), mais aussi en tant qu'expression composite originale, capable d'assimiler des effets de langage d'autres media, et d'en secréter de nouveaux.

La télévision est très souvent évoquée dans ses aspects négatifs. Les arguments développés sont alors la quantité d'heures d'écoute, la perte de loisirs actifs, les types de pensée valorisés, les valeurs véhiculées, les influences sur la vie de famille ou la vie sociale, le mercantilisme des procédures d'incitation à la consommation, une perte de valeurs culturelles propres, et une uniformisation de la vie, par la distribu-

tion à haute dose de modèles prégnants.

L'approche choisie, ici, ne sera pas exclusivement défensive. La télévision est un problème culturel. Elle constitue par ses différentes capacités de diffusion de produits de toutes sortes, de "présence" au monde particulière et d'expression très singulière, un univers culturel familier aux élèves. Sa "reconnaissance" ne devrait plus être à faire mais seulement la connaissance et l'appréciation critiques de ses pouvoirs et de son impact en tant que médium.

Ce médium présente des particularités qui nous ont paru nécessiter plusieurs approches dans la formation envisagée. Certaines sont en effet dépendantes du fonctionnement socio-politique du médium dans la société, d'autres le sont du fonctionnement du médium lui-même en tant que système de représentation et organe des médiations.

Ainsi, peut-on rattacher au premier point, **la continuité de la programmation télévisuelle et le mélange des genres**. Ce que l'on a appelé "culture mosaïque" se reconnaît dans la juxtaposition de contenus de connaissances très disparates. Nous ne reviendrons pas sur l'opposition Ecole/télévision, en ce qui concerne les modes de pensée et les démarches méthodologiques données. Il n'est pas sûr par ailleurs que l'émiettement ne soit pas autant le fait de l'école et que celle-ci apporte réellement des structures permettant à l'enfant d'organiser la matière du monde. Les produits diffusés par la télévision sont, cependant, parcellaires et instantanéistes dans leurs programmations. En outre ils sont hétérogènes et mélangent souvent, les formes, les styles, les genres, plus essentiellement la "réalité" et la "fiction", et provoquent, alors, un aplatissement du réel par le continu de la programmation.

D'autre part, aux difficultés dues à des messages différents, sans structure élaborée, dont les notions sont évoquées et non traitées, le mode de production ajoute ceux du problème de **la provenance du fait, de l'événement** qui sera pris en charge. La concurrence des media entre eux, presse, radio, TV, conduit à un déplacement de la fonction de ceux-ci. A la limite on parlera de moins en moins de "l'événement", mais de plus en plus "à propos de" l'événement.

Celui-ci sert de support de discours, de prétextes à dire et à montrer. Dans la nécessité de "couvrir" l'événement ou de "meubler" l'antenne, on précède, on crée un événement fictif, un pseudo-événement, une prévision d'événement, une "fiction".

Emanations des systèmes économique-politiques, ces pseudo-événements provoqués pour les besoins des media, ces confrontations factices, ces rendez-vous manqués, ces mises en scène télévisuelles, économiquement rentables, autour d' "aveux", de "lancements", ces "créneaux" de la programmation soudainement accessibles à des moments stratégiques, sont autant de signes du fonctionnement du médium dans la société.

Quant au fonctionnement du médium lui-même, en tant que système de représentation, on peut rattacher, à celui-ci, les messages dans leurs caractéristiques audiovisuelles et leur valeur spectaculaire. En effet, la caractérisation ou la visualisation

d'un événement, par des images et des sons, peuvent produire un certain nombre d'effets.

L'image réelle renvoie à un "réel" très particulier, très concret ou fantasmagorique. Elle ne généralise et n'abstrait que difficilement et à la suite de procédures limitatives, exécutées sur elle (ajouts, déplacements, réductions). C'est ainsi que parler de la récession économique dans une région pêchère, étendre à une analyse socio-économique de la pêche en France, et dans le monde, sur des images de port de pêche breton (va et vient de pêcheurs, accostages, etc.), montre les difficultés rencontrées dans la visualisation d'un contenu économique. Le commentaire lance des informations qui tendent vers une analyse notionnelle, les images renvoient à une réalité particulière.

A ces difficultés qui portent sur le choix d'images et de sons, et sur le rapport établi entre eux, facilitateur ou contrarié, selon que les démarches convergent ou sont en parallèle, s'ajoutent celles des représentations professionnelles qui produisent ces relations.

Une forme télévisuelle susceptible de "bien passer" sera régulièrement dramatisante. On privilégiera toujours l'image d'un événement émouvant ou saisissant. Soit que son statut soit précisément d'être fugace, "unique", donc spectaculaire, soit que la forme adoptée contribue à le rendre tel, soit qu'il soit créé pour être spectacle (face à face, confessions, etc.).

En ce qui concerne la reconstruction dramatisée d'un événement réel, un exemple : un événement social comme un autre, une grève et une manifestation de convoyeurs de banques à la suite d'une attaque de convoi. La mise en spectacle de l'événement aboutit à un montage d'images, centré sur des éléments signifiants comme des pistolets ou des signes particulièrement mis en valeur : blue-jeans, blousons de cuir, coiffure rocket. L'ensemble transmet un climat d'insécurité, c'est le "western quotidien" qui est donné à voir. A une information économique et sociale, on a ajouté une information d'ordre émotif et dramatique. Que reste-t-il ? le commentaire faisant le point ? l'image qui diffuse une émotion ? ou peut-être une troisième information qui, au delà des images et des sons, tendra à dispenser une ambiance "troublée" ?

Autre caractéristique de ces messages télévisuels : le **dispositif d'une émission**. Ces dispositifs, valables pour des jeux, des débats politiques, des face à face, procèdent dans leur fixité à un encadrement de la réalité. Des variables interviennent dans cet encadrement : le traitement de l'espace autorisé, la place des protagonistes, les alternatives possibles de la communication, le traitement formel de cette communication. Il s'agit bien, là, d'un jeu compliqué ou simple, avec la réalité qui tend à isoler, stériliser celle-ci dans une "forme". On ne peut ignorer la prégnance, dans la durée, de ces formes et la manière dont elles sont perçues par le public. L'opposition Barre/Mitterand devient un match qu'il s'agit de pointer, de juger en fonction de la forme et du fond. Si ce chiffrage tient compte de la télégenie et de la présentation, le jugement des journalistes et du public confirme l'importance de la forme sur la perception "des contenus réels" de la communication.

Le fonctionnement du médium produit ainsi une mise en fiction de la réalité qui repose sur des degrés de traitement des formes audio-visuelles. Il semble, qu'à ce niveau, il soit utile de savoir comment "la réalité" est mise en image et en son, et comment cette production d'images et de sons fonctionne dans l'institution.

DEUX APPROCHES COMPLÉMENTAIRES DANS CETTE PROPOSITION DE FORMATION

Nous avons retenu deux approches. L'une que nous avons appelée **axe référentiel**, renvoie les produits des mass-media à leur fonction dans une société, à leur place dans une institution et à leur position dans un espace de communication, qui relie les émetteurs et les récepteurs. Ce qui suppose des analyses de type socio-politique, socio-économique, ou institutionnel. L'autre approche, que nous avons appelée **axe réalité-fiction**, suppose une analyse des procédés audio-visuels, combinaisons d'images et de sons, mises en forme télévisuelles et renvoie à des variables comme le dispositif de l'émission, le traitement de l'image, (place, cadrage, mouvement des caméras), le traitement du son. Cette approche requiert des analyses de type sémiologique et une pratique de l'audio-visuel par la fabrication d'un message.

De nombreux systèmes de formation s'attachent, en effet, à un point particulier du processus de communication par les media ou les mass-media et se dotent, pour cela, d'instruments théoriques. L'approche peut en être plutôt "sémiologique" et de type "initiation à l'image" grâce à une description des composantes de celle-ci, incluse dans un moment d'une théorie de la réception, ou du type sociologie des institutions. Il nous est apparu qu'il n'était pas suffisant de porter l'analyse sur l'un ou l'autre des points de la communication, problème des émetteurs ou des récepteurs, analyse des messages et de leur réception ou analyse des institutions, et qu'il était nécessaire, face aux mass-media, d'avoir une perspective large, permettant une compréhension plus globale des phénomènes de communication de masse.

En fait il nous semble que l'approche théorique qui se place délibérément du côté de la réception, postulant la construction de la signification par le ou les récepteurs, refuse la situation de communication des émetteurs et la mise en œuvre, dans ce but, de codes de construction des messages.

Se mettre totalement du côté de la réception des messages, et dire que la signification en est construite par les récepteurs, c'est nier en quelque sorte, l'intentionnalité de l'émetteur, favoriser certes une lecture expressive, une lecture créative, poétique, psychologique ou psychanalytique, qui peut être par ailleurs "communicationnelle" pour le groupe en action, mais est-ce favoriser une lecture "critique" qui, elle, reconnaît une volonté de sens dans le message pour mieux le défaire dans toutes ses implications ?

Se mettre entièrement du côté des émetteurs et de la sociologie des institutions ou de leur fonctionnement social, c'est, par contre, se priver du vécu des élèves et de leurs réactions aux images et aux sons, c'est aussi ne pas bénéficier de "toute une procédure de remontée de l'itinéraire de la signification" à partir de la confrontation de ces réactions, et d'une "activité à la réception", susceptible de

favoriser la prise de responsabilité sur les messages. Aussi nous aurons par rapport aux mass-media, à leur fonctionnement dans la société, à leurs messages, une approche théorique plus globale qui tentera de bénéficier de plusieurs instruments d'analyse.

OBJECTIFS DE LA FORMATION

Nous avons dégagé quelques-uns des objectifs que peut se fixer une formation de ce type.

Sur le plan des attitudes, il semble important de développer différentes attitudes : celle de sensibilisation aux médiations opérées par les mass-media, celle d'appréciation critique active à la réception ce qui suppose d'abord une attitude positive par rapport aux circuits d'information et aux messages, mais ensuite une attitude sélective. celle enfin d'appropriation des mass-media, capable de favoriser une intervention et une réaction sur ceux-ci.

Sur le plan des aptitudes, il nous semble que les outils théoriques ou pratiques pouvant faciliter cette initiation seraient ceux de **construction du message** (ou de réalité construite), celui de **chaîne de communication** qui recouvre le travail de production dans les institutions, celui de **fonctionnement social des media**.

Ces aptitudes supposent le développement de capacités d'analyse par rapport aux messages, sous forme de savoirs et de savoir faire, que nous ne détaillerons pas ici, mais qui devront servir de référence à l'évaluation de cette formation.

LA REPONSE DE FORMATION

La réponse de formation et le matériel d'exploitation que nous constituons, en vue de l'expérimentation, répondent à cette problématique particulière de la télévision, aux approches que nous pensons devoir utiliser pour l'analyser, et aux objectifs que nous lui donnons.

Le matériel a été conçu en fonction de diverses situations expérimentales. Support logistique de réflexion dans des stages de formation pour les enseignants, il est susceptible d'offrir un premier "cadre", à partir duquel, ceux-ci pourraient dépasser l'insécurité inhérente à des situations et des contenus nouveaux, et développer la recherche de pratiques autres dans leurs classes.

Matériel de travail autonome, il offre à un groupe d'élèves ou à un élève isolé, la possibilité de conduire un approfondissement des contenus, grâce à la complémentarité des démarches des éléments audio-visuels et des autres documents.

Enfin, troisième cas de figure, on peut considérer les quatre éléments audio-visuels en tant que "série d'émissions" pouvant être diffusés sur antenne. Il est envisagé de les compléter, alors, par des stimulations ou des documents spécifiques à cette possibilité.

UN MATERIEL D'EXPERIMENTATION

Le premier élément expérimental de cette formation abordera le problème du traitement de "la réalité" au travers des journaux télévisés, et plus largement celui de la circulation de l'information dans le monde.

Pour ce faire, les documents audio-visuels de ce premier élément se centreront autour des points suivants : la sélection et la circulation de l'information, la mise en spectacle de la "réalité" du monde, les procédés de médiation, les dispositifs et les formes télévisuelles.

Ces documents, élaborés à partir d'extraits des mass-media, en organiseront la lecture grâce à des juxtapositions signifiantes, des mises en relation, des ajouts graphiques ou des réductions symboliques. Une signalisation particulière renverra, chaque fois que cela s'impose, au matériel complémentaire.

L'ensemble de ce matériel ne souhaite pas réduire, nous l'avons dit, la formation aux mass-media à une étude des phénomènes de réception ou de médiation, aussi les pratiques pédagogiques qui seront suscitées doivent être compatibles à cette démarche plus large. Trois volets dans ces pratiques :

- la prise en compte du vécu de l'élève,
- l'acquisition de connaissances,
- la proposition ou la stimulation d'un travail autonome.

La prise en compte du vécu de l'enfant, par la réception et l'analyse de la réception de documents : image fixe, séquence d'images avec effet de montage, image et texte, et l'amorce d'une compréhension des mécanismes de construction qui ont ainsi orienté la perception.

Ces exercices de "réception comparée" peuvent s'effectuer sur la base d'une sémiologie très pratique, qui opérerait ces commutations par exemple, sur l'image ou la suite des images. Des exercices de "communication" peuvent parallèlement permettre d'utiliser ces acquisitions.

L'acquisition de connaissances. Certains contenus seront apportés d'une manière classique sous la forme de fiches résumées, d'explicitation de termes ou de notions par des schémas, de propositions de lectures centrées sur l'objet (extraits d'articles ou de livres et bibliographies d'approfondissement).

Une proposition ou une stimulation de travail autonome. A partir d'un fait des mass-media, d'un événement, d'un article de presse, d'une émission, il sera proposé de conduire un travail d'enquête sur un thème similaire, pouvant aboutir aussi, selon les moyens, à une production de documents, l'ensemble constituant un "dossier" qui permet d'investir et de prolonger les acquis d'une manière active et autonome.

Enfin, des jeux ou des exercices, permettant de contrôler les acquis et de s'auto-évaluer, seront présents dans les différentes parties de l'ensemble de formation.

Ces ensembles de formation seront adaptés "à" et insérés "dans" des situations expérimentales choisies. Car, dans cette proposition, le problème posé est aussi, plus essentiellement, celui de l'insertion possible à une telle action.

Quelles sont les instances, quels sont les lieux, les agents éducatifs, ainsi que les pratiques et les produits pédagogiques le plus à même de conduire cette initiation et qui permettront le mieux le transfert et la symbiose des acquis et des situations réelles.

C'est ce que cette expérimentation devrait nous permettre d'évaluer.

Rosemarie MEYER
 Chargée de Recherche
 à l'Institut National
 de Recherches Pédagogiques

Dans un monde envahi à haute dose par l'information, la formation aux médias est plus d'importance, en termes d'efforts, en matière de formation sociale assurée pour ou à la place de la formation traditionnelle, également, en impact sur le fonctionnement général de la société et des sociétés entre elles.

De nombreux pays se sont posés le problème de l'introduction dans le cadre scolaire d'une initiation ou d'un enseignement de ces mass media. Dans un souci d'efficacité la plus grande, ils ont envisagé ce retournement des mass media sur eux-mêmes et ont se conforter leurs actions, de séries télévisées, radiophoniques ou d'opérations continues avec la presse, développant les thèmes et les objectifs précédemment évoqués.

On essaiera de tracer le cet article de signaler quelques expériences étrangères en montrant comment le problème de l'insertion d'une telle initiation a été envisagé dans ces pays et quelles actions ont pu être conduites, dans ce sens, avec les mass media, eux-mêmes, et plus particulièrement la télévision.

En Allemagne l'insertion d'une initiation aux mass media s'est faite à travers des matières obligatoires « Le Sachunterricht » ou « laçon de chose » dans le premier cycle, les « Etudes Sociales » dans le second.

Au niveau primaire « la leçon de chose » permet de toucher des contenus très variés, qui peuvent être scientifiques, historiques, géographiques, à partir d'exercices d'observation sur le vécu quotidien de l'enfant. C'est ainsi que des thèmes de la vie sociale peuvent, aussi, émerger et, par là, la télévision et les media.

Dans le second cycle les « Etudes Sociales », qui peuvent comporter des dominantes selon les régions, ont essentiellement pour objectif une meilleure éducation civique, une connaissance de la société dans laquelle on vit, le développement de la participation à la vie sociale. Une information sur les mass media entre alors dans la formation de l' citoyen responsable.

En fonction de cela, peut-être, l'approche allemande par rapport aux mass media est très centrée sur les problèmes du fonctionnement et des stratégies sociales de ceux-ci. C'est dire que l'analyse de la communication se fixe plutôt du côté des

LES MATÉRIELS D'EXPERIMENTATION

Ces matériels de formation seront adaptés à des besoins et des situations expérimentales choisies. Car dans cette proposition, la pédagogie n'est pas un acte de transmission, mais un acte de médiation. Elle vise à rendre possible à l'apprenant l'accès à des savoirs et à des compétences qu'il ne possède pas. Quelles sont les instances, puis sont les lieux, les agents éducatifs, les pratiques et les produits pédagogiques le plus à même de conduire cette médiation et de permettre le lien à l'objet et à la situation ? C'est ce que cette expérimentation devra nous permettre d'évaluer.

Les matériels de formation ne sont pas des objets neutres. Ils sont des objets chargés de sens, de valeurs, de références. Ils sont des objets qui ont une fonction pédagogique. Ils sont des objets qui ont une fonction sociale. Ils sont des objets qui ont une fonction culturelle. Ils sont des objets qui ont une fonction politique. Ils sont des objets qui ont une fonction économique. Ils sont des objets qui ont une fonction juridique. Ils sont des objets qui ont une fonction éthique. Ils sont des objets qui ont une fonction esthétique. Ils sont des objets qui ont une fonction scientifique. Ils sont des objets qui ont une fonction artistique. Ils sont des objets qui ont une fonction religieuse. Ils sont des objets qui ont une fonction philosophique. Ils sont des objets qui ont une fonction historique. Ils sont des objets qui ont une fonction géographique. Ils sont des objets qui ont une fonction linguistique. Ils sont des objets qui ont une fonction mathématique. Ils sont des objets qui ont une fonction scientifique. Ils sont des objets qui ont une fonction artistique. Ils sont des objets qui ont une fonction religieuse. Ils sont des objets qui ont une fonction philosophique. Ils sont des objets qui ont une fonction historique. Ils sont des objets qui ont une fonction géographique. Ils sont des objets qui ont une fonction linguistique. Ils sont des objets qui ont une fonction mathématique.

La prise en compte de ces aspects est essentielle au travail de médiation. Elle permet de mieux comprendre les enjeux de la médiation et de mieux choisir les matériels de formation. Elle permet aussi de mieux évaluer l'impact de la médiation et de mieux ajuster les pratiques pédagogiques. Elle permet enfin de mieux réfléchir à la place de la médiation dans la formation et de mieux définir les conditions de son exercice.

- la prise en compte de ces aspects est essentielle au travail de médiation.
- la prise en compte de ces aspects est essentielle au travail de médiation.
- la prise en compte de ces aspects est essentielle au travail de médiation.

La prise en compte de ces aspects est essentielle au travail de médiation. Elle permet de mieux comprendre les enjeux de la médiation et de mieux choisir les matériels de formation. Elle permet aussi de mieux évaluer l'impact de la médiation et de mieux ajuster les pratiques pédagogiques. Elle permet enfin de mieux réfléchir à la place de la médiation dans la formation et de mieux définir les conditions de son exercice.

Ces matériels de formation sont des objets chargés de sens, de valeurs, de références. Ils sont des objets qui ont une fonction pédagogique. Ils sont des objets qui ont une fonction sociale. Ils sont des objets qui ont une fonction culturelle. Ils sont des objets qui ont une fonction politique. Ils sont des objets qui ont une fonction économique. Ils sont des objets qui ont une fonction juridique. Ils sont des objets qui ont une fonction éthique. Ils sont des objets qui ont une fonction esthétique. Ils sont des objets qui ont une fonction scientifique. Ils sont des objets qui ont une fonction artistique. Ils sont des objets qui ont une fonction religieuse. Ils sont des objets qui ont une fonction philosophique. Ils sont des objets qui ont une fonction historique. Ils sont des objets qui ont une fonction géographique. Ils sont des objets qui ont une fonction linguistique. Ils sont des objets qui ont une fonction mathématique.

L'acquisition de connaissances. Certains contenus seront abordés d'une manière directe, par la lecture de textes, l'écoute de documents, ou de notions par des médias de proposition de lectures, de vidéos, de films, de jeux, de logiciels, de programmes informatiques, de bases de données, de réseaux, de systèmes d'information, de logiciels, de programmes informatiques, de bases de données, de réseaux, de systèmes d'information.

Une proposition ou une alternative de travail autonome. A partir d'un fait de médiation, d'un événement, d'un objet de médiation, il sera proposé de conduire un travail d'exploration sur un thème similaire, par des moyens, à une production de documents, l'ensemble constituant un "devoir" qui permet d'investir et de prolonger les acquis d'une manière active et autonome.

Enfin, des jeux ou des exercices permettant de contrôler les acquis et de s'auto-évaluer, sous forme de jeux ou d'exercices, permettant de contrôler les acquis et de s'auto-évaluer, sous forme de jeux ou d'exercices, permettant de contrôler les acquis et de s'auto-évaluer.

INITIATION AUX MEDIA DE MASSE EN MILIEU SCOLAIRE

De quelques expériences en Allemagne Fédérale et en Suisse

Dans un monde envahi à haute dose par l'information, les media ont de plus en plus d'importance, en heures d'écoute, en masses d'informations véhiculées, en fonctions sociales assumées pour ou à la place d'autres institutions défaillantes, mais, également, en impact sur le fonctionnement général de la société et des sociétés entre elles.

De nombreux pays se sont posés le problème de l'introduction dans le cadre scolaire d'une initiation ou d'un enseignement de ces mass media. Dans un souci d'efficacité plus grande, ils ont envisagé ce retournement des mass media sur eux-mêmes et ont su conforter leurs actions, de séries télévisées, radiophoniques ou d'opérations communes avec la presse, développant les thèmes et les objectifs précédemment évoqués.

On essaiera au travers de cet article de signaler quelques expériences étrangères en montrant comment le problème de l'insertion d'une telle initiation a été envisagé dans ces pays et quelles actions ont pu être conduites, dans ce sens, avec les mass media, eux-mêmes, et plus singulièrement la télévision.

En Allemagne l'insertion d'une initiation aux mass media s'est faite à travers des matières obligatoires « Le Sachunterricht » ou « leçon de chose » dans le premier cycle, les « Études Sociales » dans le second.

Au niveau primaire « la leçon de chose » permet de toucher des contenus très variés, qui peuvent être scientifiques, historiques, géographiques, à partir d'exercices d'observation sur le vécu quotidien de l'enfant. C'est ainsi que des thèmes de la vie sociale peuvent, aussi, émerger et, par là, la télévision et les media.

Dans le second cycle les « Etudes Sociales », qui peuvent comporter des dominantes selon les régions, ont essentiellement pour objectifs une meilleure éducation politique, une connaissance de la société dans laquelle on vit, le développement de la participation à la vie sociale. Une information sur les mass media entre alors dans la formation du citoyen responsable.

En fonction de cela, peut-être, l'approche allemande par rapport aux mass media est très centrée sur les problèmes du fonctionnement et des stratégies sociales de ceux-ci. C'est dire que l'analyse de la communication se fixe plutôt du côté des

émetteurs et de la face cachée du triangle de l'information et que tout est fait pour amener le spectateur, par une meilleure connaissance des arrières plans de la communication, à avoir une lecture et un choix plus critiques des produits des media. C'est une approche essentiellement socio-politique et socio-économique des phénomènes des media, qui est menée dans les différentes méthodes élaborées.

Pour conduire cette formation, de nombreux matériaux ont été produits par différentes instances : les centres d'Education Politique (Zentrale Für Politische Bildung) qui collaborent à l'élaboration et à la conduite de cette matière obligatoire « Les Etudes Sociales », les centres de ressources régionaux (Landesbildstelle) qui peuvent fournir produits et équipements manquant aux écoles, l'Institut National du film et de l'image pour les Sciences et l'Education (Institut Für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht) qui conçoit et diffuse du matériel pédagogique, ainsi que les stations de télévision régionales qui ont une action très positive.

Nous en prendrons pour exemple la station de Cologne (Westdeutschen Rundfunk, Fernsehen WDR). En collaboration avec Mayence, Hambourg, Munich, la station de Cologne ne diffuse pas moins de dix programmes de télévision, à différents niveaux primaires et secondaires. Il nous semble intéressant de détailler les divers thèmes de ces séries.

La série « **Telekritik** » démonte, en six émissions, les diverses médiations opérées entre « une réalité » et nous. En effet, si nous sommes rarement spectateurs/acteurs d'un fait, nous sommes dépendants des circuits d'information. La TV en particulier semble donner une relation de faits « allant de soi », pourtant cette relation est construite, par un médium, à travers tout un travail de production des images. De même le spectateur récepteur « retravaille » les images en fonction de ses caractéristiques socio-culturelles.

La série « **La vie peut être si belle** » (Das leben kaun so schön sein) a été conçue pour des élèves de classes spéciales (problèmes socio-culturels). Intéressante, parce qu'elle révèle, et précisément au public-cible de ce genre d'opération commerciale rentable, les stratégies et combinaisons de media qui permettent de créer une vedette, un « tube » du « hit parade ».

Comment fabrique-t-on une vedette ? Le système est démonté en quatre émissions :

- Les trucages dans la fabrication du disque, le « placement » de la « vedette ».
- Les relais des media entre eux, presse, radio, pour lancer l'image du chanteur (rôle du disc jockey, et d'une presse entièrement artificielle).
- Le show télévisé et son public fictif, les rencontres avec les jeunes auditeurs/acheteurs.
- La relance, quand l'intérêt faiblit, grâce à divers procédés, jusqu'à l'épuisement de la vedette qui fait place alors à une autre victime consentante.

Produit sous la forme d'une fiction, qui recrée un univers bien réel, ce feuilleton a des redondances significatives. S'il a été conçu pour le public touché par ces phénomènes du « show business », il a été également bien reçu par les élèves du

cycle normal et par les adultes, réussissant la gageure de l'émission éducative appréciée par tous (type « Sesame Street »).

La série « **Medium film** » en cinq émissions, après avoir montré comment on fabrique un film, analyse quelques genres particuliers avec leur idéologie propre : la série policière, le film d'aventure, le film de critique sociale, le film régionaliste, particularité allemande, (Heimatfilm).

Les séries « **Umgang mit medium** », 1 et 2, en deux niveaux de six émissions chacun, essaient de susciter une appropriation des media, afin que ceux-ci deviennent une pratique envisageable, possible et efficiente pour les adolescents. C'est au travers de deux problèmes réels, d'une part une situation de conflit ou de communication bloquée entre deux groupes scolaires, d'autre part une question posée, par des adolescents, à la communauté dans laquelle ils vivent sur le problème de leurs loisirs, que ces deux séries développent des modèles de pratiques des media pour attirer, sensibiliser, motiver, informer.

Pratiquer une annonce murale, une affiche, un montage de photos dans la première série.

Constater que leurs exigences sont déformées dans la presse locale, susciter d'autres actions pour sensibiliser à leur problème, exhiber un film, et opérer ainsi une pression sur les instances responsables dans la seconde. Double approche à travers cette série : joindre à une lecture des mass media, une pratique des media.

Les aborder avec une attitude positive et dynamique, en tant que moyens de communication pouvant, judicieusement utilisés en fonction de leurs possibilités réelles, permettre une meilleure communication entre groupes. C'est aussi les pratiquer dans ce qu'ils ont de meilleur, leur pouvoir de sensibilisation, leur manière de faire surgir, de révéler, de visualiser, tout à coup, ce qui est latent, et qui, sans eux, le resterait bien souvent. C'est surtout les utiliser comme un outil, et c'est peut-être la meilleure réponse que peut faire un citoyen responsable et averti, c'est de les détourner à son usage, dans son action.

La série « **Communauté de travail télévision/école** » est en fait l'offre d'une tribune télévisuelle aux jeunes pratiquant les media.

L'idée qui soustend cette série est si simple disent les producteurs qu'elle étonne encore ! Pourquoi des consommateurs de mass media ne fabriqueraient-ils pas des films ouverts sur leurs problèmes et ne les diffuseraient-ils pas ?

On sait combien l'accès à l'antenne sait s'entourer d'impossibilités techniques (normes professionnelles), d'équilibrage de tendances etc..., aussi peut-on apprécier l'importance de l'initiative de la WDR.

30 films ou bandes vidéo ont déjà été réalisés dans cette série qui, par ailleurs, offre sept créneaux de diffusion dans l'année. Elle a su susciter un vif intérêt, malgré les difficultés inhérentes aux institutions car, bien que les contenus « mass media » soient intégrés dans les plans d'études, les problèmes institutionnels entre

école et télévision demeurent, et si cette expérience bouscule les conceptions organisationnelles et juridiques qui régissent le fonctionnement des télévisions existantes, c'est, aussi, grâce au contact direct « producteur de la série » et « écoliers », qu'elle a pu être conduite. Cette série proposée dès les années 68 et 69 a été remaniée et a pris définitivement tournure en 1973-1974. Aucune censure ne s'exerce dans les contenus et les formes, la série se met au service des adolescents et des thèmes qu'ils souhaitent traiter.

Un exigence, cependant, c'est que le travail d'élaboration du film ou de la bande vidéo, se fasse sérieusement et que les stades de celui-ci, des intentions au découpage technique, soient respectés par les élèves dans leur « commerce » avec la station de télévision et les producteurs de la série.

Aussi les thèmes apparus sont-ils très variés, cela peut aller de la parodie de la série américaine au « travail que l'on fera après l'école », de l'amitié à la pollution dans une ville, des problèmes de censure au « ne rentre pas trop tard » des rapports parents/enfants, à cet âge de l'adolescence.

Avant la tribune offerte sur l'antenne régionale, la confrontation, selon les thèmes, a pu se faire avec le milieu, et les caméras de la WDR ont alors accompagné les adolescents dans leur pratique et leur tentative de communication. Aussi le film, passant sur antenne, s'est-il complexifié de tout le processus engendré, du feedback qu'il a éventuellement rencontré, remplaçant ainsi le produit, fait par les adolescents, dans un contexte plus enrichissant pour l'ensemble de la communauté.

Nous avons décrit quelques unes des actions d'une station éducative de télévision qui se donne des moyens, par la volonté de faire des séries, l'ampleur de celles-ci, la structure et la redondance internes des éléments entre eux, l'accompagnement d'écrits documentés pour le maître et l'élève, la diffusion particulièrement avantageuse (quatre diffusions dans la semaine, pensées, l'une en fonction du maître et de la famille, et les trois autres en fonction de la réception scolaire), la richesse des relations entre moyens de communication.

Il est particulièrement édifiant de feuilleter un press-book de série éducative en Allemagne. Alors qu'en France l'entrefilet dans un journal spécialisé voir « le Monde de l'Éducation », est plutôt la règle, dans ce pays, c'est l'ensemble de la presse « nationale » et « régionale » qui réagit, ce qui suppose et produit une sensibilisation du corps social.

Evidemment, l'ensemble de ces actions stimule, apporte des éléments de réflexion, réactive une pratique déjà effective, puisqu'obligatoire dans les cursus primaire et secondaire des établissements.

En Suisse également, l'initiation aux mass media a été introduite dans le cadre scolaire, et en particulier au niveau du cycle d'orientation (11-15 ans) des collèges. Il faut noter, là aussi, que c'est dans une rubrique plus générale dite « information générale » que, à partir de la 9^e année, sont donnés les cours de « critique de

l'information » et que l'analyse des moyens d'information comme la presse, la télévision, la publicité a pu s'introduire.

Ces cours d'une heure hebdomadaire sont donnés par des professeurs de toutes branches, intéressés par l'action, ou par des professionnels experts en la matière, ou par des licenciés en sociologie qui, bien que sans licence d'enseignement, ont pu intervenir à ce niveau.

La teneur du cours de « critique de l'information » n'est donnée aux enseignants que dans ses objectifs généraux — toute latitude leur est laissée quant à la pédagogie qu'ils utiliseront pour ce faire.

L'aide que les media peuvent apporter à cette initiation, comme à toute autre forme d'enseignement, a été repensée (dans le Canton de Genève plus particulièrement) dans le cadre d'un centre de télévision « TVCO » pouvant repiquer les produits, les distribuer, susciter, animer, rayonner sur dix sept collèges, ceux-ci étant dotés de magnétoscopes.

Les propositions des enseignants, quant à des projets de réalisation d'émissions pédagogiques, sont reçues dans ce centre TVCO et peuvent être mises en production. Il peut s'établir alors tout un échange de produits et de pratiques pédagogiques. Autour de la rubrique « critique de l'information » TVCO propose une dizaine de programmes sur les problèmes de l'objectivité dans la prise des images, le montage et la relativité dans l'interprétation d'images et de sons selon différents traitements, les problèmes de l'information à travers les media, les problèmes de la publicité (image de marque, cible), les stéréotypes dans certaines formes d'émissions (tribunes, dossiers).

Il faut remarquer que la structure de beaucoup de productions de TVCO (de 3 minutes à 10 minutes souvent) est adaptée à la durée d'une séance de critique de l'information (1 heure) et qu'elles peuvent servir de stimuli, ou de matériel d'analyse, selon les pratiques des enseignants. TVCO fonctionnant comme un centre de production et d'échange de documents audio-visuels à intégrer dans la pratique pédagogique, il a paru utile dans le cadre du Media Centre de prévoir une structure plus souple permettant des interventions à la demande, et en particulier, des expérimentations de toutes sortes et des prêts de matériaux spéciaux (vidéo-portable 1/2 pouce par exemple).

C'est ainsi que le Media Centre a pu susciter, en 1975, une expérience intéressante entre deux classes de 6^e primaire (11 ans/12 ans) proches par l'âge, le niveau socio-culturel, le contexte général, mais suffisamment éloignées pour que la mise en communication ne soit pas perçue comme arbitraire. Ces deux classes ont été mises en situation de récepteur et d'émetteur simultanément, l'une par rapport à l'autre, grâce à un matériel léger et sans préparation technique ou communicationnelle particulières (quelques exercices seulement). Cette situation, de nature analogique lointaine par rapport à la situation de communication de masse (l'approche théorique des chercheurs, très proche de celle de l'initiation à la communication audiovisuelle du CRDP de Bordeaux), est très centrée sur les phénomènes de réception des messages.

Là encore on souhaite ne pas renforcer « l'illusion chez les élèves émetteurs qu'ils sont les seuls émetteurs du sens de leur réalisation, or le sens d'un message n'est ni l'apanage de l'émetteur, ni une qualité intrinsèque du message, il découle de la lecture du message, il est donc donné par le récepteur ». On peut supposer qu'une communication, qui n'a pas été maîtrisée par la pratique de quelques codes ou de quelques opérations de nature sémiologique simple, ne peut aboutir qu'à des interprétations très diversifiées et surtout à des frustrations et des émetteurs, et des récepteurs.

Cependant l'intérêt de cette recherche réside essentiellement dans l'approche de la vidéo, en tant que moyen d'appréhender le monde extérieur, de découvrir la réalité, de la filmer et de la structurer en autant d'actions sur l'espace et le temps, et celle-ci ne pouvait se faire de manière directive. Cette structuration progressive de la matière filmée par les enfants avec un outil vidéo, devait se développer dans l'expérimentation, le tâtonnement, la découverte.

La télévision Suisse Romande scolaire, après une disparition d'une dizaine d'années (qui a d'ailleurs conduit les autorités à élaborer des structures autres, comme TVCO) a réapparu depuis un an maintenant, avec deux séries seulement.

D'emblée cette télévision, qui se veut éducative et non scolaire, se situe parallèlement à la télévision d'information et de distraction. C'est une télévision d'explicitation, d'élucidation, d'analyse des produits des mass media. Télévision « parallèle » à la télévision non pas comme « l'école parallèle » l'est à l'école, mais, précisément, dans un but de rassemblement, d'exploitation, de développement, d'approfondissement des contenus et des formes de la télévision. Pour ce faire elle propose deux séries : « **Télé actualité** » et « **TV scopie** ».

Dans ces deux séries, la TV éducative Suisse Romande se propose le double objectif d'améliorer la connaissance de l'actualité à travers les media, et de contribuer à la compréhension de la télévision, des media, de leurs genres et de leurs langages. Toute une activité complémentaire est suggérée sur l'environnement propre du jeune téléspectateur par la recherche de documents, la comparaison entre eux et la création propre.

« **Télé-actualité** » part d'une émission d'information de la télévision et après une rediffusion intégrale en propose une lecture, plus critique, par des documents complémentaires et des explications, par une comparaison entre le traitement de plusieurs éléments à options esthétiques ou idéologiques différents, par l'investissement, dans le corps de l'émission, d'éléments touchant à un environnement plus proche de l'élève.

« **TV scopie** » à partir de n'importe quelle émission de la télévision, rediffusée intégralement, se livre à un travail d'explicitation sur sa fabrication, sa conception, le langage utilisé, grâce aux artisans de l'émission eux-mêmes, qui peuvent expliquer leurs options, leurs difficultés, leurs choix quant au sujet, au langage, aux formes de celle-ci. Les élèves peuvent alors mieux voir l'émission originale, et mieux en comprendre le genre, grâce à la mise en évidence de toutes ces options, et de l'idéologie sous-jacente qui la traverse.

Les actions lancées depuis de nombreuses années en Allemagne et en Suisse, l'ont été dans le cadre d'un créneau suffisamment large, important et bien intégré dans l'enseignement pour permettre, tout à fait logiquement, l'introduction d'une initiation aux mass media en tant qu'objet d'études.

Souvent deux positions s'opposent à ce sujet : les tenants d'une analyse critique munie d'outils sémiologiques, sociologiques ou autres, et ceux d'une « pratique ». Des moyens audio-visuels divers sont alors donnés dans une activité créative, expressive, dont on pense qu'elle permettra par transfert, la compréhension de l'acte de production des messages des mass media.

Les options décrites ci-dessus, se donnent les moyens de l'analyse et de la pratique. A ce sujet, la mise en communication de groupes entre eux, de préférence extérieurs à l'école, soit d'école à école, soit d'école au milieu, paraît une des manières d'extraire la pratique de son aspect « nombrilique » et artificiel, pour la centrer sur une préoccupation commune à un groupe et la communication avec d'autres.

Outre le fait que si elle est effectivement bien ancrée sur la nécessité de « dire quelque chose à quelqu'un ou quelques uns », elle permet, par les contraintes introduites dans ou hors l'école, de s'approcher de manière analogique des problèmes institutionnels et de ceux du fonctionnement des mass media dans la société (voir « Umgang mit Medien » II WDR). De plus, elle permet bien entendu de toucher et d'améliorer peut-être, de manière très concrète, les problèmes de la communication dans le groupe-classe.

Cependant d'autres expériences, et particulièrement en Allemagne, sont intéressantes dans la mesure où elles partent du vécu réel des enfants par rapport aux media. Celui-ci constitue une **base culturelle**, la seule, bien souvent, en ce qui concerne les milieux défavorisés, sur l'explicitation de laquelle on peut conduire d'autres apprentissages, ou des changements sociaux.

Il en est ainsi des intentions de la série « **Wir lassen uns nicht dumm verkaufen** » (Berlin) qui développe dans trois émissions, consacrées aux valeurs véhiculées par les comics, les livres de classe et le « show-business », en tant que media, et à travers de nombreux documents d'accompagnement pour le maître et les élèves, une rénovation de l'apprentissage de la langue maternelle (à partir de 10/11 ans).

Il s'agit de refuser les références socio-économiques culturelles, étrangères au vécu socio-économique de l'enfant (la notion « d'œuvre » classique, par exemple), et de tabler au contraire sur cette exploitation d'un vécu culturel réel, pour développer une sorte de « contre-culture ». L'équivalent français serait, d'une certaine manière, l'acceptation pour des enseignants de travailler sur la matière de l'almanach « Actuel » sur les années 80, parce que ses thèmes, son conditionnement, son style imprègnent la vie de l'adolescent.

D'un autre côté, la série « **Ene, mene, miste, Rappelkiste** » (ZDF Mayence) se veut série de changement social, provocatrice et incitatrice à la prise de l'autonomie de l'enfant (5 à 8/9 ans).

Dans un de ses éléments consacré à la télévision « en parler, questionner », la série donne des éléments d'information accessibles, dans leur forme et leur contenu, à de jeunes enfants. En particulier sur ce qui les fascine à la télévision : la publicité.

« Ainsi Julie assiste à la fabrication d'un spot de publicité, cela provoque beaucoup de fatigue et d'irritation mais ensuite tout est si beau sur l'écran ! ».

Ensuite elle provoque le questionnement sur la composition et la fabrication de l'image publicitaire telles qu'elles nous sont dévoilées. A quoi peut penser la petite fille qui vend le chocolat Machin ?

- Oh, j'ai une crampe !
- Jusqu'à quand faudra-t-il que je souris ainsi ?
- Le chocolat Machin c'est bon ?
- J'aurai 100 marks pour la photo ?
- Ah, si le chien était à moi !

Et sur la place du téléviseur dans la famille ? Que peuvent faire les enfants quand il est allumé trop souvent ou quand il n'est jamais allumé ?

Il s'agit tout autant que de comprendre, à ce niveau, quelques procédés de fabrication des images ou des sons, de développer une autonomie et une prise d'initiative par rapport à « l'objet télévision » et au programme, et d'imaginer des alternatives plus séduisantes et plus motivantes pour l'enfant : jouer avec ses amis dehors, faire de la bicyclette, fabriquer des objets : des marionnettes par exemple, jouer soi-même la saynète que l'on veut et faire sa propre TV, bref, avoir un comportement actif et savoir utiliser le téléviseur pour ce qu'il est.

L'intérêt de ces deux expériences réside bien dans l'acceptation d'un certain vécu culturel, par rapport aux mass media, qui considéré d'une manière positive, fonctionne comme une sorte de back-ground et d'englobant dans l'expérience de l'enfant.

Il n'est pas question alors d'introduire, de manière arbitraire, dans une nouvelle case horaire « l'apprentissage des media », mais de les envisager en tant qu'agents culturels et éducatifs actifs, susceptibles d'asseoir des apprentissages et des changements sociaux.

Rosemarie MEYER
Chargée de Recherche
à l'Institut National
de Recherches Pédagogiques

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALLEMAGNE :

- WDR Westdeutsches Schulfernsehen
Programm für das Schuljahr 1978-79
Appelhofplatz 1. 5000 KOLN 1
- « Schüler machen Filme »
AV. Medien Pädagogik
Praxis (1)
Gert monheim
Medienerziehung Köln / Aachen 1978
- « Ene mene Miste Rappelkiste » Begleitbuch zur ZDF-Fernschreihe
ZDF Zweites Deutsches Fernsehen
Peter Nemetschek und Suzanne van Lessen
Beltz Verlag 1975

SUISSE :

- Service de Recherche Pédagogique
Département de l'Instruction Publique - Genève
« La vidéo, moyen de communication et d'expression »
Chantal Bruchez - Kathleen Kelley - 1977
- Centre de Télévision du Cycle d'Orientation
T.V.C.O. (Programmes - Catalogue 1978)
Avenue Joli Mont 15 A
Case Postale 218
Genève 12 11 - 28
- Radio Télévision Educative Romande
B. Art et Education (Cellule Télévision Educative)
Télévision Suisse Romande GENEVE
Programmes Annuels 1978
- « L'étude des media dans l'enseignement »
Etudes et Documents d'Information n° 80
U.N.E.S.C.O. 1977

Si donc on apprend à lire à l'enfant, pourquoi ne pas lui apprendre aussi à écouter et à regarder ? Les promoteurs de T.V. scolaire pensent, à juste titre, qu'il est indispensable d'éviter la passivité naturelle face à la T.V. et à la radio. Il importe que l'élève apprenne à prendre ses distances face au média. A le maîtriser. Maîtriser c'est connaître. C'est aussi réagir.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALLEMAGNE

- WDR Westdeutscher Rundfunk
Programm für die Schüler 1978-79
Appelplatz 1, 5000 KÖLN 1
- « Schüler machen Film »
AV Medienpädagogik
Band 11
Gutachten
Medienziehung Köln / Aachen 1978
- « Ein neue Mass-Medien-Analyse » beigefügt zur IPR-Forschung
IIPZ Institut für Pädagogische Forschung
Festschrift zum 20-jährigen Bestehen
Beltz Verlag 1977

SUISSE

- Service de Recherche Pédagogique
Département de l'Enseignement Supérieur - Genève
« La vidéo, moyen de communication et d'expression »
Chantal Brunschweiler - Katharina Keller - 1977
- Centre de Recherche du Cycle d'Enseignement
T.V.C.O. (Programme - Genève 1977)
Avenue Joli Mont 15 A
Case postale 218
Genève 12 11 - 18
- Radio Télévision Éducative Romande
B. Art et Éducation (Centre Télévisif Éducative)
Télévision Suisse Romande CEMVE
Programme Annuaire 1978
- « L'étude des médias dans l'enseignement »
Études et Documents d'Information n° 89
U.N.E.S.C.O. 1977

LA TELEVISION EDUCATIVE ROMANDE

Mais oui, on en est arrivé là : inventer une machine à arrêter la télévision automatiquement ! La clientèle ? Tous les téléspectateurs qui regardent tout, même très tard la nuit. Mais surtout les enfants dont les parents ne savent pas comment limiter leur durée d'écoute de la télévision. Un appareil qui pense pour eux ? Quelle aubaine ! Présentée au Salon international des inventions de Genève en Novembre, cette trouvaille d'un médecin parisien, qui ne sait lui non plus limiter le temps de télévision à ses enfants, a fait l'objet d'une dizaine de demandes de brevets dans une dizaine de pays européens !

On ne peut nier qu'il faille apprendre à régulariser le temps d'écoute. Nous avons tous dû conduire cet apprentissage. En ce sens la machine à arrêter la télévision est opportune. A terme elle est maligne. Elle se révèle pire que le mal. Elle met en pièce l'esprit de responsabilité. Les enfants regardent trop la télévision mais le risque est un exercice nécessaire. C'est en situation qu'ils apprendront et non dans la dépendance d'un appareil, ni dans la soumission à une machine. C'est bien là un des objectifs de la télévision éducative romande. Elle est née en 1964. Il y eu une éclipse entre 1969 et 1977. Tout redémarra le 22 Novembre 1977 sous une forme repensée totalement. Cette date est le point d'aboutissement d'une longue réflexion entre l'école et la télévision. Elle révèle l'accord acquis entre l'école et la télévision en matière de production, de stockage et de rediffusion d'émissions. Elle a mis en valeur la précieuse contribution matérielle de deux enseignants détachés à la production d'émissions de T.V. éducative. Les enseignants suisses avaient toujours cherché à contribuer à la connaissance de la télévision, de ses genres, de ses langages en vue d'une meilleure compréhension, d'une meilleure appréciation et d'un meilleur choix. En d'autres termes, ils avaient souhaité former l'élève à l'appréhension de l'image. Un volet d'émission cherche à répondre à cette aspiration. **T.V. scopie** est une véritable grille de lecture, qui appliquée à la télévision, permet d'analyser les divers langages qui y sont employés selon que l'on a affaire aux actualités, aux feuilletons, aux documentaires, aux émissions sportives, etc...

Si donc on apprend à lire à l'enfant, pourquoi ne pas lui apprendre aussi à entendre et à regarder ? Les promoteurs de **T.V. scopie** pensent, à juste titre, qu'il est indispensable d'éviter la passivité naturelle face à la T.V. et à la radio. Il importe que l'élève apprenne à prendre ses distances face au media. A le maîtriser. Maîtriser c'est connaître. C'est aussi réagir.

La T.V. éducative Romande ne se contente pas d'éduquer à la lecture du langage télévisuel. Elle sort du domaine scolaire et suscite l'introduction de l'actualité dans le domaine pédagogique. **Téléactualité** (1) apporte aux enseignants des documents originaux sur un thème d'actualité. L'actualité fait partie intégrante de la vie. La T.V. éducative souhaite intégrer utilement l'information disponible dans le contexte de la propre existence de l'enfant et ne pas ou ne plus séparer l'école de la vie. L'enseignant pas davantage que les parents n'a le monopole de l'information. Il le sait. Certes l'école et la famille ne sont plus les seuls lieux ni les seuls moments de l'éducation. Il s'en persuade tous les jours. Mais l'actualité entrant à l'école, le maître y introduit le recul, le refus des idées trop reçues, la critique. Les images trop bien médiatisées. La T.V. éducative Romande, avec l'aide des enseignants, entraîne les jeunes téléspectateurs à réagir, à juger, à jauger. Par un débat, une mise en question constante, la recherche de renseignements supplémentaires ou d'activités complémentaires, l'enseignant apprend aux enfants à se servir de la T.V. En enjeu, une véritable éducation de la jeunesse, basée sur un souci de renforcer l'autonomie de l'enfant à l'égard de toute agression. La sur-information ou la désinformation sont une agression contre laquelle les enfants méritent d'être défendus. La T.V. éducative Romande est périlleuse car ambitieuse. La T.V. est éducative et non seulement scolaire. Cette distinction a paru nécessaire.

T.V. scopie (2) est diffusée tous les mardis à 15 heures 10. Elle est chaque fois précédée de la rediffusion intégrale de l'émission originale. En principe n'importe quelle émission de la télévision peut être l'émission originale servant de base à **T.V. scopie**. Chaque genre est abordé à tour de rôle. Trois effets principaux sont attendus de **T.V. scopie** :

— Donner aux élèves la possibilité de mieux voir l'émission originale et de mieux comprendre le genre, grâce à des compléments diffusés dans **T.V. scopie**, grâce à la mise en évidence des options qui ont présidé à l'élaboration de l'émission originale et grâce à la possibilité offerte au jeune spectateur de percevoir l'idéologie sous-jacente qui traverse l'émission (par exemple l'idée de la réussite implicite dans un feuilleton ou dans un spot publicitaire).;

— Offrir aux élèves la chance d'un contact avec un des artisans de l'émission originale, qui a la possibilité de préciser ses intentions ou d'expliquer les difficultés rencontrées, les choix effectués tant pour le sujet que pour le langage ; la télévision doit donc apparaître comme faite « par quelqu'un » et « faite avec des contraintes » dues au médium et aux circonstances.

— Faire découvrir la nature, l'importance et les effets possibles du langage télévisuel (effet de montage, du son, du travelling, du fondu, du commentaire...) en profitant d'en faire repérer l'usage et l'impact, concrètement, dans l'émission originale. Les composantes du langage télévisuel apparaissent au travers du cycle des **T.V. scopies** en fonction de leur présence dans les émissions originales. Comme dans **Téléactualités** — on le verra plus bas — la classe est incitée à des activités complémentaires variant en fonction de l'émission originale.

(1) Voir un exemple de fiche du maître « **Téléactualité** » en fin d'article.

(2) Voir un exemple de fiche du maître « **T.V. scopie** » en fin d'article.

Téléactualité part d'une émission d'information de la télévision, courte ou longue, qui est rediffusée intégralement juste avant **Téléactualité**. A la suite de ce visionnement, l'émission **Téléactualité** donne aux élèves la possibilité de mieux comprendre l'émission originale :

- En introduisant les documents complémentaires et des explications.
- Pour rendre sensible le mode de communication de l'émission originale et ses options esthétiques idéologiques, en introduisant des documents filmés d'une autre manière ou d'un autre point de vue, ou d'autres opinions.
- Pour inciter le jeune spectateur à intégrer à son propre univers et dans son comportement les informations offertes par les media, en introduisant des documents où des participants proposent les mêmes thèmes que l'émission originale mais rattachés à l'environnement proche du spectateur.

Téléactualité motive les classes à plusieurs activités complémentaires :

- Recherches d'autres sources accessibles, réalisation d'une documentation, d'une exposition, de maquettes d'activités créatrices manuelles, offrant une vue claire de ce que signifie l'information offerte par l'émission originale par rapport aux élèves, à leur environnement, leur situation.
- Eventuel engagement dans une activité découlant de l'information reçue (voir en annexe une fiche de travail de **T.V. scopie** et de **Téléactualité**). Quels moyens sont mis à la disposition des enseignants ? Chaque canton suisse a voté des crédits d'investissements pour la réception et l'enregistrement des émissions dans les différentes écoles. Des délégués pédagogiques cantonaux sont chargés de l'installation des moyens de réception, de l'animation et de la préparation des enseignants. L'équipement de l'ensemble des écoles se fait progressivement. Il n'y a aucune difficulté à cette mise en route progressive, puisque chaque canton a en stock les émissions **T.V. scopie** et **Téléactualité** déjà diffusées. L'enseignant qui est élu par les habitants de la commune dans laquelle il enseigne est libre de planifier son programme annuel et par là même ses séances de Télé-éducative. Il peut enregistrer le mardi ou ne pas enregistrer suivant l'intérêt que présente l'émission. S'il se repend de n'avoir pas enregistré, il fait appel au stock cantonal. Cette souplesse, l'intense préparation de chaque émission rendent très attrayante la T.V. éducative qui est devenue un véritable outil pédagogique.

Henri SOUBEY

TV-SCOPIE

« Le monde d'une télévision »

Diffusion : 5 décembre 1978.

Durée : 26' (environ).

Cette émission n'a pas d'autre prétention que d'offrir une image subjective de ce qu'on peut trouver à l'intérieur d'une télévision. La déambulation dans le bâtiment est l'occasion de rencontres, d'associations, de rapprochements ou de surprises qui sont, croyons-nous, un peu à l'image de la complexité des éléments concourant à la production d'émissions de télévision. En vingt-cinq minutes, la présentation de l'intérieur d'une télévision est un exercice périlleux qui défie tout didactisme autre que celui de l'émerveillement. Aussi, ceux qui voudraient en savoir plus, et de manière plus rationnelle, sur le fonctionnement et les relations des différentes activités, se référeront à d'autres émissions de TV-scopie, à des livres spécialisés ou encore organiseront une visite préparée. La présente émission est une image partielle et partielle.

Nous nous sommes déplacés dans le bâtiment, nous laissant surprendre par les dimensions et la complexité de ce vaste « corps » de 180 000 mètres cubes, de 30 000 tonnes, de 65 mètres de hauteur pour une tour de 18 étages et trois sous-sols. Ce bâtiment, c'est aussi une sorte de tour de Babel où plus de 60 métiers cohabitent pour assurer les besoins de la production au niveau du programme, de la technique et de l'administration.

Nous nous sommes arrêtés parfois à des aspects apparemment anecdotiques, un peu à la manière de l'enfant qui s'étonne d'un détail parce que sans idée préconçue sur ce qui devait être important, nous avons voulu montrer que tout pouvait l'être. Nous nous sommes attardés parfois sur des chiffres, lorsqu'ils donnent l'échelle des choses.

Ainsi les installations techniques qui ont nécessité 42 kilomètres de câbles coaxiaux, 22 kilomètres de câbles son, 130 kilomètres de câbles multiples de signalisation et de télécommande, 20 kilomètres de câbles courant fort. Il a fallu 80 000 heures de travail pour la mise en service de ces installations. Cet aspect n'est pas donné en vue de justifier les pannes, il leur donne cependant une certaine probabilité technique et une crédibilité quant à cette interprétation, là où les mauvaises langues ne voudraient y voir que défaillance humaine. Dans un tout autre domaine, les 12 000 costumes, les dizaines de tonnes d'archives diverses : films, bandes magnétiques et papiers, et bien d'autres aspects encore témoignent de la dimension de l'entreprise.

Enfin, nous nous sommes attachés aussi aux activités, aux gestes, aux compétences nécessaires au fonctionnement de l'organisme. En fin de compte, le plus étrange dans cette « usine à rêve » c'est la forme finale du produit qui, sous forme d'ondes invisibles, impalpables, quitte l'antenne pour retrouver sur votre « étrange lucarne » une illusion de matérialité. Comme si la finalité de toute cette matière, de toute cette agitation, était pur esprit ; sans l'intercession du téléspectateur qui tourne le bouton !

Conseils pour l'exploitation

Une fois n'est pas coutume, la meilleure exploitation serait peut-être cette fois de ne pas en faire ? Ou alors de profiter de l'éventuel intérêt des élèves pour préparer une visite à faire lors d'une course ou d'une journée d'étude. On ne saurait trop conseiller, pour que cette visite soit profitable, une sérieuse préparation.

TELEACTUALITE

« L'information – Emission retour »

Diffusion : 12 décembre 1978.

Durée : 30' (environ).

Les 3 et 10 octobre derniers, nous avons consacré deux émissions à l'approche de l'information (voir Fiches E 45 et E 47). Dans l'intention d'éviter les pièges des généralités, nous avons fait cette approche sur la base de deux actualités réelles et sous forme d'émissions ouvertes. C'est-à-dire, des émissions qui proposent une matière à réflexion, sans enfermer cette dernière dans le jeu des questions-réponses préconçues, et qui trouvent leur aboutissement dans les questions élaborées au sein de la classe ou dans les activités et travaux des élèves. Afin de répondre aux questions et de présenter les éventuels travaux, nous avons prévu l'émission que cette fiche annonce.

Il va de soi que, au moment de rédiger cette fiche, l'émission n'est pas encore faite et que nous sommes par conséquent dans l'impossibilité d'en donner le contenu puisqu'il sera modelé en fonction d'envois que nous n'avons pas encore reçus.

Aussi, croyons-nous utiles de dire ici plutôt les raisons d'être de ce type d'émission, dont la fréquence est fixée pour l'instant à deux ou trois par année.

Lorsque les principes d'une nouvelle Radio-Télévision éducative ont été définis, il a toujours été clair, dans l'esprit des initiateurs, que les émissions n'étaient qu'une partie de l'action pédagogique. Tant il est vrai que si un substitut (une émission), peut apporter des éléments à l'éducation, seul le maître est capable de « conduire l'enfant » : par les modèles qu'il offre, le dialogue qu'il établit et les activités qu'il dirige. Ainsi, une Radio-Télévision éducative, aussi spécifiques que soient les domaines qu'elle privilégie, en l'occurrence l'initiation aux médias, ne saurait être qu'un des éléments de l'action éducative. Laquelle action englobe l'ensemble des propositions et des activités issues des émissions, des enseignants, des élèves, des centres cantonaux, des parents, etc. Le mieux que puisse faire une Radio-Télévision éducative dans un second temps, est d'activer le circuit de la communication et des échanges entre ces différents partenaires.

Les émissions dites « retour » visent donc directement cette dernière proposition et sont indispensables à sa réalisation. Elles permettent de rendre « publiques » les activités des classes, de favoriser les échanges d'idées et d'expériences, d'adapter le propos d'une émission en fonction de sa réception dans les classes et par là d'ajuster les émissions aux besoins des élèves. Enfin, fonction qu'il ne faut pas négliger, elles donnent aux classes des interlocuteurs autres que les maîtres : les téléspectateurs.

Pour conclure on peut dire, et ce n'est pas pour nous mettre hors de cause, que la qualité de ces émissions dépend en grande partie de la qualité des activités et travaux faits dans les classes et de la volonté de celles-ci de les communiquer aux autres.

Rappelons enfin que toujours dans l'esprit de la nouvelle Radio-Télévision éducative, une émission de radio est prévue sur le même thème, pour le 8 décembre (voir fiche D 107).

L'ECOLE, LA TELEVISION ET LES ENFANTS A TRAVERS LA PRESSE*

Si nous en croyons la presse nous assistons ces derniers temps à la reconnaissance par l'institution scolaire de la prégnance de la télévision dans l'univers culturel des enfants.

Si jusqu'à présent on se bornait à ignorer – faute d'entrevoir comment le combattre – le monde des images et des sons, il semble que les mentalités soient en train de changer et l'on parle d'ouvrir l'école à la télévision. La démarche pouvant être favorisée par l'apparition massive sur le marché des magnétoscopes à cassette destinés au grand public, autrement dit au néophyte, car il est évident, si l'on en croit la publicité, "ces deux boutons, hop et c'est tout" que tout le monde est apte sans formation à utiliser de tels appareils, à des fins d'enregistrement en tout cas.

La résistance du milieu scolaire à la pénétration de l'audio-visuel, et donc de la télévision, est-elle réellement en train de fléchir et suffit-il de l'apparition d'une nouvelle technique pour changer des mentalités ?

Dans certains cas on semble se décider à apprivoiser la télévision avec l'arrière-pensée de la domestiquer et l'on évoque le contre-pouvoir que représente la connaissance rationnelle, face au pouvoir de fascination du petit écran.

Et les enfants téléspectateurs ? Ils sont l'objet d'articles qui démontrent que les polémiques autour de la violence ne sont pas épuisées ; elles rebondissent d'ailleurs cette année avec le feuilleton japonais de science-fiction : GOLDORAK**. Mais

* Cette revue de presse concerne la presse écrite et plus précisément des articles de périodiques de la presse associative ou commerciale parus depuis janvier 1978 et retenus au hasard de la lecture. Il n'est donc pas dans notre intention de présenter ici une bibliographie exhaustive d'articles parus sur le thème *Enfant, Télévision et Ecole*. Bien que nous ayons limité notre investigation aux périodiques parus depuis 1978, il nous paraît utile de signaler le numéro 7 d'*Education 2000* consacré à *Télévision et Education* en septembre 1977.

** GOLDORAK est une des émissions pour enfants ayant rencontré le plus grand succès auprès des jeunes téléspectateurs et provoqué la plus forte irritation et indignation des parents et éducateurs. L'exploitation commerciale à laquelle ce feuilleton japonais a donné lieu durant la période de Noël en particulier a renforcé la dépendance des enfants vis à vis de ce personnage d'une série violente de science fiction. Cette situation a alarmé en particulier l'association "Loisirs Jeunes" qui a demandé l'arrêt de la diffusion de ce feuilleton programmé sur Antenne 2 dans un numéro de janvier des "informations hebdomadaires" (a). La demande de Loisirs Jeunes a été communiquée et commentée par la presse (b) : "la presse française voire étrangère a selon sa propre sensibilité repris tout ou partie de notre opinion... cette prise de position a fait l'objet de réflexions de confrontations... L'objectif visé est donc partiellement atteint" (c). *(Suite page suivante)*

les enfants, dont on s'accorde à penser qu'il faut les former à être des téléspectateurs actifs et critiques, sont aussi des réalisateurs de produits audio-visuels lorsqu'ils sont scolarisés dans des établissements où se déroulent des actions d'initiation à l'audio-visuel. Expériences dont certaines revues s'attachent à rendre compte, mais encore en faible nombre.

UN EVENEMENT...

A l'heure où aux Etats-Unis un sénateur américain décerne "la Toison d'Or de la dépense inutile au Ministère de l'Education pour avoir affecté 200.000 dollars aux Universités afin de former les étudiants à regarder les émissions de télévision d'un œil critique"* (1), la presse française unanime salue le Ministre de l'Education qui fait part de son souhait de voir l'école se désenclaver et s'ouvrir aux media et plus particulièrement à la télévision. "Il faut saluer cette attitude lucide et réaliste d'un ministre qui n'hésite pas à sortir des circulaires administratives et des textes de réforme pédagogique pour s'adresser directement aux gens et faire entrer la culture quotidienne dans l'univers de l'école" (2).

Cette prise de position officielle, à l'occasion de la diffusion du feuilleton télévisé "HOLOCAUSTE", est relatée comme événement : enfin l'école s'intéresse à la télévision, les deux univers culturels ne s'ignorent plus puisque "le Ministre invite les parents et les enseignants à appuyer davantage leur action éducative sur la télévision"(3).

A l'occasion de la déclaration ministérielle, les avantages de l'intégration de la télévision à l'école, largement exposés aux lecteurs, relèvent de deux ordres : d'une part, les émissions de télévision constituent un stock très riche d'illustrations de matières d'enseignements traditionnels (histoire, géographie, économie, sciences naturelles), une incitation à la discussion sur la vie contemporaine, et d'autre part, ces émissions peuvent constituer en elle-mêmes un objet d'étude.

UN CONTRE POUVOIR...

Au lieu d'ignorer "le formidable pouvoir" de la télévision il est possible de l'analyser, de le comprendre et donc de le neutraliser. Aussi reconnaît-on qu'il est temps de prendre conscience que "l'extraordinaire puissance de la télévision existe telle qu'elle est sans que personne ne puisse dans un pays de liberté la contraindre. Sous peine de déchéance et de désordre sa fonction médiatrice doit être conduite et maîtrisée par l'action éducative des parents et des enseignants" (4).

(Suite de la page précédente)

(a) "Que cesse Goldorak" in *Loisirs Jeunes*, informations hebdomadaires N° 1111 - 16.1.1979.

(b) - *Télé sept jours* du 21.1.1979.

- *Témoignage chrétien hebdomadaire* du 22.1.1979.

- *La croix* du 24.1.1979

- *Le figaro* du 24.1.1979

(c) - "*Loisirs Jeunes informations hebdomadaires* N° 1119 - 13 mars 1979.

* Les numéros renvoient à une liste de références situées en fin d'article.

Intégrer la télévision dans l'univers scolaire c'est utiliser les possibilités qu'elle recèle, confirme l'assistante du chef de service des émissions pour la Jeunesse FR3, c'est un excellent moyen d'acquérir des connaissances nouvelles, mais ajoute-t-elle : "il faut apprendre à l'enfant à poser sur la télévision un regard critique", car "en réalité on est déjà l'esclave de la télévision, et c'est peut-être un moyen d'en devenir maître car on est maître de ce que l'on connaît, qu'on admet et qu'on est prêt à juger" (5).

Ainsi n'est-il plus possible de tenir le petit écran à l'écart de toute perspective pédagogique actuelle, cette constatation la Ligue Française de l'Enseignement l'a faite à son tour en tenant à peu près ce langage : la télévision s'occupe de nous alors, occupons-nous d'elle. "Si nous ne nous intéressons pas à la télévision, la télévision s'occupe de nous en tant qu'individus, citoyens, parents, éducateurs et militants, aussi devient-il nécessaire d'avoir une position, une politique cohérente, des stratégies sérieuses et des moyens conséquents" (6). La ligue annonce alors les mesures qu'elle entend mettre en œuvre, parmi lesquelles la création d'un mensuel de télévision et de radio destiné aux téléspectateurs et plus précisément aux enseignants, formateurs, travailleurs-sociaux, animateurs, syndicalistes. De plus, l'organisation d'un colloque sur le thème Education Permanente, télévision et radio est annoncé pour le début de cette année.

La même constatation est faite par L. PORCHER dans un texte dont le titre "Les media sont parmi nous" traduit assez bien la réaction de surprise face à cette évidence. Et l'auteur reprend alors l'expression "OPNI" pour définir les media : "Les media sont aujourd'hui des sortes d'Objets Pédagogiques Non Identifiés. C'est bien de cela qu'il s'agit : identifier ces nouveaux habitants de la planète éducative pour qu'ils n'en viennent ni à coloniser celle-ci ni à la pulvériser" (7).

LA RESISTANCE DE L'ECOLE

Conjointement aux textes qui présentent la collaboration nouvelle entre la télévision et l'enseignement scolaire, on trouve des articles qui rendent compte de la résistance de l'institution scolaire à l'introduction de l'audio-visuel, à la télévision de masse ou à la vidéo. Témoin de cette résistance : l'absence de l'Education et des Universités au salon AVEC, absence qui a été remarquée et a suscité de nombreuses interrogations (8). La vidéo est tenue à l'écart des grandes institutions universitaires ou administratives, la pédagogie audio-visuelle est suspecte si elle n'est pas confirmée par l'écrit, a-t-il été déploré lors du colloque du Service d'Etudes de Réalisation et de Diffusion de Documents Audio-Visuels (du CNRS) en mars 1978 sur le thème "Recherche et Vidéo" (9). La résistance de l'école, c'est la résistance de toute institution face au changement dans la mesure où "innover c'est bousculer les habitudes, mettre en question les féodalités, les positions acquises... Vouloir faire de l'innovation dans le cadre d'une institution aussi gigantesque et pesante que l'Education Nationale relève certainement de l'inconscience" (10). Néanmoins, certains tentent l'expérience et la Revue Vidéo Communication présente une équipe de l'INRP qui s'est constituée autour de l'intégration des media dans l'enseignement la culture et l'animation.

Les tentatives d'utilisation de l'audio-visuel dans l'enseignement restent souvent des

expériences marginales réservées à quelques établissements dits "pilotes", ou des actions ponctuelles à l'initiative de quelque enseignant de bonne volonté ou d'animateur passionné. Mais elles se heurtent à des difficultés que bien des auteurs — enseignants, animateurs, observateurs, — rapportent avec amertume. On relève par exemple dans un mensuel la lettre d'une institutrice attirant l'attention sur les difficultés dans lesquelles se trouvent les écoles primaires pour s'équiper en matériels audiovisuels. Cette enseignante dénonce la ségrégation qui s'opère en ce domaine précis comme dans d'autres, entre les différentes écoles selon que les quartiers où les communes d'implantation sont plus ou moins fortunés. L'audiovisuel est "un domaine où une fois de plus l'école, au lieu de réduire les inégalités, les perpétue et les accuse" (11).

RETICENCE DES ENSEIGNANTS...

Au rang des difficultés de rapprochement entre l'école et la télévision, il faut compter aussi selon de nombreux auteurs avec l'inertie et les réticences de certains enseignants, face à la télévision comme moyen de diffusion de masse et face à la vidéo, technique nouvelle non maîtrisée. "Il y a chez les enseignants des adversaires irréductibles de la télévision, il est des gens qui pensent sincèrement qu'elle est pernicieuse, qu'elle exerce une influence néfaste sur les esprits malléables des enfants, qu'elle pourrait notre jeunesse... et ils n'ont peut-être pas complètement tort" (12).

Il semble bien que chez certains enseignants, le refus d'intégrer la télévision dans l'éducation relève d'un refus spécifique de ce média et non pas d'un refus des médias en général ou de la presse dans son ensemble. C'est la télévision en tant que telle qui est rejetée. En effet, les enseignants se déclarent prêts à utiliser la presse écrite afin d'ouvrir l'école sur les problèmes contemporains. C'est ce que montre un sondage demandé par le Comité d'Information pour la Presse dans l'Enseignement (CIPE) sur le thème "les enseignants et la presse". Il ressort de ce sondage réalisé par la SOFRES que 80 % des enseignants — que leur établissement relève du secteur public ou privé et quel que soit leur niveau ou leur appartenance politique — estiment que leur enseignement doit tenir compte des principaux faits de l'actualité même s'il doit pour cela s'écarter des programmes (13).

46 % des enseignants utilisent effectivement la presse pour leur enseignement, répondant ainsi au souhait du Ministre de l'Éducation qui, par un communiqué en date du 15 novembre 1978 a fait savoir que "l'ouverture de l'école sur les réalités du monde moderne ne saurait être complète sans le recours, parmi d'autres moyens de connaissance et en complément des instruments pédagogiques traditionnels, à la presse écrite et audio-visuelle. L'éducation du citoyen comporte par ailleurs une initiation aux différents moyens de communication... A ce titre la presse n'est plus seulement un moyen de connaissance mais constitue un sujet d'étude..." (14).

Il apparaît cependant que la presse écrite recueille davantage la confiance des enseignants que la presse parlée, et surtout que la télévision ainsi que le fait apparaître le sondage du CIPE et que le confirme celui publié par un hebdomadaire de télévision selon lequel il apparaît que la télévision n'a pas "bonne réputation" chez les enseignants (15).

UN MANQUE DE FORMATION

Parmi les handicaps que l'audio-visuel et l'école doivent surmonter dans leur tentative de rapprochement, il en est un tout aussi souvent souligné que la résistance de l'institution, c'est le manque de formation des enseignants et son corollaire, le blocage devant les techniques audio-visuelles avec lesquelles ils ne sont pas familiarisés.

Pourtant l'enseignant est conditionné par un environnement qui l'incite à utiliser l'audio-visuel et qui est le résultat de différents éléments : l'importance de la télévision dans l'univers culturel des enfants, la nécessité de lutter contre une attitude de consommation passive, des directives ou plutôt des "invitations" officielles, la présence d'équipements disponibles dans l'établissement où il exerce, le souci de ne pas être en retard d'une mode "sous peine d'être taxé de réactionnaire".

La revue Education (16) remarque à ce sujet un paradoxe qui met l'enseignant en position difficile : "Le paradoxe tient peut-être au fait que ce sont en partie des générations qui n'ont pas encore totalement assimilé ce nouvel environnement qui sont chargées d'éduquer et de former des enfants nés, eux, dans ce grand tumulte de l'audiovisuel". "Il en résulte un sentiment profond de frustration : ils se sentent dépossédés de leurs fonctions par la technologie qu'ils n'ont jamais appris à maîtriser et manipulés grâce à cette technologie par l'institution, les fabricants, les producteurs (17)...". En fait l'absence de formation des enseignants se double souvent d'une appréhension envers la technique audio-visuelle, l'une et l'autre se renforçant mutuellement. Et la bonne volonté n'est pas toujours récompensée en ce domaine, si l'on en croit le témoignage humoristique d'une institutrice au sujet de son expérience d'utilisatrice d'un projecteur 16 mm sonore à rembobinage manuel, "d'où deux spectacles pour les enfants : le film et l'institutrice se débattant pour rembobiner à la main, la durée du second excédant d'ailleurs largement celle du premier !" (18)

Ce problème n'est pas aussi anodin qu'il paraît être à côté d'autres causes expliquant la résistance du milieu scolaire à l'utilisation de l'audio-visuel, car il en découle des conséquences importantes sur le plan pédagogique. "Le manque de formation, au-delà du manque de compétence, engendre des réactions irrationnelles par rapport à la technique qui sont particulièrement graves dans la mesure où elles empêchent toute réflexion sur les limites et les possibilités de cette technique d'où au mieux une attitude passive à l'égard non seulement de l'audio-visuel scolaire mais de l'audio-visuel en général" (19).

La nécessité d'une formation des enseignants à l'audio-visuel est affirmée. Néanmoins peu d'entre eux ont l'occasion d'en bénéficier. C'est ce que démontre l'interview de deux stagiaires du Centre Audio-Visuel de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, entretien retranscrit dans un article intitulé "l'audio-visuel à l'Education Nationale ou la charrue avant les bœufs". C'est un bilan négatif de la politique audio-visuelle du Ministère de l'Education qui est dressé : le centre audio-visuel forme 35 enseignants par an, sélectionnés parmi 400 candidats. Ces enseignants devraient à leur tour former leurs collègues mais la chaîne de formation est rompue puisqu'aucune disposition n'est prévue pour mettre ces intentions en

pratique. Non seulement les enseignants formés ne peuvent en former d'autres, mais de surcroît ils n'ont pas toujours la possibilité de répercuter leur formation auprès des élèves (20).

Force est de constater que pour un enseignant se former à l'audio-visuel relève d'une forte motivation et d'un hasard heureux. Ne peuvent bénéficier d'une telle formation que les instituteurs qui sont passés par l'École Normale — encore faut-il que celle-ci comporte un enseignement à l'audio-visuel — et qui ont choisi l'audio-visuel comme matière optionnelle. "En l'absence de structures spécifiques de formation à l'audio-visuel, les cadres de travail dans lesquels cette formation s'inscrit sont par ordre d'importance décroissant : l'option audio-visuel qui existe dans à peu près trois quarts des Ecoles Normales, le foyer socio-éducatif... puis les cours magistraux dans différentes disciplines... Comment ne pas remarquer que les deux cadres les plus fréquemment utilisés dans lesquels se délivre aujourd'hui la formation à l'audio-visuel reposent sur le principe du choix facultatif ?" (21).

De plus les formateurs à l'audio-visuel dans les écoles normales ne sont pas forcément formés eux-mêmes, même si certains d'entre eux ont suivi le stage annuel audio-visuel de l'École Normale de St-Cloud. Une enquête conduite en avril 1977 montre que ce sont les instituteurs surveillants qui sont le plus souvent chargés de la formation à l'audio-visuel dans les écoles normales car "elles n'ont pas été dotées de personnels techniques qualifiés dont la présence eut garanti une plus grande confiance dans l'emploi des matériels ni de formateurs spécialistes audio-visuels". (22)

Par contre, c'est très précisément pour répondre aux problèmes quotidiens auxquels se heurtent les enseignants du fait de la méconnaissance de l'utilisation des appareils — problèmes qui les déconcertent et les découragent — que Media, revue du C.N.D.P., change de formule au début de 1978 et propose depuis lors des informations concrètes pour connaître les appareils, des notices explicatives pour les utiliser au mieux et un répertoire d'un grand nombre de documents utilisables.

Dans cette optique, à côté de relations d'expériences d'utilisation de l'audio-visuel en classe, (écoles élémentaires d'Angers et Lycée expérimental de Montgeron), Media, nouvelle formule, propose régulièrement une rubrique "Pédagogie d'un appareil". Ainsi la rubrique du Numéro un est consacrée au magnétophone, celle du Numéro deux au rétroprojecteur, celles des Numéros trois et quatre aux radio-visions. Dans cette perspective de démystification de la technique — vocabulaire simple, explications claires — une autre rubrique régulière intitulée "connaître le matériel", soit présente des modèles différents d'un même type d'appareil, soit conseille sur l'entretien et le dépannage des équipements.

EVOCATION DE QUELQUES TENTATIVES

Venant en confirmation d'une situation décrite comme peu favorable à l'intégration des media audio-visuels à l'enseignement, les évocations et bilans de quelques tentatives paraissent peu enthousiastes et assez négatives. Ainsi en va-t-il de la télévision scolaire, de l'opération multimédia "la France face à l'avenir" et des expériences des lycées expérimentaux dans le domaine audio-visuel.

— La télévision scolaire :

Bien que paradoxalement on en parle très peu lorsqu'on évoque le rapprochement école-télévision on peut néanmoins la trouver évoquée dans quelques textes comme une expérience vieillotte et poussiéreuse qui s'éteint lentement sans avoir d'ailleurs connu de grands succès pendant sa jeunesse. Les raisons de cet insuccès telles qu'elles sont présentées, relèvent de divers ordres : on dénonce la lourdeur d'un programme national identique pour tous les enfants d'un même niveau, une diffusion rigide selon des horaires précis, des émissions au statut ambigu : elles ne sont ni des émissions télévisées comme les autres, ni un enseignement comme les autres, des programmes conventionnels : "un enseignement modèle, qui propose ce qui est considéré comme le meilleur cours appuyé sur la meilleure documentation, par les meilleurs enseignants". (23)

Telle est décrite la télévision scolaire : désuète et coûteuse mais pas encore condamnée officiellement. Sans doute n'est-elle plus en sursis pour longtemps, car le Ministre de l'Éducation reconnaît : "il y a bien un problème de la télévision scolaire" et son appréciation sur cette activité ressemble à un verdict sans appel : "instrument de masse à horaires fixes, la télévision scolaire s'adapte difficilement à des catégories d'élèves de différents niveaux et poursuivant l'étude de programmes variés suivant une grille d'horaires diversifiés en fonction des établissements et personnels d'enseignement". (24)

Autre tentative visant à abattre le cloisonnement entre l'école et les media audiovisuels dont la télévision : l'**opération multimedia** intitulée "la France face à l'avenir", lancée en 1971 par l'ex-OFRATEME et qui s'est étendue depuis dans une dizaine d'académies.

Cette expérience fondée sur la collaboration entre l'école et la presse régionale écrite, parlée et télévisée, concerne les classes de CM1 et de CM2 dans le primaire et celles de 6^e et de 5^e dans le secondaire. Il s'agit d'exploiter en classe des articles et émissions spécialement élaborés comme thèmes d'études par des enseignants et des professionnels des media sur des sujets concernant la région, la découverte de l'économie, l'agriculture, l'urbanisme, etc., les sujets écologiques remportant l'adhésion des enfants.

Les émissions de radio et de télévision sont diffusées à des heures de grande écoute afin de pouvoir être l'objet d'un dialogue parents-enfants avant d'être exploitées en classe. Mais "la collaboration entre les pédagogues et les professionnels du petit écran pose certains problèmes", aussi ne faut-il pas s'étonner qu'un article consacré à cette expérience prenne l'allure d'une suite de récits de déceptions : "il faut avouer que les diffusions télévisées se révèlent bien décevantes... Après de nombreuses tentatives infructueuses de nombreux enseignants se découragent... partout le succès de l'opération multimedia semble décliner..." (25).

— Les établissements audio-visuels expérimentaux

Mis en place en 1967, les C.E.S. expérimentaux devaient constituer le lieu privilégié de rencontre entre l'audio-visuel et l'institution scolaire. "Mais le résultat ne fut

cependant pas à la hauteur des espoirs ni des investissements”.

Parmi les difficultés rencontrées, les relations entre l'équipe de techniciens et les enseignants constituent un handicap certain au rapprochement école - audio-visuel. C'est ce que font remarquer deux auteurs en écrivant “la disparité des statuts sociaux et intellectuels entre personnel pédagogique et personnel technique a abouti au fait que chacun s'est enfermé dans sa spécialité en renforçant les différences d'autant plus que cette division correspondait à la structure fonctionnelle d'un établissement normal puisque l'introduction de l'audio-visuel ne s'était pas accompagnée d'un changement institutionnel”. (26)

Cette remarque sur l'importance des relations entre enseignants et spécialistes de l'audio-visuel est confirmée et illustrée dans le bulletin pédagogique “spécial Recherche Pédagogique” * publié par le C.E.S. de MARLY-LE-ROI qui est l'un des établissements audio-visuels expérimentaux. Ce document dont l'objectif général est de définir une politique de production télévisée aborde tout d'abord “les questions préliminaires à clarifier”. Parmi ces questions, la première soulevée concerne : “les relations entre enseignants et équipe technique” au sujet desquelles il est noté : “bien souvent à l'heure actuelle, ces relations se situent sur le plan passionnel. Il est fréquent d'entendre, adressés à d'autres qu'aux intéressés, des reproches tels que : “il n'y a pas moyen de faire vite une émission” (disent les professeurs), “ils ne viennent pas nous voir” (disent les réalisateurs), “ils trahissent notre contenu” (disent les professeurs), “ils ne comprennent rien à l'image” (disent les réalisateurs)!”

Il est à cet effet significatif de constater à quel point les difficultés de collaboration dans un établissement pilote dans le domaine audio-visuel, sont importantes en 1977, c'est-à-dire après dix ans d'expérience ! Significatif aussi de voir que le groupe de travail à l'origine de ce rapport dénonce “la méconnaissance réciproque des conditions de travail et des impératifs professionnels des uns et des autres, (enseignants et techniciens), mais **encore et surtout** l'absence des méthodes de travail pour la production d'une émission télévisée”.

— Le magnétoscope “grand public”...

Si l'on admet la défiance des enseignants comme de bon nombre d'adultes, face à la technique, si l'on admet aussi le souhait de l'école de s'ouvrir au monde par le biais de la télévision... on comprend l'impact que peut avoir le raz de marée d'informations publicitaires sur le magnétoscope à cassette. Car en 1978 la presse fait une large part à la vidéo-cassette et à son utilisation par le grand public, c'est-à-dire par le néophyte, alors que jusqu'à présent la représentation de la vidéo était celle d'une technique réservée à quelques groupes restreints : spécialistes de l'audio-visuel, militants, formateurs, animateurs, chercheurs.

La recherche de la clientèle “grand public” est fondée sur une tentative de désacralisation et de banalisation du matériel qui s'accompagne d'ailleurs d'une réduction de ses possibilités à l'enregistrement.

* Bulletin pédagogique N° 24.

Publication de la coopérative du C.E.S. audio-visuel de MARLY-LE-ROI - Septembre 1977.

Le magnéto-scope à cassette est présenté d'un maniement aisé, accessible à tous sans formation préalable. Et l'on voit proliférer des articles destinés à expliquer brièvement au néophyte un vocabulaire jusqu'à présent l'apanage des initiés. "Tout le monde parle aujourd'hui de vidéo, chacun vantant les mérites de divers systèmes aux noms pour le moins énigmatiques : VCR, VHS, BETAMAX... Sans entrer dans les détails techniques, tentons de cerner ce qui distingue les standards qui s'affrontent et plongent l'utilisateur en puissance dans la perplexité" (27). De la même manière, la revue Sonovision présente un tableau comparatif des trois premiers modèles arrivés sur le marché français. "La deuxième vague des vidéo-cassettes atteint la France, les nouveaux magnéto-scopes à cassette 1/2 pouce sont des appareils destinés à une commercialisation grand public... c'est-à-dire qu'ils sont destinés d'abord à enregistrer les émissions télévisées" (28).

Nombreux sont les textes qui insistent sur les performances techniques des vidéo-cassettes et sur les possibilités d'utilisation de ces appareils à des fins d'enseignement : souplesse d'utilisation, possibilité de stockage, arrêt sur image, retour en arrière, répétition, etc... et surtout la programmation de l'enregistrement jusqu'à six jours à l'avance.

Néanmoins, l'apparition des magnéto-scopes grand public ne suscite pas que des réactions enthousiastes, certains restent sur la défensive par rapport à l'utilisation de ces équipements en milieu scolaire en ne voyant là qu'une possibilité d'accroître la consommation d'images déjà très importante chez les enfants. "La banalisation de la vidéo, sa désacralisation risque fort de ne déboucher que sur une surconsommation passive d'images si elles ne sont pas associées à une formation au langage et à la maîtrise des techniques et des codes" a-t-il été dit lors du colloque organisé à Budapest (29). Mais le magnéto-scope peut par lui-même parer aux dangers qu'il fait naître : en enregistrant des émissions on peut les utiliser ensuite comme objet d'analyse, pour l'initiation à la lecture de l'image et pour la connaissance des mécanismes de fabrication des émissions. Le magnéto-scope pense J.F. LACAN, c'est l'occasion pour l'école de se venger de l'impérialisme* grandissant de la télévision puisque la télévision peut devenir objet d'étude (30).

LA FORMATION DE L'ENFANT TELESPECTATEUR

La presse est relativement peu riche en relations d'actions qui visent en France, à former le jeune téléspectateur. Et si la presse paraît si démunie d'informations c'est peut-être le reflet du faible nombre de tentatives qui ont lieu à l'heure actuelle, de leur dispersion et de leur isolement. Néanmoins, on peut repérer dans certains périodiques, quelques présentations d'expériences qui se déroulent en milieu scolaire ou extra-scolaire.

La première est celle entreprise à l'initiative du C.R.D.P. de Bordeaux depuis 1969. Elle donne lieu à la parution, entre autres, de S.E.L.I.C.A.V., Sélection d'Informa-

* Au sujet de l'impérialisme de l'image et de l'écriture voir A.M. LAULAN "L'écrit et l'image : Réalité de deux impérialismes". In communication et langage, numéro 38 - 2^e trimestre 1978.

tions pour la Communication Audio-Visuelle, bulletin qui rend compte des opérations de lecture de l'image qui se déroulent dans certains établissements scolaires*.

Une autre expérience d'analyse de l'image qui se déroule dans le cadre extra scolaire est celle entreprise par l'A.C.N.A.V.** depuis 1974, afin que l'audio-visuel ne soit plus seulement considéré un support, un moyen d'illustration de l'enseignement traditionnel. C'est ce que précise J.P. DUBOIS-DUMÉE dans le premier numéro d'Auimages : "Ces moyens ne sont pas des trucs pour améliorer un enseignement qui sous sa forme traditionnelle passe mal la rampe, ou pour faire tenir tranquille un auditoire agité ou pour se mettre au goût du jour... Le langage pétri par l'audio-visuel est un langage spécifique qui demande apprentissage et respect qui a ses lois, qui a ses pouvoirs comme il a ses limites" (31).

La revue Auimages support de cette expérience présente des articles de fond tels que "structures des récits", "écritures d'images", "la vidéo, un outil pédagogique" (32) ou encore "lectures d'images" (33), etc.

On retrouve relatée une autre expérience dans la presse associative et plus précisément dans la revue de l'Union Française des Centres de Vacances. Il s'agit d'une expérience d'intégration de l'audio-visuel dans un centre de vacances d'été. Elle s'est déroulée en juillet 1978 avec le concours du Fond d'Intervention Culturelle et de Jeunesse et Sports. "Elle est partie d'un constat devenu banal", celui de l'importance de la télévision comme lieu éducatif concurrentiel de la famille, de l'école et des activités de jeunesse. Cette animation vidéo qui s'est déroulée dans un camp de vacances a concerné des enfants de 8 à 13 ans. L'hypothèse et l'objectif de départ étaient que : "pour éviter que les enfants soient de simples consommateurs d'images et de sons, il fallait les mettre en situation d'être des créateurs". De l'avis même des promoteurs, le bénéfice d'un apprentissage vidéo tel qu'il peut être pratiqué pour la connaissance de la télévision de masse n'est pas immédiatement perceptible. Il n'est pas évident que l'initiation des enfants aux images et aux sons passe forcément par un long apprentissage technique, mais il semble par contre qu'il faudra munir les directeurs et animateurs (de camps de vacances) d'outils de lecture et d'écriture télévisée à l'usage des enfants (34).

On voit bien ici que les publications qui rendent compte de telles actions d'initiation à la lecture de l'image sont celles qui émanent des organismes promoteurs de ces expériences mais qu'elles ont relativement peu d'écho dans la presse en général.

Document Service Adolescence, publication destinée aux jeunes, présente un dossier intitulé "dites-le avec des images" (35). Il ne s'agit pas pour cette revue de présenter des expériences mais d'inciter ses jeunes lecteurs à apprendre à lire des images et plus précisément des photographies en noir et blanc. Le dossier est destiné à ceux qui souhaitent réaliser un montage audio-visuel. Avant de présenter quelques

* Nous ne nous attardons pas sur cette action présentée dans ce numéro par son responsable, R. LA BORDERIE. On peut aussi se référer à l'article "Les objectifs de l'I.C.A.V." du même auteur in Media Education collection M., numéro 6 du C.R.D.P. de Bordeaux - 1978. Cet article présente l'évolution des objectifs de l'I.C.A.V. depuis sa création et son passage de "Initiation à la Culture audio-visuelle" à "Initiation à la communication Audio-visuelle".

** Association Catéchétique pour l'Audio-visuel, 6, avenue Vavin - 75006 Paris.

conseils pratiques sur la réalisation du montage lui-même, l'attention du lecteur est attirée sur l'image et son analyse. Il s'agit là d'une démarche pédagogique assez rare à l'heure où l'on privilégie souvent la pratique, les guides, par rapport à l'analyse des produits.

Deux autres expériences que l'on peut repérer : celle qui se déroule à la Villeneuve de Grenoble (36) dont la particularité réside dans son caractère systématique* et celle du Lycée Saint-Louis de Gonzague (37), établissement dans lequel l'audio visuel a été introduit à l'initiative d'un professeur de lettres passionné et convaincant auprès de ses collègues. La formation comporte à la fois des apports théoriques sur la sémiologie de l'image et des séances de réalisation de montages diaposonorisés qui dans leur grande majorité constituent des aides et des illustrations pour les matières traditionnelles. Cette expérience se maintient grâce au concours de bonnes volontés et la coopération efficace des enseignants qui n'hésitent pas à abandonner pour l'audio-visuel, une part de leur temps libre.

"Apprendre à voir et à entendre les images et les sons en les fabriquant eux-mêmes, tels ont été les objectifs proposés pendant deux ans dans les écoles élémentaires à Angers". Les enfants se sont transformés en reporters pour aller observer leur ville. Tout d'abord munis d'appareils photos instamatics, ils en sont venus à utiliser la photo diapositive, puis la vidéo et le cinéma. L'animatrice de l'expérience conclut ainsi le bilan de l'opération : "Nous sommes partis de l'observation de l'environnement bâti proche de l'école... nous avons été amenés à regarder les formes dans l'espace, les masses colorées, les éléments d'une façade... A partir des signes, des traces photographiques, une réflexion sociologique s'est introduite d'elle-même, et c'est alors que l'expression orale des enfants a trouvé un terrain qui n'était pas d'aventures". (38)

Bordeaux, Grenoble, Angers... quelques expériences scolaires qui commencent à être relatées, analysées et connues. Les articles sur ce thème sont encore peu nombreux et ne donnent sans doute pas un aperçu de toutes les tentatives qui semblent se faire jour dans les établissements scolaires dans le cadre du tiers temps pédagogique ou du 10 %. Néanmoins de telles actions sont sans doute davantage l'œuvre d'enseignants passionnés, de volontés individuelles, que le résultat d'une politique et d'une volonté concertée des décideurs.

CONTRE LA FASCINATION : UN REMEDE ?

La nécessité pour l'école de s'ouvrir au monde de la télévision est reconnue quasi-unanimement par la presse. Elle est à l'origine d'articles qui analysent les difficultés qui restent à vaincre mais aussi de textes qui visent à la justifier. Pour ce faire, différents arguments sont avancés mais le plus fréquemment utilisé est celui qui met en avant la nécessité de lutter contre la fascination du petit écran et contre l'impact des images consommées sans recul par les enfants. Car sous-jacente au désir d'intégrer

* Voir à ce sujet l'article de C. COLLIN dans ce numéro.

la télévision au champ du savoir, du rationnel et de la conceptualisation — domaine où règne l'école sans concurrence —, on devine la peur d'une influence sans garde-fous, et l'on voit apparaître la croyance d'effets nuisibles des images et de la violence. Quel que soit le type de presse que l'on consulte : les magazines féminins (39), les revues de télévision, les grands quotidiens ou encore la presse associative, on trouve de nombreux articles sur les effets de la télévision. Nuit-elle au travail scolaire et détruit-elle le dialogue familial (40), se substitue-t-elle à d'autres loisirs davantage éducatifs, la lecture par exemple (41), n'incite-t-elle pas à la violence ? (42)

On semble avoir affaire, avec le petit écran, étrange lucarne, à une relation quasi-magique de fascination, d'hypnotisme dont les effets sont à ce point jugés néfastes que la consommation d'images télévisées est assimilée à la consommation de drogues, d'alcool, de tabac, etc. Ainsi une journaliste du Monde utilise le terme "overdose" (43)... Jacques PIVETEAU pour sa part, explique : "il ne viendrait à personne de déconseiller entièrement l'alcool ou le tabac ou les tranquillisants à toute une population adulte... Cependant, nous en protégeons nos tout jeunes enfants. D'où vient que nous aurions un autre raisonnement pour la télévision ?" (44)

L'auteur reprend dans ce texte les conclusions de l'ouvrage américain de Marie Winn "the plug in drug" traduit et publié par les Editions Fleurus sous le titre "TV-Drogue ?" Ce livre est souvent cité et ses analyses reprises. On évoque alors les enfants "hypnotisés par l'image", ne voulant plus jouer, dont l'activité cérébrale ne se développe plus et prend un retard irrécupérable. Et, bien qu'elle soit qualifiée de "mesure extrême" on voit reprendre la solution préconisée, à savoir "interdire la télévision aux enfants de moins de six ans".

La connaissance comme remède à la fascination : c'est ce qu'on semble attendre de l'école. Et si l'on n'ose pas espérer que les enfants ne regardent plus la télévision, certains espèrent qu'ils la regarderont moins (croient-ils que la connaissance aide à se détacher de ce que l'on connaît ?), ou tout au moins qu'ils la regarderont différemment.

Annie OBERTI

Chargée de Recherche
au D.E.R.D.

Références des textes cités

- (1) Extrait du Daily Mail - in : "Le Monde", 7-8 janvier 1979.
- (2) Histoire, école et télévision - in : "Le Matin", 14 février 1979.
- (3) Le Matin, op. cité.
- (4) Déclaration de Monsieur BEULLAC, Ministre de l'Education - in : "Le Matin", op. cité.
- (5) CHALVON (Mireille).- L'école et le petit écran. - in : "Le Monde", 19 janvier 1978.
- (6) DESVERGNE (Marcel).- La télévision, ma grand'mère et la Ligue.- in : "Pourquoi" - N° 141. Janvier 1979.
- (7) PORCHER (Louis).- Les media sont parmi nous.- in : "l'Education". N° 350-351. Printemps 1978.
- (8) Le fait du mois : "L'éducation nationale, l'université de l'audio-visuel" in : "AVCD" N° 9 Mars 1979.
- (9) LACAN (J.F.).- Stratégies pour un détournement - in : "Sonovision" N° 211. Décembre 1978.
- (10) CHAUVET (P.).- Une équipe innovatrice pour intégrer les media dans l'éducation - in : "Vidéo Communication". N° 11. 3^e trimestre 1978.
- (11) VILANOVA (Mireille).- dans la rubrique "Sono Maîtres" - in : "Sonovision". Janvier 1978.
- (12) COLLIN (Claude).- L'audio-visuel vous connaissez ? - in : "Sonovision" N° 207. Juillet-Août 1978.
- (13) Les enseignants et la presse - in : "Presse Actualité". N° 128. Mars 1978.
- (14) La presse à l'école.- in : "Presse Actualité". N° 133. Janvier 1979.
- (15) Sondage Télérama cité par "Presse Actualité" N° 128. Mars 1978.
- (16) L'audio-visuel s'est fait environnement in : "l'Education". N° 350-351. Printemps 1978.
- (17) CHESNAIS (Robert), MALAPRIS (Christian).- Le maître, l'écrit, l'élève... et le cousin pauvre.- in : "Autrement". N° 17. Février 1979.
- (18) Idem référence 11.
- (19) Idem référence 17.
- (20) BLERY (Ginette).- L'audio-visuel à l'Education Nationale ou la charrue avant les bœufs. - : "Sonovision" N° 207. Juillet-Août 1978.
- (21) MOTTET (Gérard). - Apprendre à vivre l'audio-visuel. - in "l'Education". N° 350-351, op. cité.
- (22) Idem référence 21.
- (23) Idem référence 17.
- (24) ROUANET (Anne).- Une interview du Ministre de l'Education. in : Télé 7 Jours. N° 981. 13 mars 1979.
- (25) SEGUIN (Marie-Chantal). - La France face à l'avenir in : "Sonovision". N° 202. Février 1978.
- (26) Idem référence 17.
- (27) LEMERY (Etienne).- Vidéo : le point sur les trois systèmes.- in : "Diapason". N° 234. Décembre 1978.
- (28) PLANQUE (Bernard).- dans la rubrique "Sono Maîtres" - in : "Sonovision". N° 209. Octobre 1978.
- (29) Idem référence 9.
- (30) LACAN (F.).- Vidéo l'heure du choix. - in : "Sonovision". N° 211. Décembre 1978.

- (31) DUBOIS-DUMÉE (J.P.).— "Auvimages N° 1" - 4^e trimestre 1974.
- (32) Respectivement articles de GRITTI J., DELABORDE J. et DESFONDS (François).- in : "Auvimages" N° 18. Avril 1978.
- (33) "Auvimages". N° 21. Décembre 1978.
- (34) COLLET (Hervé). "L'enfant et la vidéo en centre de vacances". - in : "Revue de l'U.F. C.V.L." N° 162. Mars 1979.
- (35) MESSIER.— Dites-le avec des images : un guide pratique - in : DSA. N° 26. Février-Mars 1979.
- (36) SALAUN (Jean-Michel).— De la vidéo gazette au centre de Ressources.- in : "Sonovision". N° 207. Juillet-Août 1978.
- (37) BLERY (Ginette).— La passion de l'audio-visuel à Saint-Louis de Gonzagues.- in : "Sonovision". N° 209. Octobre 1978.
- (38) DUMUR (Colette).— Initiation au langage audio-visuel à l'école élémentaire.- in : "Média". N° 4. Décembre 1978.
- (39) DANA (Jacqueline).— Ne laissez pas la télévision être leur seul regard sur le monde.- in : "Marie-France". Mars 1978.
- (40) FECAMP (Marcel).— Patrick Sandrine et la société. - in : "Le Monde". 25-26 février 1979.
- (41) CHALVON (Mireille).— Télévision contre lecture. - in : "L'école des Parents". N° 4. Avril 1978.
- (42) FRECH (Martine).— La télé, école du crime ? - in : "L'Ecole des Parents". N° 5. Mai 1978.
- (43) SARRAUTE (Claude).— Les enfants de l'overdose. - in : "Le monde". 21-22 janvier 1979.
- (44) PIVETEAU (Jacques).— La télévision contre l'enfant. - in : "Education 2000". N° 9. Janvier 1978.

N.D.L.R.

A l'heure où nous achevons ce tour d'horizon de la presse, le thème "les enfants, la télévision et l'école" suscite encore des débats, tables rondes et des articles. Signalons parmi d'autres :

- une table ronde, organisée dans le cadre du M.P. TV sur l'Ecole et la Télévision, à laquelle participaient le Ministre de l'Education et les responsables des programmes pour enfant des trois chaînes de télévision. Cette émission a été diffusée le 22 avril sur France-Inter, dans le cadre de l'émission d'information "12-14".
- "Les dossiers de l'Ecran" dans l'émission diffusée par Antenne 2 le Mardi 8 mai 1979 ont traité sous le titre "Procès à la télévision" le thème de l'influence de la violence à la télévision sur les enfants et les jeunes.
- L'article de J.-F. LACAN, dans le N° 142 de "Pourquoi" qui s'intitule "L'Ecole et la Télévision".
- L'article de M. CRESSOLE dans "Libération" du 9 mai 1979 qui, sous le titre "Comment nos enfants nous achèveront-ils ?", analyse le rapport établi par International Education and development (société française) pour la Régie Française de Publicité, sur les effets de la publicité télévisée "sur l'équilibre des familles" et donc essentiellement sur les enfants.
- L'article de G. PETITJEAN, "vos enfants et la télé" dans le Nouvel Observateur du 7 au 13 mai 1979.

AUDIO-VISUEL ET ANIMATION

**L'AUDIOVISUEL DANS L'ANIMATION :
A LA RECHERCHE DE SON STATUT**

En quelques dix années, l'animation socio-culturelle et les multiples pratiques qu'elle recouvre se sont profondément modifiées. Les terrains se sont diversifiés, ainsi que les acteurs. Et les outils d'intervention ont gagné une place non négligeable dans les dispositifs d'action sociale et culturelle. Aux premiers rangs de ceux-ci les outils audio-visuels. Pourtant, nombre d'animateurs et d'intervenants cernent encore mal les pratiques actuelles des images et des sons. De même, certains enjeux et contradictions semblent assez mal repérés.

C'est pourquoi stagiaires et formateurs de l'Institut National de Formation d'Animateurs de Collectivités – Centre d'Etude et de Recherche de l'Image et du Son, section "animation audiovisuelle", ont organisé, le 27 janvier dernier, au salon audiovisuel et communication (Paris - Centre des Congrès), un forum sur "les pratiques audiovisuelles dans l'animation socio-culturelle" (1).

Le programme était alléchant, mais certainement trop chargé. Qu'on en juge plutôt :

– *Etat des pratiques audiovisuelles dans l'animation socio-culturelle :*

A partir de quelques actions précises, tenter de cerner différents types de pratiques sur les divers terrains existants ; s'interroger sur la pertinence de l'appellation : animation audiovisuelle.

– *Cadre institutionnel des pratiques ; relations avec le tissu associatif local :*

Dans quelles structures, quels appareils, quels lieux se déroulent les actions d'animation audiovisuelles ; y a-t-il conjonction, complémentarité, compétition, opposition avec les associations et institutions déjà présentes sur les terrains ; quels sont les enjeux de pouvoir dans l'appropriation des outils de communication sociale.

– *Politiques et appareils d'Etat*

Quelles sont les politiques de l'Etat dans le développement des pratiques et des outils audiovisuels dans la vie sociale, quels sont ses secteurs d'action ; un service public de la communication sociale est-il possible ?

(1) Les notes sont renvoyées en fin de texte.

— *L'animateur audio-visuel : lieu géométrique des contradictions*

Ses moyens d'action ; ses rapports avec les différents pouvoirs : quels outils pour quelles pratiques ; sa formation : un animateur ou un technicien audiovisuel ?

— *Désenclaver l'animation :*

Quelles passerelles entre l'animation, la formation permanente, l'enseignement : les Centres Educatifs et Culturels ; les Centres de ressources ?

Environ 80 personnes ont pris part à l'échange du samedi matin, ce qui n'est pas si mal, compte tenu du jour et du lieu, guère favorables à la venue d'animateurs et d'intervenants sociaux. Parmi les participants : de nombreux collaborateurs d'institutions et associations (2). Par contre, les animateurs issus du terrain étaient faiblement représentés, si l'on excepte les stagiaires de deux ou trois centres de formation. Les échanges ont été coordonnés par J.L. RENOUX, stagiaire — "animateur audiovisuel" (3).

Compte tenu des participants présents au forum, il ne fut guère possible de respecter l'ordre du jour proposé. Nous tenterons cependant de dégager les grandes "masses" d'un échange qui, très souvent s'engagea dans des directions multiples, sans possibilité de réelle analyse des enjeux abordés.

LES PRATIQUES AUDIOVISUELLES, LEUR CADRE INSTITUTIONNEL

A propos des pratiques et de leur cadre institutionnel, Alain BEAUFILS devait préciser **l'expérience de la Ligue Française de l'Enseignement** et de l'éducation permanente, qui fédère 40 000 associations volontaires. Les pratiques de la Ligue, de ses offices régionaux et des associations consistent essentiellement en l'animation de ciné-clubs (UFOLEIS), en actions de formation aux techniques audiovisuelles légères (stages de courte et moyenne durée) et en interventions sur différents terrains. Celles-ci recouvrent aussi bien des réalisations de programmes d'information ou de sensibilisation par les associations de base, à l'aide de différents media que des actions au sein de groupes de jeunes(4), que des opérations de décodage et d'analyse de produits audiovisuels et, notamment, d'émissions de télévision, grâce à l'expérience capitalisée autour des ciné-clubs. On notera qu'on ne parle plus, à la Ligue, de vidéoanimation, l'usage du magnétoscope étant banalisé et s'insérant dans une action précise. "On est cependant loin de maîtriser, pour autant, les effets sociaux de ces pratiques...".

Le forum fut aussi l'occasion de faire un tour du côté des **Centres de Ressources Audio-visuels**. Christian MALAPRIS (section d'analyse et de conception de systèmes - I.N.R.P.) devait rappeler qu'il n'existe aucune volonté politique et institutionnelle d'implantation des centres de ressources audiovisuels ("Il n'en existe qu'un, celui de Saint-Quentin-en-Yvelines, et l'on a écrit 400 kg de papier dessus!"). A l'origine, plusieurs institutions mettaient en place, en désordre, divers matériels. C'était en 1972, année du fantasme "télédistribution" et du développement des villes nouvelles. D'aucuns pensaient y implanter des studios où des professionnels parleraient à la place des populations. D'où la tentative de quelques individus,

travaillant dans diverses institutions, d'élaborer un contre-projet : les Centres de Ressources Audiovisuels. Ils mettaient l'accent sur le fait qu'au-delà des matériels il fallait former les collectivités à leur utilisation et pouvoir faire appel à des produits déjà existants au niveau local (médiathèques). Les centres de ressources s'opposent ainsi au câble, qui isole les gens dans leur espace privatif, et s'adressent aux associations, aux établissements scolaires, aux organismes socio-culturels et à tous groupes, formels ou informels. Le financement de Saint-Quentin est assuré par différents Ministères et les Collectivités territoriales concernées. D'autres études ont été réalisées en collaboration avec l'I.N.R.P., dont trois attendent leur financement (CHAMBERY et ISTRES). Aujourd'hui, certains animateurs se demandent s'il ne faut pas aller au-delà du centre de ressources qui concentre les outils dans un seul lieu, reconstituant de ce fait la structure centralisée de l'Etat au niveau régional. Ne pourrait-on pas développer au contraire des ateliers (super 8, vidéo, montage audiovisuel, offset, reproduction, radio/son) très décentralisés et qui amèneraient à des échanges de services, de prestations, de matériels, de programmes entre quartiers, entre villes, entre départements ? Seule la maintenance, voire la formation et la gestion des fonds pourraient être regroupées.

Une autre pratique est celle du **Lycée de Vitry où est implanté un atelier super 8 (OCAV/INA)**. Les animateurs sont des enseignants, MM. LABROUSSE et REHOMME, qui interviennent auprès des élèves comme conseillers techniques. Deux types de films sont réalisés : des fictions (avec scénario) et des reportages, plutôt militants. Le budget, est de 5000 F par an. Or, une simple copie coûte environ 1000 F. De plus, il y a un gros gaspillage de pellicule. Un tel budget est donc plus que limité. Enfin, les animateurs bénévoles sont toujours à la recherche de temps libre. D'où plusieurs demandes aux institutions présentes : une formation technique plus large (l'INA a fourni deux jours de stage en 1978) ; une aide à la diffusion, donc à la mise en place de réseaux, une possibilité de bénéficier de décharges horaires de la part de l'Education Nationale et enfin, un dédommagement lorsque des organismes publics projettent les films des élèves (5).

Par la suite, un représentant du Syndicat SYNAPAC/CFDT devait s'interroger sur la fonction de l'audiovisuel dans l'action socio-culturelle : "est-ce la recherche du plaisir ou bien la possibilité d'action collective sur notre réalité, face aux enjeux économiques et sociaux ? Est-ce un gadget pour chapelles ou un outil de contre-pouvoir aux appareils idéologiques d'Etat ?" Autre inquiétude : que ce potentiel de production soit récupéré par le pouvoir politique pour éliminer les structures et personnels de production des media de masse (SFP). Il faut contrôler le développement des pratiques, notamment "en développant des coopératives régionales de production à la disposition des travailleurs et de l'ensemble de la population".

Ce Forum fut également l'occasion de situer les pratiques de collectifs qui se sont regroupés au sein du **Mouvement Audiovisuel d'Intervention (MAI)**. Il s'agit de groupes utilisant le cinéma ou la vidéo dans des objectifs militants et d'intervention sociale, indépendamment des institutions (sans subventions). Créé en novembre 1978, à la suite des rencontres de LA ROCHELLE, le MAI estime, en effet, que l'audiovisuel ne doit pas être uniquement un outil de communication, mais aussi de création de programmes, avec des images et des sons qui soient "propres". D'où la nécessité d'une formation préalable. De plus, la forme de production

(travail en groupe, distribution et circulation du pouvoir) compte autant que le produit.

ROLE DE DEUX INSTITUTIONS EN MATIERE DE PRATIQUES AUDIO-VISUELLES

Le débat devait justement s'engager sur les politiques des institutions d'Etat lorsque furent présentées les activités du Fonds d'Intervention Culturelle.

Le Fonds d'Intervention Culturelle (FIC) a été créé en 1971 pour décroiser et coordonner les actions culturelles de différents Ministères. L'audio-visuel a rapidement été un terrain de choix, du fait de l'absence de Ministère de tutelle et de son caractère transversal. Ainsi le FIC a-t-il mis en place des structures lourdes (7) et financé des projets audiovisuels de groupes divers : théâtre rural, associations de quartier.

Depuis 1977, suite à un conseil interministériel, les orientations se sont un peu modifiées et semblent plus précises : encouragement des pratiques des amateurs, des rencontres entre amateurs et professionnels, des expressions culturelles de zones géographiques ayant une identité culturelle. De même, le FIC soutient le fonds d'incitation au super 8 (8).

Les équipements Super 8 sont implantés dans des lieux ouverts sur plusieurs zones géographiques ; une trentaine d'ateliers ont, ainsi, été lancés. Enfin, le FIC soutient l'action vidéo de différents centres culturels : Centre d'Action Culturel d'Annecy, de Vidéo Ciné Troc. Parmi ses objectifs : aider à l'approche multimedia et à la post-production, d'une part ; faciliter, pour les professionnels, la rencontre avec de nouvelles techniques pour dégager de nouvelles pratiques, d'autre part, en affirmant cependant : "le FIC est là pour soutenir l'innovation, mais bien sûr, ne voit pas tout"...

A l'avenir, le FIC entend agir auprès des administrations afin qu'elles engagent des politiques plus volontaristes pour l'élargissement d'initiatives individuelles. Le FIC veut "engager un processus d'apprentissage systématique de lecture de la télévision pour un regard plus distancié : en agissant auprès des Ministères et des chaînes de programmes TV ; en incitant à la mise en place d'une commission de travail susceptible de faire des propositions aux Ministères de l'Education, de la Culture, de la Jeunesse et des Sports, afin que la télévision soit mieux prise en compte dans leurs actions". Ces initiatives doivent associer les animateurs qui ont une pratique de la vidéo et qui ont un contact avec les familles, lieux où se fait habituellement la consommation télévisuelle. "Nous allons lancer un programme de formation des parents ainsi que d'autres actions suscitatrices".

Autre institution d'Etat : Beaubourg, ou plutôt **le CNAC Georges POMPIDOU**. L'une de ses récentes initiatives a d'ailleurs suscité un débat mouvementé le carrefour des pratiques audiovisuelles régionales (9), du 4 novembre au 11 décembre, prolongé, "compte tenu de l'intérêt du public" jusqu'au 22 décembre. Ce carrefour a présenté plus de 250 titres et groupes issus de toute la France. En fait, l'espace

(le Forum, niveau Piazza) n'était guère adapté à des présentations (bruit ambiant, éclairage...), à la carte ou préprogrammées (au sein de trois modules avec une dizaine de places assises). Pour la plupart, les spectateurs sont venus en consommateurs passifs, attirés par le module FR3 (Tiens ! C'est la télé !), au détriment des programmes plus complexes ("nous ne présenterons plus jamais nos reportages dans ces conditions", devait déclarer l'un des animateurs du Lycée de VITRY), des modules vidéo, montages audiovisuels et films. Quant aux modules à la carte, ils ont été délaissés du fait de l'impossibilité de concentration, nécessaire avec des produits difficiles d'accès.

Roger CARRACACHE, responsable de la distribution audiovisuelle au CNAC, devait lui-même se montrer plus que sceptique devant cette initiative qui voudrait laisser croire que l'institution nationale peut être détournée au profit d'actions régionales.

Tout le débat devait être traversé par le **problème de la circulation des produits audiovisuels**. Pour certains programmes, liés à des actions et des terrains précis, il s'agit cependant d'élargir le champ en allant, par le biais du "produit", vers des groupes géographiquement éloignés, mais ayant des préoccupations communes. Pour d'autres, leur conception et leur contenu même suppose une diffusion élargie, voire systématique. Ainsi, les films réalisés par ISKRA (qui adhère au MAI) touchent 5000 points de diffusion. D'ailleurs, nombre de collectifs ont 1000 à 5000 lieux de présentation. Comment organiser ces réseaux pour un élargissement de la diffusion militante ? C'est la question. On ne compte plus les échecs dans ce domaine (qu'on songe au CREPAC, par exemple). Se pose aussi le problème de la qualité des produits. Les uns disent : "les spectateurs sont motivés et peuvent passer outre à certains défauts de mise en forme". A. BEAUFILS, de la Ligue de l'Enseignement répond : "c'est un problème de niveaux et d'échelle de diffusion. Autant il ne faut pas être obsédé par une grande diffusion, autant certains programmes justifient une telle diffusion et doivent alors répondre à certains critères techniques". En sachant que plus ces critères sont pris en compte, plus les acteurs sociaux sont éloignés de la maîtrise des produits ; ce qui ouvre la porte à toutes les déviations, détournements, manipulations, volontaires ou involontaires. Dans tous les cas, la large diffusion tend vers l'institutionnalisation. Ce qui est, évidemment tout autre chose qu'un travail de conscientisation ou de dialogue sur un quartier donné.

L'ANIMATEUR AUDIOVISUEL

Autre problème abordé, celui de l'animateur, de ses interventions, de son statut, de sa formation. Que fait-il ? Comment se situe-t-il par rapport aux institutions ? Est-ce qu'il produit, est-ce qu'il aide à produire ? Ne faut-il pas élaborer un statut de l'animateur ? Autant de questions qui ont été posées (notamment par C. MALPRIS), mais sont restées sans réponse. De même, s'est-on interrogé sur les "origines" de l'animateur audiovisuel : quelqu'un du terrain qu'on forme à la pratique des media ? Quelqu'un qu'on forme et qui, parallèlement doit s'investir sur un terrain ? C'est une question que doivent se poser les associations et les organismes de formation. Le nombre de ces derniers tend à grossir depuis deux ans. On peut

s'inquiéter de voir ainsi formés de futurs chômeurs, sans terrain, ou sans réelle compétence technique. La seule parade que certains centres ont trouvée, c'est de dispenser une formation tellement polyvalente ("les stagiaires pourront ainsi aller aussi bien dans l'enseignement, l'entreprise ou le socio-culturel" qu'elle n'a plus aucune efficacité. Il est donc important d'apprécier les demandes (nombre, besoins, profil) des collectivités locales et organismes socio-culturels, afin d'adapter l'offre. En outre, une option audio-visuelle dans le futur diplôme d'état d'animateur (DEA), qui devait être obtenu par unités capitalisables et selon le principe de l'alternance, serait la bienvenue.

Olivier GAGNIER devait conclure en estimant qu'aujourd'hui l'animateur peut être un créateur et que le créateur peut être un animateur. "L'évolution technologique lui permet d'être un non-professionnel, grâce notamment à la vidéo qui permet un retournement collectif : ce qui a un impact autrement important qu'un film bien foutu".

"Le créateur a la maîtrise des programmes en amont et en aval, dans sa mise en œuvre et ses effets dans le public. Et ce n'est pas la formation reçue qui donnera, ipso facto, la pertinence dans tel ou tel milieu".

Pour notre part, il nous semble que la création ne devrait être confisquée par qui que ce soit. L'animateur n'est-il pas plutôt le médiateur d'une appropriation, par les collectivités, des outils de production des images, du son et du sens ? Donc des outils de création ? C'est toute une représentation de l'animation qui se joue ici et, partant, des rapports sociaux.

Jean-Michel SAUVAGE

NOTES

(1) Cette initiative prenait place dans la journée "audiovisuelle et communication sociale", organisée conjointement par les stagiaires et formateurs de l'INFAC/CERIS, la nouvelle association Inter Com et le journal "Média et Communication".

(2) Associations et organismes représentés :

- Le Fonds d'Intervention Culturelle (FIC)
- L'Office Culturel de l'Audiovisuel (OCAV)
- L'Institut National de l'Audiovisuel (INA)
- Le Centre de Ressource Audiovisuel de Saint-Quentin-en-Yvelines (CRAV)
- Le Centre National d'Art et de Culture G. Pompidou (CNAC)
- La Ligue Française de l'enseignement et de l'éducation permanente
- AUDIOPRADIF
- Le Mouvement Audiovisuel d'Intervention (MAI)
- Le CEPARC
- L'Association des rencontres internationales des Rives de l'Etang de Berre - ARIBEB
- Vidéo et Communication

(3) J-Louis RENOUX avait assuré la préparation des débats avec M. BELLANGER, D. RODIER et J-M. SAUVAGE.

(4) Par exemple, l'opération "Communication" à Poitiers pour faciliter le rapprochement de groupes "en bagarre", chaque groupe se "présentant" à l'autre par le biais de la vidéo, les bandes enregistrées, étant à l'issue des interventions, effacées.

(5) Comme le fit le CNAC Georges Pompidou lors du Forum sur les pratiques audiovisuelles régionales.

(6) Olivier GAGNIER est chargé de mission au Fonds d'Intervention Culturelle, responsable du secteur audiovisuel.

(7) Telles que le Centre National pour l'Animation Audiovisuelle (CNAAV) devenu l'Office Culturel de l'Audiovisuel (OCAV), les Vidéobus des villes nouvelles en 1973, de Jeunesse et Sports en 1974.

(8) Géré par Média-Jeunesse, association qui poursuit une action animée auparavant par l'OCAV et l'INA.

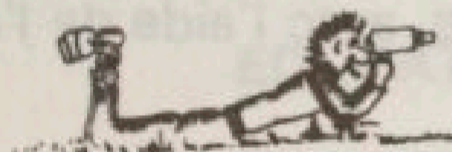
(9) Le Forum était organisé avec l'aide du FIC, de l'OCAV, de l'INA, de FR3, du CNDP, des Ministères des Affaires Etrangères et de l'Agriculture.

*
* *

VIDEO PROMOTION JEUNESSE

Après trois années de fonctionnement Vidéo Promotion Jeunesse fait le bilan de son action auprès des groupes de jeunes et tire parti de son expérience.

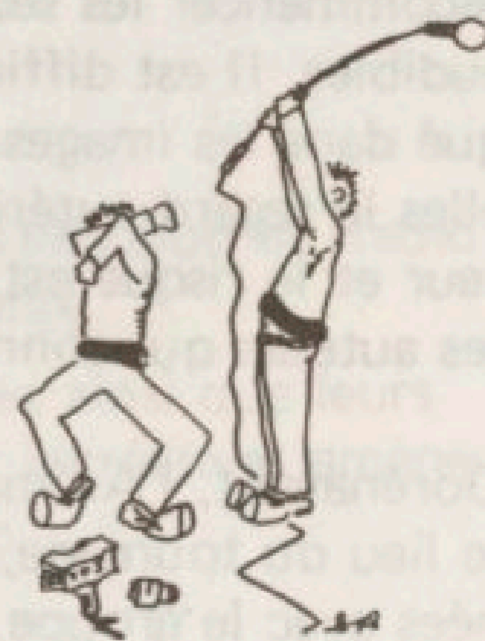
Pour améliorer ses modalités d'intervention dans le sens d'une meilleure efficacité pédagogique et d'une meilleure qualité des produits finis réalisés, une nouvelle procédure a été mise en place à compter du 1^{er} octobre 1979.



Financé par le Ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs, Vidéo Promotion Jeunesse a pour but de permettre à des jeunes non professionnels de s'exprimer sur un sujet qui leur tient à cœur au moyen de la vidéo.

Vidéo Promotion Jeunesse met à leur disposition gratuitement le matériel de tournage spécialisé en vidéo, ainsi que les conseils d'animateurs.

Les groupes de jeunes accèdent à cette aide en présentant un projet soumis à un comité de programmation. Parmi les critères d'acceptation, l'accent est mis sur l'aspect collectif du travail du groupe, sur l'adéquation du projet avec les possibilités de la vidéo légère noir et blanc, sur la bonne définition du public auquel s'adresse le vidéogramme. Le groupe est ensuite invité à un stage d'initiation de trois jours à l'INEP, à Marly-le-Roi, à l'issue duquel le matériel de tournage lui est prêté pendant trois à quatre semaines. Le stage de montage, de quatre jours, se déroule également à Marly-le-Roi. A son départ, le groupe reçoit une copie du vidéogramme qu'il a réalisé, Vidéo



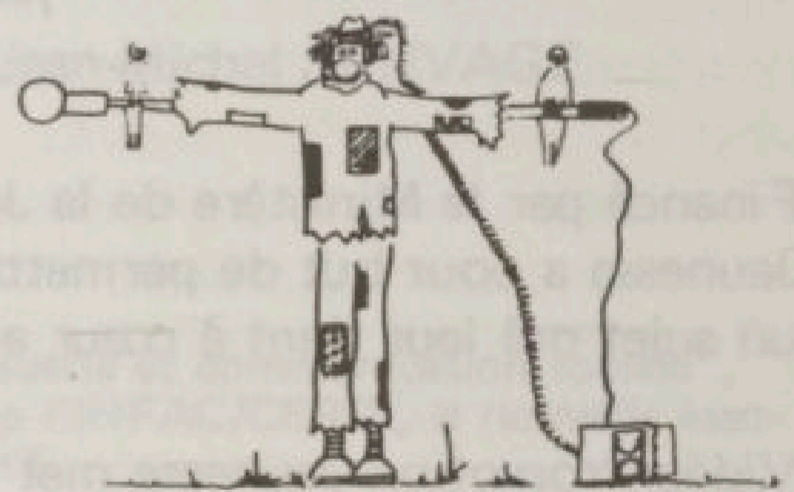
Promotion Jeunesse conservant l'original afin de pouvoir en fournir des copies gratuites à toute personne en faisant la demande.

Cette formule a permis de réaliser depuis 1975 plus de 120 vidéogrammes (reportages, fictions, enquêtes sociales) avec des groupes d'origines sociales et professionnelles les plus diverses. Cependant, peu à peu, la nécessité est apparue d'améliorer la formule et de mieux l'adapter à ce que sont les jeunes qui demandent l'aide de Vidéo Promotion Jeunesse.



Demander un scénario détaillé à des jeunes qui n'avaient eu encore aucun contact avec l'audio visuel était peu réaliste. Les projets restaient rudimentaires, peu visuels. Pourtant l'importance d'un travail de préparation écrit avant le tournage était indéniable. Il a paru préférable d'accueillir presque tous les groupes demandeurs en stage d'initiation sur des critères simplifiés : constitution d'un groupe autour du projet d'un message destiné à un public particulier. C'est seulement après cette première prise de contact avec la vidéo que le comité de programmation demande au groupe un scénario, un plan de tournage, et donne son agrément définitif. Une part importante du stage d'initiation est consacrée, avec l'aide de l'animateur, à la réflexion sur le scénario et sa mise en images.

D'autre part, si l'absence de l'animateur de Vidéo Promotion Jeunesse lors du tournage était dynamique (meilleure prise en charge de la technique, poids moindre des codes de la représentation) elle posait, quand le groupe revenait pour effectuer le montage, un problème : aucune critique fructueuse de l'image tournée n'était plus possible, il n'était plus temps de recommencer les séquences peu lisibles ou peu audibles. Il est difficile à un groupe très impliqué dans les images qu'il a créées d'avoir sur elles le regard extérieur qu'en aura le spectateur et le risque est grand d'aboutir à des produits confus, lisibles seulement pour les auteurs qui connaissent le contexte dans lequel ils ont été filmés.



Dorénavant, l'Animateur de Vidéo Promotion Jeunesse se déplace une journée sur le lieu du tournage, non pour y participer, mais pour lire les séquences déjà tournées avec le groupe, apporter ce nécessaire regard extérieur, repérer ce qui peut être amélioré, ce qui a été oublié, aider à l'analyse. En cours de tournage, la critique et l'autocritique sont plus efficaces et mieux vécues : il est possible de corriger les erreurs, la sanction du montage est encore loin.

Certes, ces aménagements de la formule de Vidéo Promotion Jeunesse allongent le temps de réalisation de chaque vidéogramme ; mais ils devraient permettre aux

aux jeunes, comme on peut d'ores et déjà le constater, de créer des œuvres de meilleure qualité, intéressantes pour d'autres que ceux qui ont vécu l'expérience de leur réalisation, où l'apprentissage de la communication s'ajoutera à l'expérience de l'expression audio-visuelle.

Marie CHRISTIAN

N.D.L.R. Marie CHRISTIAN qui a rédigé le texte qui précède est animatrice à Vidéo Promotion Jeunesse. On doit les illustrations à Patrick ROBIN.

Pour tous renseignements nos lecteurs peuvent s'adresser à :

Vidéo Promotion Jeunesse
S/c. I.N.E.P.
78160 MARLY-LE-ROI
Tél. : 958.05.57

*

* *

EDUCATION PERMANENTE, TELEVISION ET RADIO

Ainsi qu'elle l'avait annoncé sous la plume de Marcel Desvergnès dans un article de "pourquoi" intitulé "la télévision ma grand'mère et la ligue", La Ligue Française de l'Enseignement et de l'éducation permanente a tenu les 07, 08 et 09 mai 1979 à BAYONNE, un colloque sur le thème "Education permanente, télévision et radio" dont voici les premières conclusions et propositions (1).

LES 7 PREMIERES CONCLUSIONS

Le colloque a permis de mettre l'accent sur :

1. L'IMPORTANCE de la prise en compte effective du fait Télévision et Radio par la Ligue de l'Enseignement et de l'Education Permanente.

Les enjeux économiques, technologiques et politiques ainsi que leurs conséquences culturelles, informatives, éducatives et récréatives amènent le mouvement à agir à côté et avec la TV et la radio.

2. LA DEFENSE d'un service public de radio et télévision :

Nous réaffirmons la nécessité d'un service public de radio et télévision de qualité, susceptible de concurrencer valablement les autres chaînes Radio

(1) Pour tous renseignements, on peut contacter le Service National Audio-visuel de la Ligue - 3, rue Récamier, 75341 PARIS CEDEX 07 - Tél. 544.38.71.

et TV qui émettent déjà et émettront sur le territoire français.

Pour cela, le service public doit être :

- indépendant des pouvoirs politiques,
- géré démocratiquement selon les modalités qui permettraient une réelle représentation des usagers : associations représentatives, mouvements culturels, syndicats et élus,
- organisé suivant une structure décentralisée qui permette l'expression de cultures différentes et de groupes variés.

3. LA NECESSITE d'une réflexion approfondie sur le fonctionnement et les implications sociales de ces media. Cette réflexion doit déboucher sur l'organisation d'un plan de formation;
4. L'INTERET d'actions régionalisées permettant de concevoir et d'expérimenter des travaux, des études, des formations et des manifestations sur et autour de la TV et de la radio.
5. LA MISE EN PLACE d'un processus de production et de diffusion de produits vidéo, en collaboration avec les partenaires privilégiés de la Ligue.
6. L'ORGANISATION de tribunes d'informations pour présenter les idées de la Ligue de l'Enseignement sur la TV et la radio. (Intervention dans la Presse interne à la Ligue. Grande Presse et Revue mensuelle de réflexion).
7. LES POSSIBILITES d'actions d'éducation, d'information, de production au niveau des associations, des établissements scolaires, des lieux de formation d'adultes et des groupes constitués.

9 PROPOSITIONS

1. ORGANISATION au plan local, associatif, éducatif, cantonal ou départemental, d'activités sur, avec et autour de la Télévision et de la Radio :
 - Soirées rencontres avec réalisateurs
 - Activités d'analyses et de critiques d'émissions
 - Informations sur le fait TV
 - Productions vidéo et radio
 - Echanges de documents audio-visuels
 - etc.
2. PROPOSITION aux chaînes régionales et nationales d'idées de production, de prise en charge d'enquêtes préliminaires, de suggestions, de réalisations matrices de futures émissions. Des propositions de co-production avec divers organismes sont envisagées.
3. ACCEPTATION de concevoir ou de passer une convention pour gérer des médiathèques régionales. Des actions communes avec le service Archives et diffusion de l'I.N.A. sont envisagées.

4. MULTIPLICATION des actions régionales :
 Alsace - Aquitaine - Champagne-Ardennes - Charentes - Poitou - Ile de France - Midi-Pyrénées - Nord-Pas-de-Calais - Rhône-Alpes (au 10 mai 1979)
 Chaque région ayant une mission d'étude.
5. CREATION d'une Revue mensuelle d'informations et de réflexion sur l'ensemble des questions touchant à la radio et à la télévision.
6. ORGANISATION d'une structure de réflexion permettant l'expérimentation sur le terrain en relation avec les équipes régionales ou départementales :
 - Analyse des émissions - Approche de la socialisation des messages émis - Techniques d'animation avec la TV et la Radio, etc.
7. ELABORATION d'un plan de formation :
 - Connaître la Télévision et la radio
 - Technologie, économie et structures
 - Techniques de la production
 - Structures et langages télévisuels
 - Impact et appropriations des modèles diffusés par les media.
 - Elaborer une animation et une éducation à la TV et à la radio.
 - Formation s'adressant aux enseignants et futurs enseignants, aux animateurs et responsables d'associations et d'organismes, aux formateurs
 - Formation ouverte à tous
 - Formules diverses (série soirées - week-end - journées - période bloquée)
8. CONCEPTION d'une structure nationale de coordination, s'articulant sur des régions motrices du projet Télévision-Radio.
9. ORGANISATION d'une deuxième manifestation nationale
 - Bilan des expériences régionales - Colloque sur un thème particulier - Créer l'événement télévisuel et radiophonique avec des réalisateurs et leurs productions - Bayonne Mai 1980.

*
* *
*

QUELQUES PERIODIQUES POUR ANIMATEURS ET FORMATEURS CONCERNES PAR L'IMAGE

Nous présentons ci-dessous quelques publications pouvant être utiles à des animateurs et formateurs s'intéressant à l'audio-visuel. Nous avons retenu des périodiques qui, à des titres divers, rendent compte des efforts visant à instaurer une initiation à l'image.

Le cas échéant, des observations rédigées par la rédaction des Cahiers de l'Animation viennent compléter les informations recueillies auprès des revues présentées, ayant accepté de répondre à un bref questionnaire.

A. O.

Titre de la revue	Editeur ou organisme responsable	Public touché	Objectif de la publication
SELICAV	C.R.D.P. BORDEAUX 75, Cours d'Alsace et Lorraine 33075 BORDEAUX	- Professeurs pratiquant l'initiation à la communication audio-visuelle (ICAV) - Personnes intéressées par les problèmes de communication audio-visuelle,	Documenter sur les ouvrages traitant de communication, établir un lien et traiter de l'évolution de la pratique ICAV, confronter la théorie de l'ICAV aux autres théories (linguistique, psychologie, etc.)
EDUCATION 2000	Institut Supérieur de Pédagogie 3, rue de l'Abbaye 75006 PARIS	Enseignants, éducateurs, animateurs, formateurs.	La revue analyse le double pouvoir des images et des techniques, interroge les pratiques modernes de la communication.
DIRECT	Agence de Coopération Culturelle et Technique 19, avenue de Messine 75008 PARIS	Administrateurs, Planificateurs, Chercheurs, Praticiens, Secteur Education, Communication, Développement.	Mise à jour et diffusion de l'information dans tous les domaines touchant à l'utilisation des moyens de communications pour l'éducation.
A.V.C.D. Journal de l'audiovisuel	S.E.P.P. - Groupe TESTS 71, Bd Richard-Lenoir 75011 PARIS	Formation - Réalisation - Documentation. Utilisateurs.	Mensuel d'information documentaire et de renseignements pratiques.
SONOVISION	Editions Jacquemart	Entreprises, Collectivités locales, Enseignants, Professionnels de l'audiovisuel, Administrations et Groupements, tous les utilisateurs de l'AV.	Revue professionnelle spécialisée dans l'audiovisuel, au service de la formation, de l'information, de la promotion.
AUVIMAGES	A.C.N.A.V. Association catéchétique pour l'audiovisuel.	Educateurs.	Formation à l'audiovisuel et information.
MEDIA	C.N.D.P. - 29, rue d'Ulm PARIS 75230 Cedex 05	Enseignants	Revue des techniques modernes d'éducation. Promouvoir une utilisation des techniques et des moyens audio-visuels dans l'enseignement.
VIDEO COMMUNICATION	Etait édité par I.F.P. 12, rue des Fossés St-Marcel - 75005 PARIS		

Organisation du contenu	Périodicité	Nombre de pages par numéro	Tirage	Prix	Observations
4 parties reliées en cahiers : - Documents sélectionnés - Bordereaux d'analyses - Bulletin de liaison ICAV - Papier gris	5 numéros par an	en moyenne 50	300 ex.	France: 85F Etranger : 110 F	SELICAV : Sélection d'informations pour la communication audio-visuelle
Dossier d'une douzaine d'articles sur divers media. Rubrique technique et matériel audio-visuel, Livres.	Trimestrielle	100	3.000 ex	15 F le numéro	
Actualité-sélection (analyse d'articles pertinents parus dans des périodiques spécialisés). A suivre : dossier documentaire sur un sujet variable. En direct : présentation d'études de cas concernant le dossier documentaire.	Mensuelle	60	2.000 ex	12 F	Vendu uniquement sur abonnement.
Service lecteur par cartes lettres réponse. Faits du mois - Actualités - Nouveaux produits (Matériels Logiciels, Services), Calendriers (Stages et Manifestations).	Mensuelle	30 à 50 pages	6.000 à 9.000 ex.	10 F	A.V.C.D. publie aussi "l'annuaire de l'audio-visuel" et "A.V.C.D. audio-visuel et communication digest".
Calendrier des manifestations et des stages, L'audio du village, Actualités Sono Maîtres, Dossiers, Analyses, Etudes, Compte rendu détaillé d'expériences, d'expositions - Nouveaux matériels - Audio-visuel scientifique - Essais comparatifs...	2 éditions : mensuelle et hebdomad. + 1 guide annuel. Mensuelle (parution entre le 15 et le 20 du mois). Hebdomad. (parution le jeudi)	- Mensuel : entre 56 et 88 p. - Hebdo : entre 8 et 12 p.	Mensuel : 14.000 ex. Hebdo : réservé aux abonnés édition complète uniquement	12 F le n° mensuel 8 F le n° hebdomad.	Prix abonnement : Edition complète (Hebdo + mensuel) France : 1 an 310 F 6 mois 165 F Etranger 1 an 375 F 6 mois 195 F Edition mensuelle seule : France : 1 an 140 F 6 mois 80 F - Etranger : 1 an 175 F 6 mois 95 F
Vidéo - outil pédagogique. Lecture d'images, Pratique et pédagogie de l'image, Pratique et pédagogie du son, Techniques et appareils pour l'audio-visuel, Expériences pédagogiques.	5 numéros par an.	32 ou 36 pages	3.000 ex.	Abonnem. : 30 F pour 5 numéros	
Rubriques régulières : ex. : - Connaître le matériel - Expériences pédagogiques	4 numéros par an	environ 40			Media a changé de formule en 1978. Son mode de diffusion sera probablement modifié. La réalisation de la revue était assurée par l'I.N.A. Sa parution est actuellement suspendue.

PUBLICATIONS DE L'I.C.A.V.

Les résultats de recherches, les observations sur les pratiques, les comptes-rendus d'expériences, les propositions de programmes, les informations sont consignés dans un certain nombre de documents publiés par le C.N.D.P.

Les périodiques - La revue **Messages** (deux numéros par an) apporte un certain nombre de contributions théoriques utiles pour la formation, l'élargissement des perspectives, l'approfondissement des analyses. La revue **SELICAV** (sélection d'informations pour la communication audio-visuelle) constitue le bulletin de liaison des enseignants en situation I.C.A.V. ; elle leur apporte les informations documentaires indispensables à la formation continue.

Les Collections - Les ouvrages de la **collection M** présentent des ensembles cohérents de textes qui constituent, en quelque sorte, la somme des acquis théoriques et méthodologiques dont la connaissance est indispensable pour une pratique souple de l'I.C.A.V. - la collection **Communication Educative** comprend des ouvrages où des expériences conduites dans des établissements scolaires, sont d'abord décrites puis analysées sous l'angle de la communication. Ces ouvrages comportent des propositions de démarches pédagogiques et de dispositions institutionnelles susceptibles de favoriser la communication dans les établissements d'enseignement. - La Collection **Le Monde des Images** regroupe des documents didactiques pour l'enseignement de la communication audio-visuelle, ces documents sont établis par degrés en tenant compte du niveau des élèves et de la complexité des phénomènes abordés. Ils sont réservés aux enseignants pratiquant l'I.C.A.V. et participant aux sessions de formation organisées par le C.R.D.P.

Ouvrages de la **Collection M** :

- 1 - Etudes sur le fonctionnement de codes spécifiques
- 2 - Etudes expérimentales sur la signification et les éléments sonores dans un film
- 3 - Processus de verbalisation des informations audio-visuelles
- 4 - Media et Monde Scolaire
- 5 - La photographie de l'école élémentaire
- 6 - Media/Education
- 7 - Dans le système éducatif et social, l'I.C.A.V.
- 8 - Thesaurus pour l'analyse des faits de communication

Ouvrages de la **Collection Communication Educative**

- 1 - L'exercice comme acte de communication
- 2 - L'établissement comme lieu de communication
- 3 - Communication et temps scolaire
- 4 - Communication/Expression

Ouvrages de la Collection **Le Monde des Images**

Consultez les C.R.D.P.

VIE ASSOCIATIVE

JOURNEES D'ETUDES C.E.M.E.A. (1) SUR LES VACANCES DE JEUNES
23 au 26 NOVEMBRE 1978

- Un certain nombre de constats ont amené les C.E.M.E.A. à organiser ces journées :
 - moins de 5 % d'adolescents partent en vacances collectives
 - de plus, on assiste à une diminution des départs :
 - moins de 10 % de jeunes de 76 à 77
 - moins de 15,5 % de journées de 76 à 77
 - de nombreux organisateurs se demandent quelles vacances proposer et ne savent pas comment résoudre des problèmes liés à la violence, l'argent, la drogue et la sexualité.
- Deux tables rondes (la situation des jeunes dans la société d'aujourd'hui et l'avenir des vacances de jeunes) ont permis à des animateurs, psychiatres, chercheurs, journalistes de confronter leur point de vue.

Mais l'essentiel des travaux s'est déroulé au sein de petits groupes de participants réunis autour de plusieurs thèmes :

Pourquoi des vacances collectives ? Quelles sont les attentes des jeunes et que leur propose-t-on ? La mixité, la sexualité, l'autonomie, la liberté, la rencontre des autres, l'aventure...

Dans son intervention lors de la séance de clôture, Denis BORDAT, Délégué Général des C.E.M.E.A., proposait, face aux difficultés et aux incertitudes rencontrées par les responsables des vacances, la création de **Conseils de concertation pédagogique**.

"Pour les animateurs, la plus solide de leurs certitudes aujourd'hui, est la nécessité de trouver, d'inventer, si ce n'est déjà fait, un lieu pour poursuivre le dialogue et la recherche entre les partenaires engagés dans ce travail. Les C.E.M.E.A. proposent à cet effet la création, sur le plan régional et national de conseils de concertation pédagogique. Ces conseils peuvent être un lieu où le dialogue commencé aujourd'hui sur les vacances de jeunes se poursuivra de façon permanente.

A propos de l'autonomie des jeunes, D. BORDAT rappelait qu'elle commençait à la naissance, et que cela ne s'inventait pas à 17 ans.

(1) Centre d'Entraînement aux Méthodes Actives : 55, rue Saint-Placide 75279 Paris Cedex 06
Tél. : 544 38 59.

Enfin, le Délégué Général soulignait qu'on ne pourrait pas dissocier le langage pédagogique du langage politique et réciproquement : "il y a une incidence du chômage, et particulièrement du chômage des jeunes sur les centres de vacances, y compris sur leur pédagogie".

Une publication reprenant l'ensemble des travaux doit paraître courant 1979.

*
* *
*

LE 13^e CONGRES DE LA FEDERATION NATIONALE LEO LAGRANGE

Réuni à Paris le 14 janvier 1979, le 13^e Congrès de la Fédération Nationale LEO LAGRANGE a lancé un appel pour la création d'une Confédération Générale du Temps Libre. Nous présentons ci-dessous quelques extraits du texte d'orientation adopté par les participants.

- Après avoir insisté sur l'importance du phénomène associatif dans la société d'aujourd'hui, les auteurs insistent sur la dispersion du mouvement associatif "l'absence d'une structuration efficace entraîne la dispersion des associations et les rend extrêmement vulnérables, tant à la pression des pouvoirs publics qu'à la récupération par le système économique : ciné-clubs évincés par les cinémas d'art et d'essai, tourisme et plein air exploités par les clubs commerciaux de vacances, tandis que les consommateurs sont récupérés par les "produits libres" et la libération sexuelle par l'industrie pornographique.. Devant cette situation, il importe de promouvoir un vaste rassemblement de tous ceux qui ont choisi de travailler à l'amélioration de la vie quotidienne dans une conception qui récuse tout sectarisme de caractère politique ou religieux, et se réclame du socialisme au sens le plus élevé et le plus ouvert du terme afin de sauvegarder les valeurs que nous tenons pour fondamentales : la liberté, la justice sociale et la démocratie."
- Un éventail très large des associations susceptibles de faire partie de cette confédération est ensuite présenté : associations de cadre de vie, d'immigrés, familiales, de régulation des naissances, d'handicapés, de téléspectateurs, etc.
- Les objectifs de ce regroupement sont alors évoqués : "la première tâche de cette confédération générale sera de définir un mode d'organisation original qui tiendra compte de la spécificité du secteur associatif, tout en respectant totalement la liberté d'initiative qui est une des conditions du succès actuel des associations, la confédération sera le moyen d'atteindre un nouveau palier de développement en regroupant et en harmonisant les efforts de ses adhérents".

"Elle pourra ensuite devenir un interlocuteur valable pour une concertation permanente avec les forces organisées qu'elles soient politique, syndicale, coopérative ou mutualiste. Sans prétendre dresser une liste exhaustive, on peut considérer qu'un programme et qu'une action menés en commun par ces forces permettraient d'atteindre de nouveaux objectifs, ce que ne permet pas le cloisonnement actuel,

(1) Fédération Nationale Léo Lagrange - 21, rue de Provence 75009 Paris - Tél. : 770 70 78.

notamment dans les secteurs de l'urbanisme, de la santé, de la formation professionnelle, de l'éducation, de la culture, des loisirs et de tout ce qui touche au cadre de vie, etc. De même une action concertée permettrait une avancée significative dans de larges secteurs tenus par la puissance publique : secteur nationalisé, radio-télévision, hôpitaux publics, etc. En outre, il ne faut pas tenir pour négligeable le fait que l'organisation du travail d'un grand nombre de salariés peut être fortement modifiée par l'action quotidienne des socialistes gérant des organismes d'intérêt général".

Dans l'immédiat, le congrès a adopté des propositions précises concernant les sujets suivants : le droit à l'emploi, la construction européenne, le Tiers-Monde, la solidarité avec les immigrés, la situation des femmes dans la société comme dans les associations, les personnes âgées, l'action culturelle, le sport pour tous, le cadre de vie et l'environnement, le droit à l'éducation permanente, les centres de vacances et de loisirs, la politique contractuelle notamment avec les collectivités locales, le tourisme social, la formation des militants, le milieu rural, le développement de l'association sur Paris.

"A propos de chacun de ces thèmes, les propositions adoptées se situent à trois niveaux :

- l'évolution constante de la Fédération Nationale Léo Lagrange elle-même, permettant à la fois la formation d'animateurs compétents et la création de structures d'accueil et d'action adaptées aux personnes concernées ;
- la recherche d'actions harmonisées avec des partenaires privés ou publics, afin de mener à bien des réalisations ponctuelles, toujours hors de proportion avec les besoins réels, mais dont l'effet positif pour un nombre limité de personnes ne peut être ignoré... Ces réalisations devant rendre encore plus sensibles la possibilité et la nécessité de mutations profondes dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- une meilleure perception du fait que, dans une société dominée par l'argent et marquée par l'inégalité des chances, l'éducation permanente peut limiter certains dégâts, faire vivre certaines expériences pionnières, accélérer les prises de conscience, mais qu'elle n'est pas capable à elle seule de transformer réellement la vie".

Patrick GALLAUD

* * *

L'ASSOCIATION DES AGES (A.D.A.) (1)

L'association des âges. Pourquoi ?

Traditionnellement, les choses étaient plus simples. Jeunes et vieux, sans doute, s'affrontaient, mais tout s'arrangeait en famille.

De plus en plus, dans les sociétés modernes, l'âge est devenu un facteur massif de discrimination. Au même titre que la ségrégation des races, des fortunes ou des sexes, l'attitude de prévention ou de méfiance contre l'âge gagne les institutions et divise la société.

Il suffit de regarder un instant chacun des grands domaines de l'activité sociale : l'appareil éducatif, les programmes de logement et d'urbanisme, le processus de production, les systèmes de transport, tous les secteurs de la vie quotidienne sont en étroite relation, dans leur planification, leur gestion, leur utilisation, avec la prise en compte positive ou négative de l'âge des usagers ou des protagonistes.

L'Association des Ages a été créée il y a maintenant 2 ans pour rechercher avec les partenaires concernés par ces phénomènes nouveaux des solutions nécessaires capables de garantir l'harmonie d'un corps social déjà divisé. Les chefs d'entreprise se heurtant aux problèmes d'intégration des jeunes, les maires aux prises avec le problème de la cohabitation des âges dans leurs communes, sont sans doute concernés quotidiennement par ce problème. Mais les parents, les éducateurs, les animateurs sont aussi confrontés à ce problème de rapports entre générations.

L'Association des âges propose à tous un forum permanent largement ouvert ; en 1978, deux thèmes avaient réuni des groupes de réflexion — le patrimoine d'une part, les attitudes devant le travail d'autre part. Des manifestations se déroulant à Paris ou en province sont prévues ; citons entre autres,

- les âges et le futur, perspectives démographiques et prospective sociale,
- âge et langage, problèmes de communication entre les âges
- âge et habitat.

A l'automne 77, l'A.D.A. a organisé des journées d'études sur les jeunes et le premier emploi au cours desquelles des jeunes chômeurs et travailleurs ont pu dialoguer avec des représentants des institutions éducatives, des entreprises, des syndicats et des collectivités locales.

Plus récemment, le 22 mai dernier, une journée d'étude a été organisée sur l'insertion professionnelle des jeunes, nous y reviendrons dans le prochain numéro où nous évoquerons aussi les publications, et dossiers techniques élaborés par l'association.

(1) Association des Ages - 9, rue Vauvilliers, 75001 PARIS - Tél. : 508 12 86.

N.B. L'association des âges comprend neuf membres fondateurs :

- la Caisse des dépôts et consignations
- le Centre d'études et de réalisations pour l'éducation permanente
- le Centre national de la recherche scientifique
- la Fondation de la France
- la Fondation nationale de gérontologie
- l'Union nationale des associations familiales et, à titre personnel,
- François Bloch-Lainé, inspecteur général des finances
- Dominique Chatillon, directeur général du Crédit industriel et commercial
- Louis Tissot, ancien secrétaire général de la Caisse des dépôts, président d'honneur de V.U.F.

*
* *
*

DU NOUVEAU DANS LA PRESSE ASSOCIATIVE

F.F.M.J.C. Cahiers Trimestriels d'Information

Après un numéro zéro paru en décembre 1978, la F.F.M.J.C. vient de faire sortir le 15 mars le n° 1 des Cahiers Trimestriels d'Information (1). Dans son éditorial, Bernard HERAULT, Secrétaire Général, évoque ce que sera l'esprit de cette revue : "Elle veut être un outil pour nos maisons qui attendent les précisions d'une ligne politique, les propositions et la coordination d'actions portées par l'institution, la voix de leurs fédérations, le lien indispensable pour notre pédagogie de la vie associative et fédérative... L'information nationale doit aussi contribuer à réduire les distances entre nos différentes structures : MJC, fédérations départementales et régionales et la fédération française, à permettre la communication avec d'autres grandes associations."

Au sommaire de ce premier numéro :

- "Document" : Le protocole d'accord SACEM-FFMJC
- "Débat" : L'animation MJC en milieu rural
La politique culturelle de l'Etat ; MJC et l'action culturelle
- "Dossier" : Responsabilités et assurances
- "Info documentation" : l'Europe, chronique juridique, presse des associations nationales.

(1) 15, rue de la Condamine - 75017 PARIS
Abonnement 40 Francs - Tarif dégressif à partir de 5 abonnements.

"Jeunesse an 2000", revue de la Fédération Léo Lagrange devient hebdomadaire

Depuis le premier Mars dernier, "Jeunesse an 2000" a changé de périodicité (1). Il paraît désormais toutes les semaines, à raison de 4 pages par parution. Dans chaque numéro, on retrouve plusieurs rubriques régulières telles que "vu dans la presse", "rencontre avec" une association ou une personnalité du monde de l'éducation, "la Fédération communique"...

Cette nouvelle formule apporte beaucoup d'informations sur des stages, des clubs locaux, des voyages d'études, des associations, des faits sociaux... On peut regretter cependant le manque d'articles de fond ou de "dossiers" plus approfondis. C'est pourquoi il est prévu de publier 3 fois par an un dossier de 16 pages sur un sujet dont le premier est sorti avec pour thème "La liberté d'association".

DU NOUVEAU DANS LA PRESSE ASSOCIATIVE

F.F.M.J.C. Cahiers Trimestriels d'Information

Après un numéro paru en décembre 1978, le F.F.M.J.C. vient de faire sortir le 15 mars le n° 1 des Cahiers Trimestriels d'Information (1). Dans son éditorial, Bernard HERAULT, Secrétaire Général, évoque ce que sera l'effort de cette revue : "Elle veut être un outil pour nos maisons qui attendent les précisions d'une ligne politique, les propositions et la coordination d'actions portées par l'institution, le voir de leur fédération, le lien indispensable pour notre pédagogie de la vie associative et fédérative... L'information nationale doit aussi contribuer à réduire les distances entre nos différentes structures : M.J.C., fédérations départementales et régionales et la fédération française, à permettre la communication avec d'autres grandes associations".

Au sommaire de ce premier numéro :

- "Document" : Le protocole d'accord SACEM-F.F.M.J.C.

- "Débat" : L'animateur M.J.C. en milieu rural

- La politique culturelle de l'Etat : M.J.C. et l'action culturelle

- "Dossier" : Responsabilités et responsabilités

- "Info documentation" : Témoignage chronologique juridique, presse des associations

nationales.

(1) 21, rue de Provence - 75009 PARIS
Abonnement : 50 Francs par an.

(1) 21, rue de la Condamine - 75017 PARIS
Abonnement 40 Francs - Tarif spécial à partir de 5 ans

FORMATION ET ANIMATION

QUELQUES CHIFFRES RECENTS SUR L'ACTION DU F.O.N.J.E.P.

(Extraits de la plaquette F.O.N.J.E.P., octobre 1978)

En 1978, le F.O.N.J.E.P. a financé 702 postes créés par le Ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs, et 640 postes créés par le Ministère de la Santé et de la Famille.

Rappelons que d'après ses statuts, l'Etat finance 50 % au plus du coût d'un poste. Depuis plusieurs années déjà cette participation est très loin d'atteindre ce pourcentage. Les deux Ministères de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs et de la Santé et de la Famille, financent, non plus en pourcentage du coût d'un poste, mais suivant une participation forfaitaire qui semble avoir un lien avec un indicateur retenu par le F.O.N.J.E.P., comme coût moyen d'un poste.

– Evolution de la participation forfaitaire des deux Ministères

“L'insuffisance des crédits mais aussi l'évolution du traitement des animateurs ont entraîné une rupture dans la règle de parité qui avait été énoncée et les divers départements ministériels ont fixé leur contribution forfaitairement”.

	Jeunesse, Sports et Loisirs		Santé	
	M.J.C.	Associations autres que MJC	Foyers Jeunes Travailleurs	Maisons Familiales de vacances
1974	13.812	13.188	14.520	
1975	15.480	14.772	16.700	18.000
1976	17.808	17.136	17.200	18.000
1977	20.472	19.872	20.000	20.000
1978	taux unique	22.932	24.000	24.000

“Chaque fédération ou chaque association fixe ses propres règles de rémunération des animateurs (niveau indiciaire et déroulement de carrière). C’est ainsi qu’en 1977, le versement de l’Etat couvrait entre 1/4 et 1/3 du coût d’un poste d’animateur. Il convient de noter une augmentation de la part de l’Etat en francs courants, mais aussi en francs constants, à partir de 1976.

Malgré cela, la participation de l’Etat reste encore insuffisante et le Conseil d’Administration du F.O.N.J.E.P. insiste pour qu’elle soit revalorisée comme le prévoit d’ailleurs le VII^e Plan.

L’ensemble des associations d’action éducative et sociale est favorable à la notion de “poste FONJEP” qui implique une pérennité dans les emplois d’animateur. Les demandes sont très nombreuses qui n’ont pu être satisfaites. Elles émanent aussi bien des organismes nationaux que des associations départementales et locales.”

— Evolution des créations de postes

Jusqu’en 1970, seul le Ministère de la Jeunesse et des Sports finançait des postes. Depuis 1971 le Ministère de la Santé crée aussi des postes (essentiellement dans les Foyers de jeunes travailleurs et les Maisons Familiales de Vacances).

Progressions annuelles

Années	Nombre Associations Adhérentes	Nombre de Postes d’Animateurs		Nombre de Stagiaires	Total des Crédits
		MJSL	SANTE		
1964	6	15	—	67	1.772.000
1965	18	89	—	303	1.671.000
1966	32	195	—	504	7.043.500
1967	40	270	—	700	9.095.100
1968	48	445	—	910	12.310.200
1969	48	469	—	936	14.371.500
1970	49	470	—	971	16.066.000
1971	56	525	50	903	19.799.000
1972	56	541	145	740	26.825.300
1973	57	551	245	1.235	34.273.900
1974	63	567	290	1.380	44.032.600
1975	60	580	330	1.490	55.915.000
1976	65	627	341	1.980	66.381.000
1977	71	666	531	2.050	86.244.000

Ce tableau fait en outre apparaître le rôle du F.O.N.J.E.P. dans le financement des formations professionnelles d’animateurs.

Dès 1967, le budget de formation du F.O.N.J.E.P. était de 3.729.281 F.

— Evolution des actions de formation d'animateurs professionnels

Le 26 septembre 1972, en application de la loi du 16 juillet 1971, une convention signée avec le Ministre de l'Economie et des Finances, le Ministre chargé des Affaires Sociales et le Secrétariat d'Etat à la Jeunesse, aux Sports et aux Loisirs, confiait au F.O.N.J.E.P. le soin de régler :

- les rémunérations et indemnités ainsi que les charges sociales,
- le remboursement total ou partiel des frais de transport des stagiaires en formation ainsi que la subvention de l'Etat pour le fonctionnement du Centre.

Pour les rémunérations, le F.O.N.J.E.P. reçoit chaque trimestre une avance, à titre provisionnel, du Fonds National de l'Emploi. L'Emploi de ces fonds est contrôlé régulièrement par le Directeur Départemental du Travail et de la Main-d'Oeuvre de PARIS. Cette convention a donné une impulsion nouvelle aux actions de formation.

Par ailleurs, dans la limite des crédits dont elle dispose, la Caisse Nationale des Allocations Familiales apporte un financement complémentaire pour ces actions de formation qui répondent le mieux à ses objectifs.

Les crédits attribués au F.O.N.J.E.P., pour la formation, ont évolué de la façon suivante :

	Total	F.N.E.	C.N.A.F.	Jeunesse et Sports
1973	8.077.906,04	2.953.246,53	3.659.555,56	1.465.103,95
1974	10.258.079,91	3.909.595,91	4.480.224	1.868.260
1975	14.773.181,97	7.391.134,97	5.096.207	2.285.840
1976	19.653.316,47	11.190.941,47	5.930.830,50	2.531.544,50
1977	23.609.943,45	13.507.055,45	6.898.064	3.204.824

Le Ministère de la Santé (Secrétariat d'Etat à l'Action Sociale) ainsi que les Préfets (pour les conventions régionales) versent directement aux Centres de Formation leur subvention de fonctionnement.

Le nombre de stagiaires en formation a subi la même progression :

	Stages relevant de Jeunesse et Sports	Stages relevant de la Santé	Total
1974	275	790	1.065
1975	408	923	1.331
1976	675	1.042	1.717
1977	843	1.207	2.050

La plaquette du F.O.N.J.E.P. rappelle, pour finir, les prévisions du VII^e Plan, pour la création de poste F.O.N.J.E.P. (Plan d'Action Prioritaire 14 et 16).

Le plan prévoyait une progression lente de 75 à 78 qui devait aller en s'accéléralant en 78, 79, 80.

Les chiffres de l'année 1978 montrent un retard, tant en nombre de postes, que sur le taux de contribution par poste (prévisions 25.460 F, réalité : 22.932 F) que dans le montant global des crédits (16,1 MF contre 18,85 MF prévus).

COLLOQUE SUR LES FORMATIONS D'ANIMATEURS SOCIO-CULTURELS Tours, 7 au 9 mars 1979

L'I.U.T. département carrière sociale de l'Université de Tours a pris l'initiative de réunir des responsables d'institutions diverses de formation, des formateurs, des universitaires et quelques chercheurs.

Ouvert par Monsieur BACHELARD directeur de l'I.U.T. et par le docteur LUTHIER directeur du centre de formation continue de l'I.U.T., le colloque s'est déroulé essentiellement sous formes "d'ateliers" travaillant sur les thèmes suivants : — "validation, évaluation des situations de formation" — "utilisation pédagogique de l'expérience professionnelle" — recherche et travail social.

— Une communication sur le Certificat d'Aptitude à la Promotion des Activités socio-éducatives (C.A.P.A.S.E.) donna lieu à un débat vif, mais assez traditionnel, sur les animateurs professionnels : profession conjoncturelle ou au contraire liée à une évolution sociale qui s'approfondit ? Municipalisation croissante ou au contraire développement d'une vie associative réelle ? Aggravation ou amélioration des relations entre animation et politique ?

— Deux communications amenèrent fort opportunément le groupe sur des thèmes où les animateurs aiment peut-être moins à s'aventurer. Bernard MOUNIER, directeur de la Maison de la Culture de La Rochelle, montra l'ensemble et la diversité des activités de la M.C. dans la diffusion, la création et l'animation culturelle ; tandis que Michel SIMONOT de la Maison de la Culture du Havre amorçait une réflexion plus théorique sur l'animation et l'accès à la culture et sur la création culturelle et la créativité.

Une publication des actes de ce colloque étant prévue, nous l'attendons pour un compte rendu de cette rencontre dont nous voulions simplement signaler le caractère bienvenu.

*
* *

**DONNEES STATISTIQUES SUR CINQ PROMOTIONS D'ANIMATEURS
EN FORMATION AU CENTRE PUBLIC DE CHATENAY-MALABRY
C.R.E.P. de Paris**

1, rue du Docteur Le Savoureux - 92290 CHATENAY-MALABRY

Jean-Louis PLE, Conseiller Technique et Pédagogique du Ministère de la Jeunesse et des Sports, a contribué à former pendant plusieurs années les stagiaires du Centre Public. Les renseignements statistiques qu'il a regroupés dans ce rapport portent sur plus de 250 candidatures et sur 85 animateurs socio-culturels. Ce n'est pas beaucoup, mais ce sont néanmoins des éléments d'une connaissance qui se construit peu à peu.

— Le recrutement du Centre correspond à sa vocation régionale, puisque des stagiaires viennent de la région parisienne.

— Les stagiaires sont dans l'ensemble relativement âgés, en moyenne 35 ans, mais l'âge médian est bien inférieur : 27 ans. Comme dans beaucoup de formations d'animateurs, on trouve beaucoup plus d'hommes que de femmes (3/4 contre 1/4). "Sauf pour les stagiaires qui ont un B.E.P.C. et ceux qui ont un Bac +4, à tous les niveaux, l'activité spécialisée vient en tête. Pour les B.E.P.C. et les Bac +4, c'est l'animation globale qui vient en premier. On peut constater aussi que plus on s'élève dans le niveau scolaire, moins on trouve de stagiaires qui occupent un poste de gestion."

Enfin, J.L. PLE observe que : "Ce sont les stagiaires les plus âgés qui ont le plus faible niveau de diplôme. Cette constatation confirme d'autres études. Aux animateurs militants et autodidactes, succèdent des animateurs issus d'autres milieux et ayant une formation scolaire plus élevée."

On notera également que les candidats déjà en situation professionnelle d'animation sont davantage admis dans la formation que les autres. "Peut-on aller jusqu'à dire que la sélection favorise les candidats qui ont eu une expérience professionnelle dans l'animation, par rapport aux animateurs bénévoles ?"

— 51 % des stagiaires du Centre sont en formation CAPASE, et plus des trois quarts sont titulaires du BASE. Mais il semble qu'après leur année de formation, les candidats ont tendance à "laisser traîner" leur CAPASE.

L'auteur fait encore deux observations qui méritent d'être soulignées, sur les types d'activités pratiquées par les stagiaires avant leur entrée dans le Centre. Ils viennent essentiellement des MJC, des centres de loisirs et de quantité d'autres institutions si diverses qu'on ne saurait les regrouper sous un seul nom. L'activité spécialisée est dominante (Poterie, danse, théâtre, travaux manuels...) surtout chez les stagiaires femmes.

"On notera que les postes à responsabilité : animation globale et coordination sont plus représentés dans la population masculine que dans la population féminine. Dans l'animation, cette tendance se vérifie. Les équipements sont souvent sous la responsabilité d'hommes, les femmes ayant des emplois d'adjointe ou de relation avec le public. Si peu que les filles soient représentées dans ces stages, elles reflètent bien la réalité."

L'auteur mentionne une évolution récente : le nombre de professionnels de l'animation engagés à plein temps a tendance à diminuer au profit des vacataires. Cela explique sans doute la prédominance des activités spécialisées et pourrait bien être un symptôme du désir des vacataires d'accéder à l'animation professionnelle à plein temps.

C. GUERIN

NOTES DOCUMENTAIRES

Les analyses d'ouvrages présentés ici ont été rédigées par Chantal GUERIN, Raymond LABOURIE, Bernard MIEGE et Geneviève POUJOL.

BERRARD (Maurice). — **La Diapositive à l'école : pour un nouvel humanisme.** — Paris : Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1979. — 241 pages (les Cahiers de l'audiovisuel).

Voici — sous un titre modeste — un ouvrage solide et riche.

Solide parce que, loin des contributions anecdotiques et superficielles à l'emploi de l'audiovisuel en milieu scolaire, l'auteur s'attaque à des problèmes fondamentaux. Comment rendre plus effectifs les objectifs éducatifs au bénéfice d'une lucidité du lecteur d'image, assurer le passage d'une consommation de masse à une création de masse ? Comment développer une conception de la culture audiovisuelle qui transfère la valeur culturelle depuis « l'objet regardé vers la personne qui regarde » ? La réponse de l'auteur est explicitement humaniste et ses références empruntent à toutes les disciplines. A une époque où la notion d'humanisme est décriée et où la rigueur s'orne fréquemment de l'exploitation dogmatique d'une science humaine, l'auteur n'hésite pas à éclairer son expérience d'une réflexion qui emprunte autant à la tradition de la pédagogie humaniste, qu'aux données de la psychologie de la perception, de la physiologie cérébrale et de la sémiologie. Il montre aussi qu'on peut, en pédagogie, à la fois conduire une réflexion rationnelle et prendre en compte ce qu'il y a de spontané et d'irrationnel dans le comportement de l'enfant, qu'on peut inventer une pédagogie de l'image sans décrier pour autant le langage verbo conceptuel, et qu'on peut, à travers une formation scolaire dans le domaine de l'image, non seulement aider les élèves à maîtriser les moyens modernes de communication, mais restaurer la prééminence des finalités éducatives sur les moyens, les méthodes, les techniques instrumentales.

Dans la première partie, l'idée d'un « projet humaniste fondé sur l'activité personnelle de l'enfant » sous-tend celle d'une pédagogie par objectifs respectant l'autonomie des individus. L'apprentissage vise ainsi à construire la connaissance à partir « de l'action personnelle de l'élève par une succession de phases d'activités autonomes, globales, foisonnantes, de phases d'acquisitions systématiques et d'un retour à l'activité initiale améliorée » et à doter l'individu d'un pouvoir personnel de création qui n'est pas le spontanéisme mais le fruit d'une construction préalable. L'étude de l'image cohérente avec ces finalités est organisée autour du concept de « relativité culturelle » : relativité de la perception, prise de conscience des stéréotypes visuels, des censures et des transformations inconscientes, des phénomènes de non perception ou de perception dégradée constituent les voies de l'autonomie de l'élève par le progrès de sa lucidité sur ses perceptions. L'auteur propose de faire aussi appel à la sémiologie pour souligner la variété des codes qui composent le système

de rapport entre l'image et ses significations. S'il a le mérite de le faire en termes simples et sans systématisme, les catégories utilisées ne sont cependant pas d'une netteté convaincante. Mais pour expliquer l'activité de l'enfant producteur d'images et lecteur de diapositives, l'auteur fait appel à des notions théoriques plus éclectiques : il emprunte aussi bien à la sémiologie qu'à la psychologie de l'inconscient ou aux études psycho-physiologiques de la vision et de l'activité cérébrale. Il se garde toutefois de toute interprétation mécaniste. A plusieurs reprises, dans ce premier chapitre il souligne combien la rencontre entre l'image et son lecteur est un acte, une création et une interaction constante entre les stimulations extérieures et la personnalité de celui qui perçoit.

Cet ouvrage est riche. Trop riche même par sa densité au point d'en paraître parfois touffu. Les références théoriques, les observations et les propositions pédagogiques, les réflexions idéologiques se juxtaposent et foisonnent. L'auteur a tenu — chapitre par chapitre — à fonder une pédagogie de l'audiovisuel sur des finalités d'éducation globale et humaniste, et souligner constamment ces finalités. Son programme « d'objectifs » dans la deuxième partie de l'ouvrage débute par un rappel de la « valeur essentielle des objectifs moraux ». Or la pratique de l'audiovisuel, souligne l'auteur, « par l'approche respectueuse des milieux visités, par le respect de la dignité des destinataires des images, par une attitude critique qui distingue l'image et le réel peut être l'occasion de l'apprentissage d'une conduite morale autonome de l'enfant ». Les autres objectifs : l'ouverture d'esprit par le sens de la relativité culturelle, la création personnelle par le sens de l'engagement culturel, l'approche sémiologique à dominante linguistique ou plastique, le sens esthétique, la démystification des apparences, la lutte contre les pouvoirs ségrégatifs des signes, l'appropriation des manières de travailler, et des attitudes d'esprit scientifique ne sont pas seulement des arguments de plaidoyer en faveur d'une pédagogie de l'image, ce sont ici les orientations fondamentales d'une pédagogie de l'image. Le programme « des moyens » concernant le matériel, l'organisation générale de l'école et la formation des maîtres — bien que précis et concret par ses propositions — constitue lui aussi un fervent plaidoyer en faveur de la prise en compte sérieuse et méthodique par l'école, d'une formation à l'image par la diapositive. L'ouvrage s'achève par une pédagogie qui n'isole l'utilisation de la diapositive ni de la connaissance critique des moyens audiovisuels de communication de masse, ni des fonctions de socialisation des élèves par l'école, ni du rôle de l'école par rapport à son environnement immédiat. Là aussi fourmillent les propositions, fruits de la riche expérience de l'auteur qui fut instituteur et professeur avant d'être inspecteur départemental de l'éducation à Reims. Des types d'exercice (sur la vision, la créativité, les codes, les concepts) et des conseils concernant le déroulement des exercices achèvent cette deuxième partie.

Il s'agit là d'un ouvrage courageux. L'auteur n'hésite pas à réaffirmer un certain nombre de valeurs éducatives destinées à fonder l'éducation à l'image sur des finalités humanistes. Par là, il s'agit d'une tentative qui tranche sur les considérations à caractère trop souvent instrumentaliste ou bien à généreuses intentions modernistes qui dominent dans la pédagogie de l'image. Même si le lecteur est un peu étonné de trouver une argumentation pédagogique à fondement humaniste dans un ouvrage intitulé « la diapositive à l'école », et s'il est un peu égaré dans le foisonnement des propos et l'éclectisme des approches théoriques, il trouvera là à la

fois des propositions précises et une réflexion approfondie pour une pédagogie de l'image par la diapositive.

R.L.

CAHOUR (François). — **Technique et communication vidéo.** — Paris : Ed. Cléodor 1978. — 97 pages : ill. — (Coll. Audiovisuel aujourd'hui).

Ce livret qui se présente sous une forme simple, concrète, avec de nombreux schémas rassemble les éléments techniques minima de base que les néophytes de la vidéo légère doivent connaître : les principes techniques de la caméra, du téléviseur, le problème des standards, le choix d'un équipement portable ou fixe, les principes généraux du montage à l'aide du SONY A.V.C. 3670, les « interconnecteurs », les accessoires.

Mais François CAHOUR, formateur à l'Union Française des Centres de Vacances et de Loisirs, animateur du Groupe de Recherche Audio-visuelle, nous livre aussi ses réflexions à propos des six étapes qu'il a repérées dans l'utilisation de ce médium en situation de formation : la fascination du médium — la vidéo comme miroir — la vidéo comme périscope — l'art vidéo — la vidéo ersatz ou l'imitation des autres media — la vidéo message. Il s'agit surtout comme le souligne l'auteur de descriptions de situations vécues, observées à un niveau empirique, à partir d'une pratique pédagogique en stages résidentiels d'animateurs. On y trouvera — malheureusement sous une forme trop succincte l'évocation des modalités d'entraînement à la création vidéo à partir des cheminements de la création dramatique, utilisées par l'équipe du G.R.A.V. (F. CAHOUR - A. KNAPP et J. COLLET). C'est surtout sur ce point qu'on aurait aimé des précisions pour provoquer les utilisateurs de la vidéo légère à des réalisations où « l'écriture deviendrait plus consciente, l'image deviendrait lieu de création volontaire alors que l'une et l'autre ne sont encore trop souvent que fruits du hasard et de la maladresse ».

R. L.

Guide pratique de la vidéo légère : conseils d'utilisation du matériel vidéo. — Paris : Education et vie sociale ; Média-Jeunesse, S.D. — 220 pages. — (Les éléments pratiques). — Média-Jeunesse : 39, rue de Châteaudun - 75009 Paris.

L'association Média-Jeunesse (Education et Vie Sociale) propose un « Guide Pratique de la Vidéo Légère » destiné aux utilisateurs de la vidéo dans l'animation socio-culturelle. Ce Guide complète les Fiches Techniques déjà éditées par Média-Jeunesse. Il a été rédigé en collaboration avec le BETEA (INA-CNDP), à la demande de nombreux animateurs, désireux de mieux utiliser les équipements mis à leur disposition. C'est le premier ouvrage de ce type existant à l'heure actuelle en langue française, en ce qui concerne l'utilisation des ensembles vidéo-portables, les magnétoscopes de montage, ainsi que les appareils périphériques.

Il comprend des chapitres consacrés à la prise de vues vidéo (cadrage, éclairage, mouvements de caméra, etc...), à l'amélioration de la prise de son en vidéo, aux possibilités de copies et de repiquages sur magnétoscope. Une partie importante de l'ouvrage concerne les techniques de montage particulières à la vidéo, les régies et les systèmes de diffusion. L'entretien courant des appareils est également abordé. Chacun de ces chapitres propose à la fois des méthodes originales de travail, des idées d'accessoires inédits et de nombreuses astuces pratiques mises au point par les rédacteurs au cours de leur expérience quotidienne dans l'animation socio-éducative.

R.L.

Technologie de l'éducation. — Septembre 1978. — 62 pages. — Publication du Centre National de la Documentation Pédagogique. Département de la documentation des maîtres et des actions multi-média. — 31 rue de la Vanne, 92120 Montrouge.

Ce numéro présente une rétrospective bibliographique des livres, brochures et numéros spéciaux de revues consacrés aux media et à l'éducation par les media pour la période 1968-1978.

Les rubriques de classement sont les suivantes :

- généralités mass media ; généralités technologie éducative ; bibliographie par supports ; bibliographie par disciplines ; audiovisuel et cycles d'enseignements ; audiovisuel et formation des adultes ; audiovisuel et formation des enseignants ; études technico-économiques relatives à l'enseignement audio-visuel.

Catalogues des rapports d'études publiées par le secteur « formation continue » et « secteur scolaire » de la division des évaluations du Centre National de Documentation Pédagogique.

Cet ensemble est intéressant pour les enseignants. S'il y est beaucoup question des rapports de la télévision à l'éducation ou de l'utilisation des media en éducation on regrettera toutefois qu'une rubrique ne soit donnée à l'éducation aux media. L'absence de ce thème est significative de l'indigence éducative massive en ce domaine.

R.L.

Catalogue des films sur les handicaps. — Réalisé par : le bureau de documentation audiovisuelle sur les handicaps. — 38 boulevard Raspail, 75007 Paris. — Prix 25 F.

230 documents audiovisuels y sont répertoriés : films commerciaux ou non-commerciaux, documentaires ou de fiction, 35 mm et 16 mm, Super-8 sonores et vidéogrammes.

Chaque document est présenté par un résumé et des indications techniques précises (année, format, durée, réalisateur, producteur, diffuseur en France).

Un index par thèmes (15 rubriques principales) et un index par handicaps permettent une identification rapide.

Un répertoire alphabétique indique les adresses des producteurs et des diffuseurs en France.

Signalons : les 3ème Rencontres internationales du film sur les handicapés. Les 23-24-25 Novembre 1979, à Paris.

Inventaires du matériel audio-visuel dans les organismes culturels et socio-culturels.

Il vient de paraître une brochure recensant les équipements audio-visuels (diapo - Super 8, 16 mm et vidéo) des institutions et organismes culturels français. Elle est le fruit d'une collaboration entre le Centre Georges Pompidou, le Ministère de la Culture et de la Communication, et l'Office Culturel de l'Audio-Visuel (OCAV). Le classement est fait par villes dans l'ordre alphabétique. Il ne s'agit là que d'un pré-inventaire. Les organismes culturels dépendant du Ministère de la Culture et de la Communication ayant répondu à un taux de 40 %. L'OCAV exploitera les renseignements ultérieurs en vue d'une publication plus complète.

En recensant les équipements audio-visuels et leur localisation, ce pré-inventaire vise à « faire connaître à chacun les ressources de sa ville et de sa région afin de promouvoir la collaboration entre tous, ainsi que des utilisations complémentaires des matériels ; à mieux appréhender les lacunes actuelles et à faciliter l'élaboration d'une politique cohérente d'équipements audio-visuels ; à favoriser la diffusion et l'échange de documents audio-visuels et par conséquent la création ».

Pour tous renseignements concernant cet inventaire s'adresser au :

— CENTRE G. POMPIDOU - AUDIO-VISUEL
75191 - PARIS CEDEX 04
(tél. 277-12-33 poste 4356).

Notons que la Direction de la Jeunesse (sous-direction de l'Education Populaire) du Ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs a réalisé une enquête analogue par l'intermédiaire de ses services extérieurs. Cette enquête est en cours d'exploitation.

Ainsi une « carte de France » des équipements audio-visuels dans les organismes culturels et socio-culturels est-elle en cours d'établissement. Elle devrait favoriser les coopérations, les complémentarités, au bénéfice du développement des pratiques amateurs de l'audio-visuel, et fonder les choix d'une politique cohérente en matière d'équipement. Reste, surtout dans le domaine socio-culturel, le problème du fonctionnement de ces équipements dont les financements sont encore souvent aléatoires.

R.L.

SAEZ (Guy). — **Gérer l'ingérable : les contradictions de l'animation culturelle.** — Avec la participation de Erland MARCER. — Aix-en-Provence : Institut d'aménagement régional ; Grenoble : Centre d'étude et de recherche sur l'administration économique et l'aménagement du territoire. — 1978. — 130 pages.

Tous ceux que préoccupe l'évolution de l'action (ou de l'animation) culturelle ne peuvent qu'être attirés par le titre du rapport de recherche que vient de publier Guy SAEZ : « Gérer l'ingérable : les contradictions de l'animation culturelle ». Rares sont aujourd'hui les animateurs ou les responsables politiques qui n'en mesurent pas l'ampleur et le développement, rares sont ceux qui gardent les illusions de premières expériences ou qui présentent encore les techniques d'animation comme susceptibles de réguler les conflits liés à la croissance urbaine.

Voilà donc de bonnes raisons pour s'intéresser à la recherche de Guy SAEZ. Celle-ci, d'une lecture souvent aisée, se compose de deux parties : d'abord une réflexion générale sur le thème envisagé, et ensuite une analyse des politiques menées dans la période récente par quatre municipalités (Nantes, Aix-en-Provence, Martigues et Grenoble).

L'auteur prend soin d'observer que la crise actuelle n'est pas seulement « une crise de gestion qu'une modernisation suffirait à juguler » (p. 14). Il remarque aussi qu'elle est plus aiguë dans le domaine culturel que dans tous les autres domaines de la gestion municipale car l'action culturelle suppose une large participation des citoyens qui est loin d'être atteinte. Autrement dit, c'est avec elle que l'on note les écarts les plus grands entre les intentions déclarées et les résultats effectifs.

Cela admis, Guy SAEZ consacre l'essentiel de ses efforts à l'analyse de la crise de gestion, et plus spécialement à la **crise des procédures de gestion des équipements**. Il s'agit sans doute de la première tentative d'application à l'animation d'une approche que les sociologues de l'administration emploient couramment. Et cette perspective amène Guy SAEZ à observer et à étudier toute une série de phénomènes, comme :

- l'intervention en ordre dispersé, traversée de stratégies concurrentes, des différents « segments administratifs » de l'appareil d'Etat qui traitent des phénomènes socio-culturels, ces « segments » cherchant avant tout à contrôler leurs clientèles respectives, même s'ils ne disposent pas de moyens financiers élevés.
- la nécessité pour les besoins surgissant du milieu local, après reformulation par des relais (en fait essentiellement les municipalités), de correspondre à l'une ou l'autre des fonctions définies par les administrations, ce qui a pour effet de déclencher un processus de réduction et de réification de la réalité sociale.
- le maintien de ce processus malgré la complexification des fonctions, et les tentatives faites pour mieux les adapter.
- l'inadéquation entre « l'idéologie universaliste de l'animation socio-culturelle » et le cloisonnement, sinon la concurrence inter-administrative.
- le fait que la polyvalence des équipements aboutit non pas à faire s'exprimer des fonctions différentes dans un même espace, mais à ce qu'une administration exprime dorénavant « un registre diversifié », c'est-à-dire qu'elle concurrence les autres sur leurs terrains respectifs.

- la tendance pour le pouvoir politique local à vouloir « réduire l'effet de la contradiction en coordonnant l'intervention des segments (administratifs) ».
- les résistances des administrations à la politique avortée d'intégration tentée après 1968, politique qui entendait structurer la demande sociale, non sur une base sectorielle mais sur un « espace social total » (ex : les centres éducatifs et culturels).

On retiendra également les passages que Guy SAEZ consacre aux équipements, et notamment à la contradiction entre la théorie, prônée encore dans les milieux officiels, de l'implantation fonctionnelle des services socio-culturels et les pratiques sociales observables des diverses classes et groupes sociaux. L'auteur, reprenant en cela les résultats de recherches antérieures à la sienne, montre bien comment les programmeurs, inspirés par l'idéologie du besoin, sont amenés le plus souvent à vouloir inscrire dans des « lieux-équipements » supposés porteurs de fonctions, les conduites des groupes à qui ils s'adressent.

Quant au chapitre suivant, consacré à la **crise de gestion des institutions socio-culturelles**, ses apports nous paraissent plus limités. Il est maintenant courant de constater que la multiplicité des formules gestionnaires pratiquées dans ces institutions s'accompagne le plus souvent du recours à un statut juridique unique, à savoir la forme associative telle qu'elle a été fixée par la loi de juillet 1901. Et ce faisant, il faut bien admettre que se confirme de plus en plus l'hypothèse émise voilà maintenant dix ans par A.M. MESNARD et selon laquelle on peut déceler « l'apparition de nouveaux services publics à gestion entièrement privée mais soumis aux règles essentielles des services publics ». Mais pourquoi Guy SAEZ qui cherche alors à opérer une distinction entre les associations, croit-il trouver le bon critère dans la présence — ou pas — « dans le conseil d'administration d'un membre d'une collectivité publique ou parapublique siégeant sur mandat de leur institution » ? Pour lui, les **associations « privées »**, s'opposeraient donc aux **associations de service public** » par la seule composition de leur Conseil d'Administration. Il s'agit évidemment d'un critère simple, mais qui ne fait qu'obscurcir encore plus le débat sur l'appartenance des associations à l'« appareil idéologique d'action culturelle ». Certains, avant G. SAEZ, avaient tenté de justifier l'exclusion des associations de l'appareil, par le seul fait qu'elles relevaient du droit privé. La position n'étant plus tenable, Guy SAEZ introduit un correctif, de nature juridique lui aussi, qui déplace légèrement les bornes de la frontière, tout en maintenant du bon côté — celui des associations privées, la plupart des grands organismes d'éducation populaire. Plutôt que de se réfugier dans des arguties juridiques, il serait temps d'éclairer cette question : par exemple en analysant non les déclarations d'intentions des dits organismes mais en écoutant le point de vue des vacataires qu'ils emploient, en étudiant l'évolution des revendications syndicales des personnels employés, etc... Et quitte à utiliser un critère unique, nous en proposons un autre... Beaucoup plus discriminant : en cas de suppression des subventions publiques et para-publiques, l'association continuerait-elle à fonctionner, sur un rythme différent certes, mais avec les mêmes objectifs fondamentaux ? Susciterait-elle encore l'adhésion de ceux qui y participent aujourd'hui ? A notre avis, c'est douteux.

Les lecteurs des « Cahiers de l'Animation » trouveront encore dans la recherche de Guy SAEZ des réflexions sur l'animation auxquelles ils sont habitués, et notamment :

- l'organisation croissante de la profession (syndicalisation, filières universitaires de formation etc...).
- l'emploi des techniques d'animation dans des lieux où elles étaient absentes antérieurement : bibliothèques, centres sociaux, musées.
- l'appel généralisé à des vacataires sous-payés, et corrélativement, la diminution du bénévolat.
- le turnover élevé dans la profession (le métier d'animateur étant pour certains un moyen d'ascension sociale).
- l'« institutionnalisation » de nombreuses associations devenues de gros employeurs et détenant maintenant d'importants pouvoirs.

Tous ces phénomènes, nous dit Guy SAEZ, débouchent sur une « crise d'identité » de l'animateur, qui ne sait plus très bien ce qui le distingue de l'éducateur, du travailleur social ou du militant. Le diagnostic est-il fondé ? En fait, un tel constat reste superficiel et ceux qui le dressent n'ont pas complètement abandonné la conception idéaliste de l'animation, soit qu'ils gardent toutes les espérances du début, soit que, malgré leurs discours, ils conservent quelque nostalgie. Les techniques de l'animation sont de plus en plus utilisées, soit par des animateurs, soit par d'autres professionnels (enseignants, artistes, travailleurs sociaux, etc...). Qu'elles ne permettent pas de réguler tous les conflits qu'elles sont censées réguler, qu'elles soient à l'origine de contradictions nouvelles souvent aiguës (avec les associations employeurs, avec les municipalités de droite comme de gauche, avec les artistes, ou au sein même du corps des animateurs en raison de la division du travail ou de l'extrême diversité des statuts), voilà qui ne saurait surprendre et qui devrait faire l'objet de plus d'attention de la part de ceux qui s'intéressent à l'évolution actuelle de l'animation. Qualifier ce phénomène de crise d'identité, revient à n'en appréhender qu'un aspect secondaire, et d'une façon qui reste peu ou prou marquée par l'utopie des années 1960.

La deuxième partie de la recherche est consacrée à la « politique socio-culturelle menée dans quatre villes françaises : Nantes, Aix-en-Provence, Martigues et Grenoble ». Plus précisément, il s'agit de l'étude de certains conflits culturels qui se sont déroulés dans ces quatre villes jusqu'à la fin de 1977 :

- à Nantes : le conflit entre les animateurs socio-culturels et « l'office des centres sociaux et socio-culturels de la ville » ; la crise des Centres d'action éducative, en liaison avec les poursuites judiciaires ; le long conflit entre les habitants de la ZAC du Sillon de Bretagne et la municipalité de Saint-Herblain à propos de la gestion des équipements.
- à Aix-en-Provence : la main-mise de la municipalité sur l'Association pour la gestion et l'animation des Locaux Collectifs Résidentiels ; l'expérience de décentralisation dans les quartiers de l'activité du Relais Culturel ; et « la ville dans la rue », opération d'animation visant à développer la participation à la rénovation urbaine.
- à Martigues : les difficultés que rencontre la municipalité P.C.F. à travers l'office municipal socio-culturel pour passer d'une politique d'animation centrée sur les Comités d'Entreprises à une politique liée à la vie des zones nouvelles d'habitat ;

en quoi le contrôle municipal étroit se heurte aux revendications professionnelles des animateurs et à celles des habitants des quartiers nouveaux ?

- à Grenoble : la mise en place des équipements polyvalents dans les quartiers ; la longue genèse du Relais de la Poste au centre ville.

Dans cette deuxième partie, le lecteur trouvera donc des informations sur certains aspects de quatre politiques municipales. Celles-ci, par contre, ne sont présentées que de façon allusive. De fait l'auteur ne définit pas le rôle des municipalités dans la mise en œuvre de la politique d'action culturelle ; il ne perçoit pas que ce rôle, par l'effet de délégations accordées par l'état central, ne se limite pas à une pure et simple coordination sur le terrain des interventions des divers « segments administratifs ». Que les conflits ne soient plus portés aujourd'hui sur la scène politique nationale, vient surtout de ce que les municipalités, de droite comme de gauche — et par delà les orientations spécifiques qu'elles se donnent — ont charge de gérer pour l'essentiel l'action culturelle et par conséquent de réguler, ou de tenter de réguler les conflits. Et cette tâche, malgré les dénégations de certaines d'entre elles, elles l'assument de plus en plus. Les animateurs d'ailleurs ne s'y trompent plus — adressant maintenant leurs revendications (salaires, statut unique, conditions de travail...) aux équipes municipales et ne se contentant plus de réponses d'attente ou de transmissions des revendications à l'état central.

Ces observations montrent à quel point la recherche de Guy SAEZ, si elle aborde des questions essentielles, n'apporte pas de réponses complètes et satisfaisantes sur tous les points. Il est aujourd'hui d'un grand intérêt d'analyser ce que sont les « contradictions de l'animation culturelle » mais ce serait une opération vaine que de les étudier en elles-mêmes, sans les hiérarchiser, et sans les référer aux caractères généraux de ce qu'il faut bien appeler un appareil d'action culturelle. Faute de quoi, on ne comprend pas pourquoi, entre autres exemples, les animateurs revendiquent maintenant contre leurs employeurs, qu'il s'agisse des grandes associations d'éducation populaire ou des municipalités.

Guy SAEZ, qui par parenthèses a une vision bien schématique des travaux « se réclamant du marxisme », tient à faire entrer la pensée sociologique dans l'ère du soupçon... Certes ! Mais ce faisant, ne rejoint-il pas les réformistes de tous horizons qui, précisément, se plaignent aujourd'hui d'avoir à « gérer l'ingérable » ? Ne voyant évidemment pas les choses se dérouler comme ils le souhaitaient ou l'avaient prévu dans leurs projets de rénovation sociale, ces mêmes réformistes en viennent maintenant à trouver la réalité sociale bien complexe et bien difficile à maîtriser...

Bernard MIEGE

N.B. : Un chapitre de l'étude sera publié dans le numéro 26 des Cahiers de l'Animation.

Politique culturelles. — Les Cahiers de l'Atelier. — N° 1. — Décembre 1978. — 78 pages. — Publication trimestrielle de l'Adels : 94 rue Notre-Dame-des-Champs, 75006 Paris. — Abonnement : 4 N°s (1 an) 60 F) - le numéro 15 F.

Chercher à concevoir une théorie et une pratique de l'action culturelle, dont l'objet prioritaire serait la mise en marche des processus qui permettent aux groupes sociaux dominés de forger, de fortifier ou de retrouver l'originalité, l'authenticité et la dignité de leur culture, tel est le but que se sont fixés les participants de l'Atelier.

L'Atelier en publiant des Cahiers, a l'ambition de présenter par écrit le résultat et la synthèse de ses travaux comme des documents de réflexion devant inciter au débat.

A l'Atelier, une vingtaine d'« acteurs » désireux de savoir quel discours nouveau, quelles pratiques différentes découlaient de leur désir de changement après des expériences difficiles et des prises de conscience diverses, ont fait le point.

La tâche est ambitieuse en effet, mais les premiers résultats de la réflexion de l'Atelier sont très prometteurs. Dépassant les constats habituels, les rédacteurs de ce premier cahier tentent de donner leur propre définition d'une culture non réduite aux beaux arts, considérée comme une manière d'être et tout compte fait, plurielle.

L'Atelier parle de la culture en termes de processus culturel, plutôt que d'attitude ou de « démarche ». Ceci a l'avantage de marquer qu'il s'agit d'une évolution, d'un changement qui intervient aussi bien au niveau du groupe que de l'individu. « A trop négliger ce mouvement, à concentrer toute l'attention sur les œuvres en maintenant dans l'ombre le processus qui les porte, on risque d'ignorer les cultures qui se font au bénéfice d'une culture déjà faite, une culture installée, autrement dit de perpétuer la ségrégation culturelle. »

Mais ne nous y trompons pas, la culture n'est pas le lieu de la réconciliation, c'est même fondamentalement le lieu de la confrontation. Est-ce à dire qu'action politique et action culturelle soient substituables l'une à l'autre ? Les membres de l'Atelier ne le pensent pas. L'action culturelle n'est pourtant ni dépolitisée, ni dépolitisante, même si elle est sous-tendue par des choix politiques. Elle n'est pas le cache-pot d'une propagande politique.

Les trois composantes indissociables de l'action culturelle sont l'expression, la création et la confrontation. Ecartant volontairement le mot créativité, sans très bien préciser pourquoi, les rédacteurs s'attachent à définir l'expression comme « acte résonnant », à tracer les frontières de la création avec l'expression et à décrire le « passage à l'œuvre ».

On appréciera toutes ces tentatives de définition, même si elles semblent imprécises et laborieuses. Sans doute est-ce un travail provisoire, susceptible d'évoluer, mais il valait la peine de l'entreprendre, car nul, dans le domaine de l'action culturelle, ne peut faire l'économie d'une clarification. Les grands mots création, diffusion, démocratisation, animation sont trop « accueillants » aux dires des rédacteurs et nous ne pouvons que leur donner raison.

Fruit d'une association informelle d'administrateurs, de créateurs et d'élus municipaux, tous concernés par l'action culturelle, ce travail a les travers et les avantages d'un travail collectif. On peut déplorer parfois des éléments d'analyse rédigés sur le mode « persécutif » voisinant avec un discours sur l'animation un peu retardataire (1).

Essentielles, nous paraissent les lignes consacrées aux représentations que se font de l'action culturelle les représentants du pouvoir, comme ceux de l'opposition au nom de laquelle les rédacteurs s'expriment. L'action culturelle fait l'objet en effet d'une double méfiance — méfiance du pouvoir toujours enclin à voir dans l'action culturelle un moyen de subversion quand ce n'est pas un cocktail molotov — méfiance aussi de la part de l'opposition volontiers manichéenne, prêtant au pouvoir des projets qui n'existent pas (2) et qui enfermée dans une conception mécaniste et commode de la lutte des classes la considère comme « piégée ».

L'objet des Cahiers suivants est de préciser par des propositions concrètes le choix de l'Atelier. Sur les trois finalités création, expression, confrontation, l'Atelier est décidé à s'expliquer. Il ne nous reste qu'à attendre.

G.P.

Culture et communication. — N° 14, Février 1979. — Publication du Ministère de la Culture et de la Communication. — 3, rue de Valois - 75001 Paris. — Abonnement : 10 N°s (1 an) : 100 F. — Ce numéro : 12 F.

Ce dernier numéro de la revue officielle du Ministère de la Culture et de la Communication — toujours luxueusement illustrée — est particulièrement intéressant pour les animateurs qui s'occupent de l'Enfance et de la Jeunesse. Il fait notamment le point sur le théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse.

C'est ainsi qu'en 1978, six compagnies de théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse, après consultation de la Commission d'aide aux compagnies théâtrales, ont bénéficié d'une aide globale de 350.000 francs et que six autres compagnies ont été subventionnées directement par un montant total de 2.400.000 francs. En outre, on sait que le Ministère de la Culture subventionne les Maisons de la Culture et les Centres d'Animation Culturelle. Et en 1975-1976, trente sept de ces établissements ayant fourni des statistiques détaillées de leurs activités en milieu scolaire ont organisé 10.644 séances d'animation (jeu dramatique, marionnette, masque, expression corporelle...) touchant ainsi plus de 532.000 enfants, tant dans les écoles maternelles et primaires que dans le second degré, ce qui représente un budget de 19.627.000 F environ. Par ailleurs, certains de ces établissements disposent de locaux et d'équipements spécialisés qui favorisent la venue d'un jeune public. C'est le cas, par exemple

(1) Les rédacteurs reconnaissent, d'ailleurs, mal connaître la galaxie du socio-culturel qui leur semble tout à fait étrangère, alors que nous semble-t-il elle commence à être assez bien connue.

(2) Cf. VITEZ (Antoine). — Le grand oubli. — in : « ATAC ». — N° 100, Mars 1979, page 3.

du « Pavillon des Enfants » au Centre d'Animation Culturelle de l'Enfance d'Orléans et de l'Unité Enfance de la Maison de la Culture de la Seine-Saint-Denis. Enfin, six compagnies ont été chargées d'une mission de préfiguration de « Centre Dramatique National pour l'Enfance et la Jeunesse ». Ce sont les suivantes : la Comédie de Lorraine, la Compagnie Bazilier, la Pomme Verte, le Théâtre du Gros Caillou, le Théâtre des Jeunes Années, le Théâtre de la Fontaine.

Mais l'intérêt de ce numéro est surtout de donner la parole à cinq créateurs animateurs de théâtres pour enfants : Maurice YENDT du Théâtre des Jeunes Années, Daniel BAZILIER du Centre National pour l'Enfance et la Jeunesse qui est créé en préfiguration à Saint-Denis, Françoise PILLET : auteur de spectacles pour enfants, Claude MONESTIER : Président du Centre National de la Marionnette, Catherine DASTE : créatrice et animatrice du Théâtre de la Pomme Verte à Sartrouville qui est par ailleurs Conseiller Technique et Pédagogique à l'I.N.E.P. On trouvera à travers ces interviews, l'exigence de ces créateurs et on y soupçonnera tout le rayonnement éducatif que peut avoir leur action. De l'interview de C. DASTE nous extrayons ce passage significatif d'un objectif qui vise à la fois le plaisir de l'enfant et le développement de son activité imaginaire : « le plaisir est essentiel dans le développement de l'enfant et de l'homme. Il fait appel à une réceptivité de tous les sens. Mais si notre théâtre fait appel à une réceptivité de tous les sens, il entraîne aussi une activité de l'esprit car il propose des éléments sans imposer une seule signification. Le spectateur, jeune ou adulte, garde la possibilité d'inventer. Il y a une trame qui possède sa logique sous-jacente qui n'est pas la logique habituelle. Elle est plus profonde et elle laisse libre l'enfant comme l'adulte. »

Qui dira désormais que l'action culturelle ne peut pas être aussi de l'animation culturelle ?

R.L.

Trop tard pour mourir. — [Paris] : Création - Recherche - Image ; 1979. — Diffusion : C.R.I. - 10 rue Legouvé, 75010 Paris.

Composé autour du film de Jean SCHMIDT « Comme les anges déchus de la planète Saint-Michel » ce livre, ouvrage très collectif va, comme il le prétend dans son sous-titre, « au-delà du film ». C'est vrai, et pour ma part, je dirais même qu'il va loin, au-delà, peut-être justement parce qu'il est très collectif, parce que les témoignages multiples, s'accumulant au fil des pages, dessinent progressivement les problèmes dans leur entière complexité.

La force, peu banale de ce livre, il faut sans doute l'attribuer à ses écritures, à la vigueur de la parole, souvent spontanément poétique, des gens eux-mêmes et non de ceux qui parlent habituellement sur... Même ceux-là du coup semblent avoir changé de langage, et parler « plus vrai... », car ce recueil donne aussi la parole à des éducateurs, des sociologues, OLIVENSTEIN et GUATTARI.

Il faut aussi rendre hommage à la construction et à la fabrication de ce livre, œuvre d'amateurs... titre, photos, calligraphie, maquette, sont excellents.

Quant au fond du problème, sommes-nous plus éclairés sur le pourquoi et sur le « que faire ? ». Je ne le crois pas. Nous sommes éclairés différemment. Le problème prend là une épaisseur, une réalité, qu'il n'a pas d'ordinaire. Les marginaux et les exclus ainsi montrés, il est difficile de se soustraire au problème qu'ils posent.

Etonnante aussi, leur capacité d'analyse, de comprendre ce qu'ils vivent !

Nous saurons gré, en outre à l'équipe qui a entouré SCHMIDT, d'avoir nettement rétabli les distinctions, à une époque où marginalité et déviance sont présentées sous leurs aspects positifs trop exclusivement.

« Notre propos... n'est pas la marginalité bourgeoise, qui a choisi la marge au milieu de la page, comme ces enfants de 68, sur-adaptés, hyper-consommateurs, provisoirement en rupture de ban, avant de retrouver leur classe sociale — car on la retrouve toujours. »

Il était bon de nous rappeler avec autant de force que les marginaux actuels sont les héritiers du sous-prolétariat « qui nous vient de la nuit des temps » et qu'ils sont avant tout marqués par l'exclusion et la souffrance.

C.G.

Aspects de la socialisation de l'enfant. Dossier constitué par Luce KELLERMANN avec le concours de Nelly FEUERHAHN. — Paris : La Documentation Française, 1979. — 42 pages. — (Problèmes politiques et sociaux. N° 358) Le numéro : 8 F.

L'Année internationale de l'Enfance est une occasion favorable pour les chercheurs de faire le point de leurs travaux et de les confronter au cours des diverses manifestations auxquelles elle donne lieu. Le moment est également opportun pour en présenter quelques extraits.

C'est pourquoi la Documentation Française a jugé utile de présenter, dans la collection des **Problèmes Politiques et Sociaux**, un dossier constitué par Luce KELLERMANN, présentant divers « **Aspects de la socialisation de l'enfant** ».

Ce dossier a pour objet de montrer comment s'opère, dans le contexte de nos sociétés industrielles et dans les sociétés en cours de développement, l'interaction dynamique de l'enfant et de la société et comment s'analyse la transmission des valeurs et s'explique leur crise actuelle.

Le problème de l'enfance est un problème de société qui devrait se traiter de plus en plus par les voies de l'interdisciplinarité. La diversité des textes reflète les contradictions auxquelles se trouvent confrontés adultes et enfants dans nos sociétés modernes.

Les Centres de vacances : une enquête. — Rencontre n° 253-254, 1979. — Publication mensuelle du Comité Protestant des Centres de Vacances, 47, rue de Clichy. — L'abonnement : 50 F, le numéro : 4,50 F.

« Les colos ne sont plus ce qu'elles étaient... » Regret, constatation, espoir... ?

Après une enquête effectuée cet été dans une trentaine de centres de vacances, RENCONTRE tente d'analyser ce que l'on propose comme vacances collectives aux enfants et aux adolescents d'aujourd'hui. Les questions abordées dans ce numéro concernent essentiellement la vie quotidienne du centre de vacances :

- Les enfants sont-ils répartis en groupes ? Qui décide de ces groupes ? A quel projet pédagogique ces groupes correspondent-ils ?
- De quelle façon les enfants et adolescents sont-ils associés à l'organisation de leurs vacances ? Quel est le degré de leur liberté et de leur responsabilité ?
- Comment sont recrutés les animateurs ? Qu'attend-on d'eux ? Quelle est leur liberté ?

Ces problèmes ne sont que quelques-uns des points abordés dans ce numéro de RENCONTRE.

Mais le souci fondamental des reporters a été de voir si nos idées pédagogiques se résument simplement à un discours ou si elles s'incarnent dans l'organisation des moindres aspects de la vie quotidienne du centre de vacances.

Ce numéro de RENCONTRE se veut le point de départ d'une réflexion sur notre pratique pédagogique, et peut-être d'une remise en question ?

Rencontres franco-allemandes. — Moniteurs-animateurs, n° 187, janvier-février 1979. — 61 pages. — Publication bimestrielle de l'Union Française des Centres de Vacances et de Loisirs. — 54, rue du théâtre, 75015 Paris. — Abonnement : 30 F (1 an), 1 numéro : 6 F.

Parmi les nombreuses formules de vacances qui sollicitent les jeunes, les voyages à l'étranger et les rencontres internationales remportent un succès grandissant. Les échanges franco-allemands, notamment, seize ans après la création de l'O.F.A.J. (Office franco-allemand pour la jeunesse), contribuent incontestablement à la découverte de cultures différentes et à la construction d'une Europe des jeunes.

L'U.F.C.V.L. (Union Française des Centres de Vacances et de Loisirs) consacre un numéro spécial de sa revue « Moniteurs-Animateurs » à cette question. Des témoignages et des articles de fond, abondamment illustrés, permettent de faire le point sur les rencontres franco-allemandes, à l'intention des différents partenaires en présence : organisateurs, directeurs, animateurs, participants et pouvoirs publics.

Au-delà des témoignages et des réflexions pédagogiques, ce numéro pose une question fondamentale : à quoi servent les rencontres bi-nationales ?

Le fait que les réponses soient proposées en même temps par des éducateurs allemands et français, donne un relief supplémentaire à ce document de base, qui est publié avec le concours financier de l'O.F.A.J.

Le journal du directeur, 1979. — Revue de l'U.F.C.V.L., n° 163, Avril 1979. — 81 pages. — Publication mensuelle de l'Union Française des Centres de Vacances et de Loisirs, 54, rue du Théâtre - 75015 Paris. — Abonnement : 70 F, le numéro : 25 F.

Répondre aux besoins d'enfants en situation de loisirs, animer une équipe de jeunes responsables, gérer un équipement souvent important : autant de défis auxquels sont confrontés, chaque été, les directeurs et gestionnaires de centres de vacances.

Pour les aider, l'Union Française des Centres de Vacances a mis au point, comme chaque année, un numéro spécial de sa revue mensuelle : le « JOURNAL DU DIRECTEUR ». C'est un outil de travail indispensable pour ceux qui se préparent à prendre la responsabilité d'une colonie, d'un camp, d'un centre aéré. Conçu sous la forme de guide, il donne des indications pratiques sur l'ensemble des éléments qui composent un séjour de vacances ou de loisirs : projet pédagogique, organisation, gestion, santé, sécurité, alimentation, animation et rémunération du personnel, etc...

Tableaux, listes récapitulatives et illustrations complètent d'une façon heureuse les renseignements à caractère pédagogique, juridique et financier.

Culture et Communication (Ministère). — L'innovation culturelle / Rencontres d'Arc et Senans. Novembre 1978. — Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, 1979. — 319 pages.

Ce document élaboré par le Service des Etudes et de la Recherche du Ministère de la Culture et de la Communication, à l'occasion du Colloque d'Arc et Senans (Novembre 1978) sur les innovations culturelles stimulera l'imagination des animateurs et des promoteurs. Les 75 expériences qu'il présente sous forme de fiches analytiques sont, en effet, pour la plupart des expériences d'animation socio-culturelle ayant un caractère novateur. Elles ont été sélectionnées parmi deux cents autres parce qu'elles semblaient couvrir au mieux la variété des domaines et des pratiques d'innovations culturelles.

Pour chaque expérience ont été distinguées des caractéristiques d'innovation. Il peut s'agir de l'objectif de l'opération, du public visé ou des moyens que les promoteurs ont su se donner pour appréhender ce public, de la pédagogie ou du type de gestion mis en œuvre, des équipements utilisés ou des financements obtenus. Chaque expérience est présentée selon une grille qui n'est pas une grille standard. D'autres rubriques de la grille exposent le déroulement de l'expérience ou l'évaluation que l'on peut en faire par rapport à ses objectifs. Le traitement de chaque caractéristique d'innovation dans l'opération étudiée peut alors être rapporté à la politique courante et l'on peut conclure s'il s'agit d'une innovation ou pas.

A la fin du volume, on trouve un index géographique et un index thématique. C'est ainsi que l'index thématique signale 16 expériences concernant les enfants, 12 expériences relevant de Jeunesse et Sports, 7 expériences utilisant l'audio-visuel (cinéma, vidéo...) etc...

R.L.
Memento administratif pour la promotion du loisir socio-culturel. — Paris : Media Jeunesse ; Education et vie sociale, [1979]. — 157 pages. — (Collection les Mementos pratiques). — Media Jeunesse, 39 rue de Chateaudun - 75009 Paris.

Depuis 30 ans, l'animation du loisir socio-culturel a connu un développement quantitatif et qualitatif considérable. Des professions, des diplômes, des centres de formation et de perfectionnement se sont créés. De nombreux équipements se sont construits. C'est ainsi que des textes législatifs et des règlements officiels ont vu le jour progressivement. Bon nombre de ces textes sont dispersés. Ils sont surtout mal connus ou difficiles à rassembler pour des promoteurs d'activités de loisir éducatif et des animateurs. C'est afin de faciliter l'information de ceux-ci que ce memento a été conçu. Il peut également rendre service aux élus, fonctionnaires municipaux et administrateurs qui ont à traiter du loisir socio-culturel. Mais son dessein premier est d'initier, d'orienter des animateurs et des promoteurs de bonne volonté pour lesquels n'existe, à notre connaissance, aucun manuel proposant une orientation aussi large que possible en matière de textes législatifs et réglementaires.

Ce memento se présente sous forme de fiches 21 x 29 dans un dossier.

European Régional Clearing House for Community Work. — COMM. Nouvelle Revue de Travail Social Communautaire. — 179, rue du Débarcadère - B-6001 Marcinelle.

L'European Regional Clearing House for Community Work, a transformé sa collection « Community Work Abstracts » en une revue trimestrielle de travail social communautaire « COMM ». Cette revue est bilingue (français-anglais) et comporte des résumés en néerlandais.

Le premier numéro vient de sortir de presse.

Au sommaire :

- Aspects historiques du travail social communautaire en Europe.
- Défi à la CEE : buts poursuivis et à poursuivre par la politique sociale communautaire.
- Rêver et agir : idéologie d'une expérience communautaire polonaise.

On peut y souscrire en virant la somme de 450 FB ou 70 FF pour le n° 1 ou 1.320 FB ou 200 FF pour l'abonnement 1979 soit au compte n° 001-0719719-55 CGER/CHARLEROI ou au compte n° 756534 D ouvert au Crédit Lyonnais Agence CAE 693 à Paris.

LA FORMATION AUX CARRIERES SOCIO-EDUCATIVES

Document de l'I.N.E.P. n° XVI, 1977
réalisé par Geneviève POUJOL et Arlette DOZOL

Le Département des Etudes, de la Recherche et de la Documentation de l'Institut National d'Education Populaire propose une 7^e édition, remise à jour au 1^{er} Mai 1978 d'un document consacré à la Formation Professionnelle des animateurs.

SOMMAIRE

I - L'ANIMATION ET LES DIPLOMES

LES DIPLOMES NON PROFESSIONNELS

- Animateur de centres de vacances
- Directeur de centres de vacances

LES DIPLOMES PROFESSIONNELS

- Diplômes du Secrétariat d'Etat Jeunesse et Sports
 - . le B.A.S.E.
 - . le C.A.P.A.S.E.
 - . le D.A.P.A.S.S.E.
- Diplômes de l'Education Nationale

LA FORMATION

LES AIDES A LA FORMATION

LE STATUT DE L'ANIMATEUR PROFESSIONNEL

II - LES CENTRES DE FORMATION

- Formation initiale accessible à l'issue des études secondaires
- Formation après DEUG, DUT, DUEL
- Formation accessible après 1 à 3 ans d'activité salariée
- Formation accessible après 1 à 3 ans d'activité salariée d'animateur

On peut se procurer ce document en adressant 20 F (+ 3 F de frais) à l'ordre de M. l'Intendant de l'Institut National d'Education Populaire, par chèque postal ou bancaire. Envoyez la commande accompagnée du chèque à :

Institut National d'Education Populaire.
Service des Publications
78160 Marly-le-Roi
958-49-98

COPEDITH

7, rue des Ardennes, 75019 Paris

INSTITUT NATIONAL D'EDUCATION POPULAIRE
PRIVAT - Collection SCIENCES DE L'HOMME

Sous la direction de G. POUJOL et R. LABOURIE

LES CULTURES POPULAIRES

à paraître en Mai 1979

*Actes des Journées d'études tenues
à l'INSTITUT NATIONAL D'EDUCATION
POPULAIRE en DECEMBRE 1977*

Dans cet ouvrage collectif des chercheurs de toutes disciplines : anthropologues, sociologues, théologiens, historiens et des animateurs s'interrogent sur la persistance et l'apparition de formes différenciées d'expression culturelle.

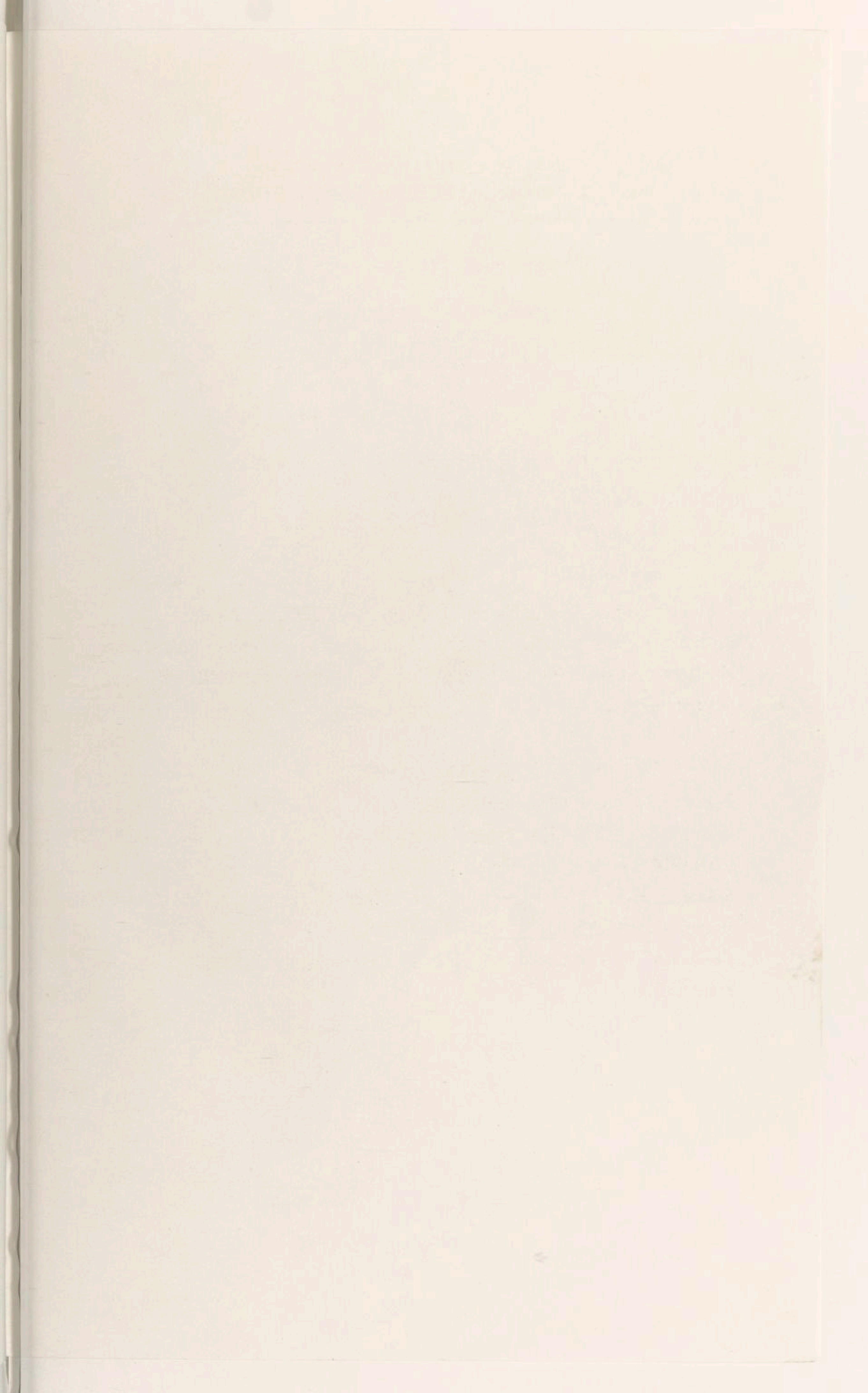
Ont apporté leur collaboration à cet ouvrage :

Maurice AGULHON — Michel BASSAND — Jean-Claude BARTHEZ —
Pierre BELLEVILLE — Pierre BESNARD — Eve CERF — Michel de
CERTEAU — Andrée CHAZALETTE — Joffre DUMAZEDIER —
Walter J. HOLLENWEGER — Maurice IMBERT — Raymond LABOURIE —
Jean-Charles LAGREE — Geneviève POUJOL — Evelyne RITAINE —
Erica SIMON — Arlindo STEFANI — Catherine VINCENT — Geneviève
ZARATE —

Pour obtenir cet ouvrage, s'adresser à :

*Institut National d'Education Populaire
Service des Publications
78160 MARLY-LE-ROI*

*en joignant à la commande un chèque à l'ordre de Monsieur l'Intendant
de l'I.N.E.P. - Prix : 53 Francs.*



INSTITUT NATIONAL D'EDUCATION POPULAIRE
 TRIYAT - Collection SCIENCES DE L'HOMME

Sous la direction de G. POUJOL et R. LABOURIE

LES CULTURES POPULAIRES

à paraître en Mai 1979

Actes des Journées d'études tenues
 à l'INSTITUT NATIONAL D'EDUCATION
 POPULAIRE en DECEMBRE 1977

Dans cet ouvrage collectif des chercheurs de toutes disciplines
 anthropologues, sociologues, littéologues, historiens et des animateurs
 s'interrogent sur la persistance et l'apparition de formes différenciées
 d'expression culturelle.

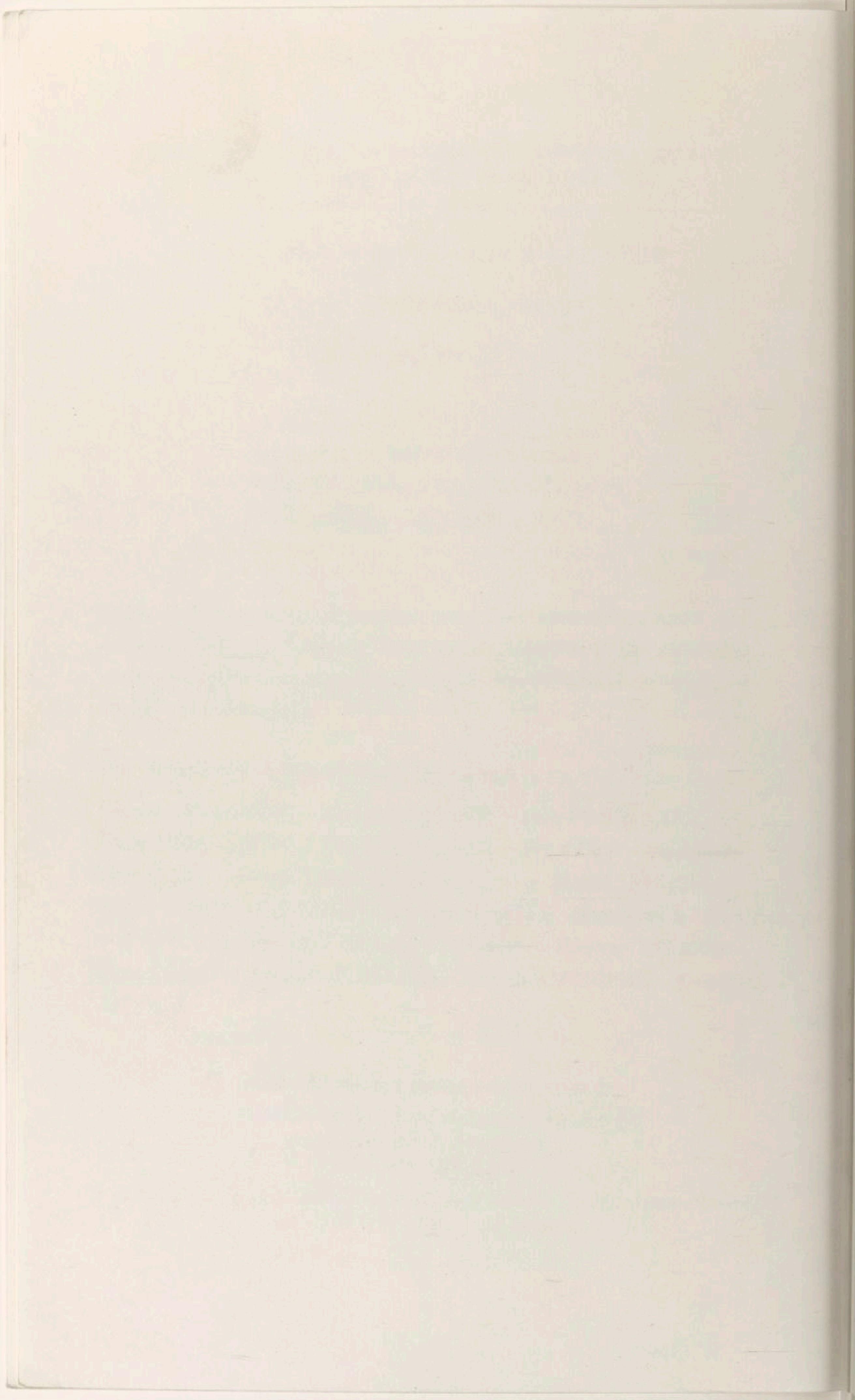
Ont apporté leur collaboration à cet ouvrage

Maurice AGULHON - Michel BASSAND - Jean-Claude BARTHEZ -
 Pierre BELLIVILLIS - Pierre BERNARD - Eve CENP - Michel de
 CERTEAU - André CHAZALETTE - Joffre DUMAZEDIER -
 Walter J. HOLLNBERGER - Maurice IMBERT - Raymond LABOURIE -
 Jean-Charles LAGAFFE - Geneviève POUJOL - Evelyn RITAINE -
 Eric SIMON - Arnaldo STEFANI - Catherine VINCENT - Geneviève
 ZARATE -

Pour obtenir cet ouvrage, s'adresser à :
 Institut National d'Education Populaire
 Service des Publications
 78160 MARLY-LE-ROI

en joignant à la commande un chèque à l'ordre de Monsieur l'Intendant
 de l'I.N.E.P. - Prix : 53 Francs.





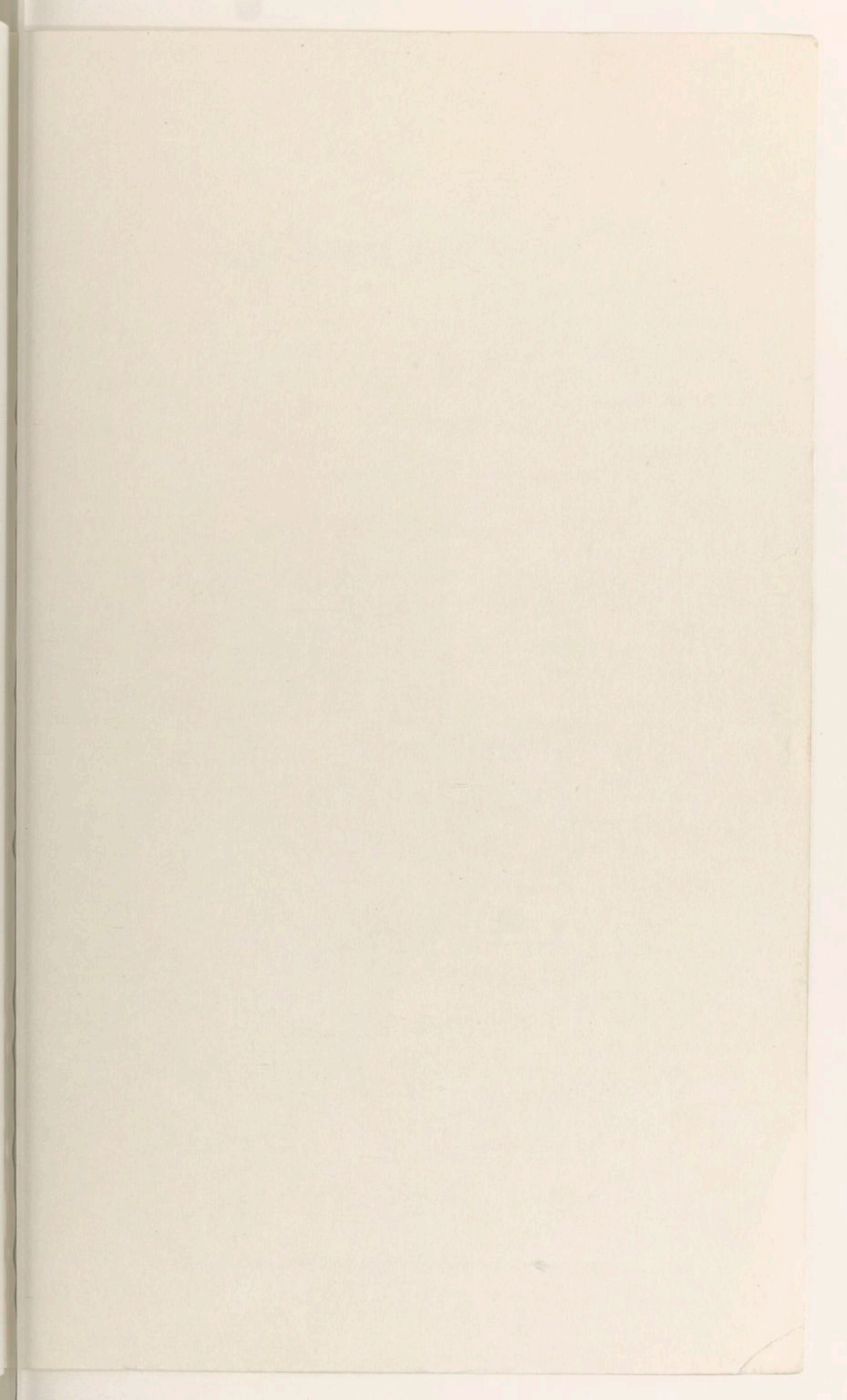


Table des matières

Renseignements, abonnements	I à VIII
Raymond LABOURIE	
Des pratiques de l'audio-visuel à l'éducation télévisuelle des jeunes	1
Alain BERGALA	
Repérages pour une pédagogie de l'image	13
Pierre CORSET	
Pratique de la vidéo et formation d'un téléspectateur actif ?	23
Eliane PERRIN	
De l'apprentissage du langage vidéo	33
Claude COLLIN	
L'initiation systématique à l'expression audio-visuelle en milieu scolaire (l'expérience de la Ville Neuve de Grenoble)	43
Claire PAILLET	
Deux expériences d'apprentissage du langage audio et télévisuel dans le Nord, Pas-de-Calais	51
Michel BOULANGER	
Une expérience audio-visuelle : recherches sur la relation entre image et langage, à partir de l'œuvre de Jules Verne	59
Olivier GAGNIER	
Les difficultés de la formation des jeunes à l'audio-visuel	67
René LA BORDERIE	
L'I.C.A.V. : Initiation à la communication audio-visuelle en milieu scolaire.	79
Michel BOULANGER	
Quelle image ?	83
La formation des jeunes auditeurs et téléspectateurs (propositions élaborées par la commission IV du colloque sur les jeunes, la radio et la télévision - I.N.E.P. Marly-le-Roi 1977)	87
Rosemarie MEYER	
Approche d'une formation aux media de masse	91
Rosemarie MEYER	
Initiation aux media de masse en milieu scolaire. De quelques expériences en Allemagne Fédérale et en Suisse	99
Henri SOUBEY	
La télévision éducative romande	109
Annie OBERTI	
L'école, la télévision et les enfants à travers la presse	115
INFORMATIONS.	129 à 155

Vente au N° à la librairie Le Divan - 37, rue Bonaparte 75006 PARIS