

ÉDUCATION ET COMMUNICATION À L'ÉPREUVE DES MÉDIAS

En 1966, à travers une série d'articles publiés dans *Le Monde* des 7, 8, 9 et 12 janvier, le sociologue Georges Friedmann, popularise le mot d'un instituteur qui voit dans le cinéma et la télévision « une école parallèle »... « d'autant plus compétitive et dangereuse pour l'école officielle qu'elle se présente avec toutes les séductions du loisir et de la jouissance immédiate », qui concurrence le livre et que l'école ne peut ignorer sans « signer sa propre condamnation ». Source de malaise chez beaucoup d'enseignants, occasion d'une ouverture pour d'autres qui estiment que « les communications de masse ont, sur leurs élèves, des effets qui sont loin d'être négatifs », l'avènement de cette société technicienne représente un enjeu qui exige, insiste Friedmann, « à tous les niveaux, mais surtout le plus élevé, des choix, un courage novateur, lucide, informé ».

Pendant toute cette période, des « courages novateurs » se sont manifestés, à différents niveaux, depuis les pionniers de l'éducation – « aux » médias et « par » les médias – jusqu'aux plus hautes instances nationales et internationales. Tous et toutes, plus ou moins « lucides » et « informés », étaient en tout état de cause convaincus de l'importance culturelle, éducative et sociale de ces évolutions technologiques (Jacquinot, 1985).

Ce que nous voudrions faire ici, c'est moins relater ces premières tentatives que mettre en évidence comment la prise en compte, par l'école et l'éducation en général, de ce nouvel environnement médiatique a suscité de fructueuses rencontres entre deux domaines, les Sciences de l'éducation et les Sciences de l'information et de la communication. Ce sont là deux sciences jeunes, pluridisciplinaires, hybrides épistémologiquement et qui se sont toutes deux développées en étroite relation avec des pratiques et des savoirs professionnels préexistants. À quelles sources théoriques, à quels courants de pensée, à quels mouvements sociaux ont-elles pu s'alimenter réciproquement, pour finalement donner naissance à un champ d'intervention spécifique, l'interrelation éducation-communication, à travers une histoire tourmentée, suscitant des débats perpétuellement réactualisés au fur et à mesure

des avancées technologiques ? Les relations entre l'éducation et les médias sont aussi anciennes que les médias eux-mêmes – qu'il s'agisse de s'inquiéter de leur influence néfaste, d'y investir les plus grandes utopies de démocratisation ou, plus rarement, d'en faire l'occasion de pratiques pédagogiques constructives –, mais il faut attendre les années 1960 pour voir commencer à s'explicitier, toujours dans des aires limitées, quelques-unes des problématiques issues de leurs rencontres.

Le professeur et les images...

Au moment même où Georges Friedmann et d'autres sociologues du Cecmas (Centre d'études des communications de masse) cherchaient à alerter l'opinion publique sur la concurrence qu'allaient vite représenter les médias pour l'éducation, de rares représentants de l'Éducation nationale tentaient de s'adresser à leurs collègues pour les sensibiliser aux véritables enjeux de cette école parallèle. Bien plus, ils leur offraient les bases de connaissances nécessaires à une ouverture de l'école à d'autres moyens d'expression que le seul verbe et ils leur montraient notamment comment la pensée opère avec les signes visuels et sonores.

Le livre de Michel Tardy, alors chargé d'enseignement à la faculté des Lettres et Sciences humaines de Strasbourg, paraît en 1966 sous le titre *Le Professeur et les images*. Il proposait « un essai sur l'initiation aux messages visuels » après avoir énergiquement dénoncé la résistance culturelle aux images qui, mentales ou techniques, sont mises « au ban de l'intelligence » (Tardy, 1966, p. 7). Résistance à l'image qui prend la forme d'une résistance à la machine, cette « petite peur du xx^e siècle »¹ dont Michel Tardy (1966, p. 10) a décrit le mécanisme, dans le monde enseignant, en des termes encore valables pour les nouvelles technologies d'aujourd'hui. « Pour le pédagogue, la technique est toujours suspecte : son premier mouvement, celui du cœur est de la refuser ; puis il tourne autour, la flaire, la soupèse, s'attend toujours à voir sortir quelque diable ; enfin, à moitié rassuré et avec une timidité dont il ne revient pas lui-même, il lui arrive de l'utiliser tout en la surveillant du coin de l'œil. C'est tout une sensibilité pédagogique fort honorable qui est heurtée par la machine et l'industrialisation de la culture. »

Mais l'existence des médias de masse, poursuit Michel Tardy (1966, p. 61-103), crée une situation totalement inédite d'un point de vue culturel et pédagogique. La pédagogie des messages visuels exige d'abord « une réflexion sur le statut de l'image et ses coordonnées ontologiques » ; « la connaissance de ses modes de production est une condition de son intelligibilité » ; enfin, il faut trouver des modalités pédagogiques qui soient appropriées à l'objet enseigné car « la réception des images donne lieu à une véritable autorégulation mentale » et « avec le cinéma s'épanouit la grande fête nocturne de l'inconscient ». Aussi, la pédagogie des messages audiovisuels réclame « des inventeurs ».

Henri Dieuzeide, alors agrégé de l'Université, venait de publier, de son côté, en 1965, un livre sur *Les Techniques audiovisuelles dans l'enseignement* où il rappelait comment la Seconde Guerre mondiale

fit « découvrir aux éducateurs américains les possibilités étendues des techniques audiovisuelles pour l'apprentissage accéléré de la main-d'œuvre dans les industries de guerre ». Ainsi naquit la notion d'« enseignement audiovisuel » qui passera « tant bien que mal l'Atlantique ». Il faudra en effet attendre 1962 pour que les pouvoirs publics ébauchent en France, une politique d'utilisation de la radio et de la télévision à des fins d'enseignement.

Dans un mouvement pour la nécessaire évolution de l'école, Dieuzeide démontrait comment les spécificités de ces nouveaux moyens pouvaient avantageusement être mises au service de l'apprentissage, tout en proposant des catégories d'emploi et des critères d'intégration dans les pratiques scolaires. Aussi soucieux de la description précise de chacun de ces outils pour apprendre que de leurs « caractéristiques communes et traits spécifiques », Dieuzeide empruntait aux recherches en psychopédagogie pour dégager des types d'usage en relation avec les réalités de la classe : pédagogie de l'observation, rôle de la motivation, apprentissage par imitation, présentation de structures, imprégnation, etc.

Ainsi étaient posées, du moins en France dès les années 1960, à travers ces deux ouvrages et dans une perspective fondamentalement non techniciste, les bases de ce qui deviendrait par la suite les deux facettes des relations de l'école avec les médias : la formation « aux » médias et « par » les médias.

Sémiologie et didaxie

Le mouvement sémiologique qui s'est développé au milieu des années 1960 a eu une grande influence, notamment en France et en Italie, dans cette articulation entre le monde de l'éducation et celui de la communication. Quand elle a su sortir de l'« applicationnisme étroit »² dont est souvent victime la pédagogie, la sémiologie a donné aux enseignants et aux élèves les moyens de « parler » les images, c'est-à-dire de les apprivoiser, d'en comprendre le mode de fonctionnement et donc de revaloriser dans la classe l'image longtemps considérée comme la préhistoire du concept ou – ce qui revient presque au même – comme la récompense suprême... de la sagesse !

Moins qu'une théorie, voire même qu'une discipline, dans ce courant de recherche développé notamment au Cemas par Roland Barthes et Christian Metz, c'est « le véritable esprit sémiologique » qui a compté, c'est-à-dire « l'attention accordée au signifiant et à ses configurations propres [...] la mise en rapport systématique des structures iconiques et des cultures où elles apparaissent – enfin, de façon plus générale, la volonté de “suivre” dans tous les méandres de son parcours créateur, le travail social de production de la signification » (Metz, 1978, p. 3). Christian Metz fut un de ces rares chercheurs qui, conscient de la dimension politique de l'analyse sémiologique et de la nécessaire inscription de la recherche dans l'espace social, a accompagné, comme conseiller scientifique, dès 1966, les tout débuts du développement de l'Icav (Initiation à la culture audiovisuelle), dont témoigne Brigitte Chapelain dans ce même numéro d'*Hermès*. Il se déplaçait de Paris à

Bordeaux, pour aider un petit groupe d'enseignants novateurs, non pas à « appliquer » les concepts sémiologiques mais à mettre en place des exercices pratiques qui permettraient aux élèves de collège d'en comprendre l'enjeu (Metz, 1970).

Les travaux de sémiologie du cinéma – d'inspiration exclusivement linguistique à ses débuts – mis à l'épreuve de ces types de discours audiovisuels spécifiques que sont les messages à finalité éducative, voire didactique, ont par ailleurs permis de définir une instance discursive spécifique – le didactique filmique – ouvrant à de nouvelles façons d'apprendre (Jacquinot, 1977). Le réel apport de la sémiologie dans la compréhension des phénomènes de médiation des savoirs et des informations par l'image et le son s'est doublé, en retour, d'une attention particulière portée à la dimension pragmatique – voire sémio-pragmatique – de la communication, les documents à visée éducative portant une attention toute particulière au destinataire du message.

C'est d'ailleurs par l'intermédiaire de ces travaux d'inspiration sémiologique que les Sciences de l'information et de la communication entrèrent plus tard, officiellement, dans la liste des disciplines appelées à contribuer pour rendre compte de l'acte éducatif (Mialaret, 1976). C'est une des approches pourtant très prometteuses qui a été oubliée, comme certains l'ont souligné³, alors même que les technologies de l'information et de la communication, en se développant et en s'enrichissant, offraient la possibilité d'explorer de nouveaux régimes de communication pédagogique.

Audiovisuel et démocratisation

L'image – plus rarement le son – tentait ainsi une percée dans la classe, pour accorder toute son importance « aux éléments non didactiques de l'expérience scolaire » (Dieuzeide, 1965, p. 36). Mais l'image, quand elle est étudiée, est surtout celle du cinéma – maintenant qu'il est devenu le septième art ! – ou de la publicité, car leurs corpus se prêtent bien aux analyses d'inspiration sémiologique. C'est ainsi que l'image télévisuelle restait à la porte de l'école...

Alors que la télévision se développait rapidement⁴, que la publicité allait apparaître à l'écran et que des intérêts privés commençaient à se faire sentir, il était urgent de réfléchir aux conséquences culturelles et sociales de ce nouvel environnement médiatique : l'avertissement de Georges Friedmann ainsi que les travaux de l'équipe du Cecmas qui l'entourait rencontraient les intuitions de certains innovateurs pour éclairer les nouvelles conditions de l'action éducative. Les toutes récentes Sciences de l'éducation créées en 1967, mobilisées sur le processus de massification, ne portaient pas encore suffisamment d'attention à l'évolution du paysage médiatique et notamment à l'importance prise par la télévision dans la vie cognitive et sociale des jeunes.

À l'époque, la télévision n'est que publique et ses missions sont apparemment claires : « informer, éduquer, distraire ». Le développement de ce service public⁵ – fait important à souligner – s'est fait parallèlement avec l'extension du plus grand des autres services publics, celui de l'éducation. Le

système éducatif se saisit alors du problème de la « massification » de l'éducation et l'audiovisuel apparaît à la fois comme « un multiplicateur susceptible d'atteindre plus de gens » et comme un facteur de démocratisation, l'image étant considérée plus « accessible » que le verbe. La télévision scolaire accroît alors considérablement ses heures de diffusion⁶, et ses émissions sont destinées non seulement aux élèves et aux enseignants mais aussi aux adultes en attente de promotion sociale. Au milieu des années 1960, des établissements scolaires sont équipés de circuits fermés de télévision, pour intégrer les émissions aux programmes scolaires, mais aussi pour créer de nouveaux réseaux de communication inter-classes voire inter-établissements : enseignants comme élèves interviennent en direct pour préparer ou prolonger les enseignements disciplinaires audiovisuels.

Dans le milieu de l'éducation populaire, les médias et en particulier la télévision sont vite apparus comme un moyen privilégié d'animation et d'émancipation. Au début des années 1970 des expériences sont lancées dans les quartiers, à l'image de ce qui se passe au Québec, pour favoriser l'expression populaire démocratique⁷. Il faut notamment citer le cas exemplaire de la Villeneuve de Grenoble : un bâtiment de 1 800 logements est construit autour d'un réseau de télédistribution par câble ; un magazine local *Vidéo-Gazette*, réalisé par l'équipe du centre audiovisuel et des animateurs détachés de l'Éducation nationale, est diffusé dans les lieux publics du quartier ; les associations sont conviées aux réunions traitant des problèmes locaux.

Savoirs théoriques, savoirs pratiques

La recherche académique se tient à l'écart de ces expérimentations sociales, à quelques exceptions près, dont la jeune université de Vincennes, née des événements de mai 68. Son nouveau département des Sciences de l'éducation, créé en 1969, conduit à Grenoble une recherche-intervention pour suivre, voire susciter les nouveaux usages et contribuer ainsi à la fois à une évolution des pratiques et à l'élaboration théorique des dimensions sociopolitiques et des conditions d'appropriation des médias⁸.

Ce souci d'articulation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques est aussi à l'œuvre dans le nouveau Service de la recherche de l'ORTF d'où Pierre Schaeffer⁹ savait dénoncer la tendance des universitaires à se dessaisir de toute responsabilité sociale. Comme il le racontera dans le deuxième tome de ses *Machines à communiquer* (1972, p. 276), il les conviait, dès 1969-70, à ses fameuses « Conférences du Ranelagh » où il aimait les bousculer et où il ne cessait de « brocarder » la sémiologie, qu'il considérait « non comme démarche particulière mais comme tarte à la crème » et dans laquelle il voyait « le repli des intellectuels face au problème général des contenus ».

La pensée comme les actions de Pierre Schaeffer éclairent, tout au long des années 1960 et 1970, les problèmes posés par la rencontre de l'éducation et des médias. Il contribue à soutenir les chercheurs qui tentent de prendre en compte les nouvelles conditions de transmission et d'appropriation des savoirs : grands projets d'enquête sur les hommes et les disciplines qui ont marqué notre époque ;

émissions expérimentales à propos desquelles il développe « une idée nouvelle, celle que les *mass media* pouvaient devenir, au-delà des universités, des académies, des corps constitués, des spécialités, le forum de l'intelligentsia » (1972, p. 157). Il prend position pour une conception élargie d'une télévision au service de l'éducation, opposée à une certaine télévision scolaire (1970, p. 221-226) dans laquelle il perçoit « les bas morceaux que se sont partagés les deux mondes, celui des médias et celui de l'éducation ». Il fait confiance au récepteur dont on oublie trop souvent « qu'il a lui aussi des intentions, des intérêts, désirs ou craintes ». Il distingue la communication (phénomène vieux comme le monde) de la télécommunication (ensemble de techniques), voit le satellite éducatif non comme instrument de diffusion mais comme une « délicate occasion de co-production entre les peuples » et il défend la pédagogie de groupe en tant qu'« auto-éducation » (les événements de mai 68 ne sont pas loin).

Bref, à une époque où n'existait pas encore la discipline académique des Sciences de l'information et de la communication (qui sera officiellement créée en 1972), où les Sciences de l'éducation cherchaient en vain des appuis théoriques pour « penser » l'école de demain, il nous prévenait déjà que nous avions changé de culture : « Il serait inconcevable par exemple qu'un jour ou l'autre ne soient mis en relation la puissance et la croissance des réseaux de diffusion et les problèmes que pose le développement des loisirs, de l'éducation. Il faudra en arriver à déterminer la place de ces énormes moyens dans une économie culturelle, sur le plan national et international. (1970, p. 208) »

Le champ d'interrelation « éducation-communication »

Ce retour en arrière, en forme de repérage forcément cavalier, des premières interactions entre l'école et les médias, et des questionnements qu'elles génèrent, montre que s'ouvrait, dès les années 1960, un véritable chantier à la fois de recherches théoriques et d'expériences pédagogiques et sociales. Cela aurait dû conduire à signer un pacte définitif d'alliance entre ces deux secteurs d'activités que sont l'éducation et la communication ; de même, entre les disciplines qui y consacrent leurs enseignements et leurs recherches, c'est-à-dire les Sciences de l'éducation et les Sciences de la communication. Chaque nouvelle technologie d'information ou de communication, on le sait, porte en elle l'espoir d'un usage éducatif. Il est vrai que cette attente est encore plus grande dans les pays aux taux élevés d'analphabétisme, ce qui explique sans doute la grande sensibilité à cette préoccupation d'interrelation et l'urgence ressentie dans les pays latino-américains¹⁰. Le dialogue s'est finalement peu à peu instauré non sans lenteur, sans tensions et sans ambiguïtés (Jacquinet, 2001, p. 364-391) : insuffisante entreprise de théorisation pourtant nécessaire pour résister à la pression sociale et aux injonctions politico-administratives, applicationnisme réducteur dans le transfert des modèles successifs de la communication (du modèle shannonien à l'interactionnisme) sans parler des rigidités académiques qui ne facilitent pas l'interdisciplinarité pourtant constamment invoquée.

NOTES

1. L'expression est empruntée par Michel Tardy au titre de l'ouvrage d'Emmanuel MOUNIER, *La Petite Peur du vingtième siècle*, La Baconnière et Le Seuil, 1948.
2. Grâce, en particulier, à l'article « Rhétorique de l'image » de Roland BARTHES, publié en 1964 dans la revue *Communications*, n° 4, qui a nourri, pendant des années, les exercices d'analyse des images à l'école.
3. Dominique BOULLIER, « La loi du support », in L'Université virtuelle, *Les Cahiers du numérique*, vol. 1, n° 2, Éd. Hermès, 2000.
4. Le parc de récepteurs passe d'un million en 1958 à 4,5 millions en 1964 et à près de 10 millions en 1969. Voir « Mass media, Système français de télévision », *Dictionnaire critique de la communication*, tome 2, Paris, PUF, 1993, p. 1078.
5. La deuxième chaîne est créée en 1964, la troisième en 1973.
6. En 1966-67, année d'ouverture du Collège d'enseignement secondaire expérimental audiovisuel de Marly-le-Roi, l'ORTF diffusait 24 h 30 d'émissions de radio scolaire et 14 h 30 de télévision par semaine.
7. Voir le compte-rendu d'un certain nombre de ces expériences dans le numéro 21 (1974) de la revue *Communications* du Cecmas (devenu Cetsas, Centre d'études transdisciplinaires - sociologie, anthropologie, sémiologie).
8. Voir « Les Sciences de l'éducation et les Sciences de la communication, ou des relations entre l'institution éducative et les médias » in A. MATTELART et Y. STOURDZÉ (dir.), *Technologie, culture et communication*, Rapport au ministère de la Recherche et de l'Industrie, Paris, La Documentation française, tome 2, 1983.
9. Lire dans ce même volume d'*Hermès* la contribution de Jocelyne Tournet-Lammer.
10. En 1998, fut créé à l'Université de São Paulo un « nucleo comunicação e educação » (Oliveira Soarès, 2004).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Communications, n° 21, « La télévision par câble : une révolution dans les communications sociales ? », Paris, Le Seuil, 1974.

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

JACQUINOT, G., *Image et pédagogie : analyse sémiologique du film à intention didactique*, coll. Sup-L'Éducateur, Paris, PUF, 1977. (Traduction portugaise par M. Pedras et L. Oliveira, *Imagem e Pedagogia*, coll. Políticas educativas e curriculares, Edições Pedago, 2006.)

JACQUINOT, G., *L'École devant les écrans*, coll. Science de l'éducation, Paris, ESF, 1985. (Traduction actualisée en espagnol : *La Escuela frente a las pantallas*, AIQUE, Buenos Aires, 1996.)

JACQUINOT-DELAUNAY, G., « Les Sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives », in *L'Année sociologique*, vol. 51, n° 2, « Sociologie de la communication », PUF, 2001.

METZ, C., « Images et pédagogie », *Communications*, n° 15, « L'Analyse des images », Paris, Le Seuil, 1970.

METZ, C., « Avant-propos », *Communications*, n° 29, « Image(s) et culture(s) », Paris, Le Seuil, 1978.

MIALARET, G., *Les Sciences de l'éducation*, coll. « Que sais-je ? », Paris, PUF, 1976.

OLIVEIRA SOARÈS, I. DE, *Educommunication, Nucleus of Communication and education*, NCE-ECA/USP, São Paulo, 2004.

SCHAEFFER, P., *Machines à communiquer*, tome 1, « Genèse des simulacres », tome 2, « Pouvoir et Communication », Paris, Le Seuil, 1970 et 1972.

TARDY, M., *Le Professeur et les images*, coll. Sup-L'Éducateur, Paris, PUF, 1966, nlle éd. 1973.