

"Télécole" ou l'évaluation de la faisabilité de l'éducation aux médias en Belgique francophone

© [Fabienne THOMAS](#)

Télécole est une vaste opération d'éducation aux médias qui s'est déroulée en milieu scolaire dans la partie francophone de Belgique, au cours de l'année 1992.

Intégrée dans toute une démarche de recherche et de réflexion sur l'éducation aux médias, Télécole a constitué une phase de formation concrète dans 21 classes de l'enseignement fondamental (maternel et primaire) ainsi que de l'enseignement secondaire.

Cette phase de formation a fait l'objet d'une évaluation visant à cerner la trace laissée par l'éducation aux médias dans le regard que portent les jeunes et les enfants sur les messages audiovisuels (et principalement télévisuels), et les possibilités d'évolution de ce regard. C'est de cette évaluation qu'il sera question dans cet article.

Dans le contexte de questionnement général du moment (questionnement pédagogique, politique, scientifique,...), les différents acteurs engagés dans l'opération ont souhaité lui donner des objectifs ambitieux. Le premier était, en cas de résultats positifs, de constituer une réelle preuve de faisabilité de l'éducation aux médias au sein même de nos classes. Au delà du fait d'être un exemple actif de pratiques d'éducation, il s'agissait aussi de sensibiliser l'opinion publique, pédagogique et politique aux possibilités d'épanouissement cognitif et social que cette action d'éducation peut engendrer.

Les angles d'approche des vingt et une classes engagées dans l'opération furent multiples et varièrent d'une classe, d'un réseau et/ou d'un niveau d'enseignement à l'autre : élaboration de programmes d'enseignement nouveaux, visites d'institutions médiatiques diverses proches de leur école, rencontres avec des professionnels des médias, réflexions concernant le regard porté par les élèves sur les médias et la télévision, intégration maximale de la problématique des médias dans les différentes matières,...

Ces initiatives diverses et originales sont issues des motivations particulières des enseignants, de leurs objectifs propres liés à des processus pédagogiques particuliers, des motivations individuelles ou des opportunités dues à leur situation géographique, l'âge de leurs élèves ou les possibilités offertes par l'école,... Sur le plan de l'évaluation, il a fallu tenter de suivre le commun dénominateur de ces démarches afin d'en détecter les effets obtenus au niveau des élèves en fin d'année. Quelque soit la formation qu'ils aient reçue, les élèves étaient tous, selon leur classe d'âge, soumis à un processus d'évaluation similaire.

Nous n'entrerons pas dans le détail de la méthodologie utilisée pour ces évaluations, le protocole suivi étant longuement exposé dans un rapport de recherche qu'il est toujours possible de se procurer. Précisons cependant que cette recherche s'est déroulée en deux temps. Une première évaluation fut faite en début d'année afin de découvrir quelle lecture un jeune enfant ou un adolescent peut faire d'un message audio visuel lorsqu'il n'y a jamais vraiment été formé, lorsqu'il est vierge de toute opération d'apprentissage spécifique aux médias. Dans ce cadre, les résultats de ces tests préliminaires constituent une grille d'évolution naturelle en fonction de l'âge et peut-être du niveau d'enseignement. En fin d'opération, ces tests furent à nouveau réalisés dans l'ensemble des classes, l'objectif étant cette fois de mesurer l'évolution suivie par les élèves au cours des quelques mois de formation à l'audio visuel. Les tests représentent dans ce cas, une évaluation à très court terme des capacités de l'enfant à développer un esprit critique face aux messages télévisés

et aux médias audiovisuels en général. Ils étaient construits de manière à déceler si, au terme d'une action éducative, un nouveau modèle de référence est apparu dans le regard posé sur un média, et si le jeune a pris conscience de l'évolution de son propre regard .

Les indicateurs analysés furent d'ordres divers, mais ils concernaient tous la capacité de l'enfant à décoder un message audiovisuel. En effet, nous estimons que l'enfant ou l'adolescent ne peut prendre distance face à un document audiovisuel que s'il est à même de le considérer comme un "objet", comme une chose objectivable (c'est-à-dire pouvant être regardée sous tel ou tel angle, construite selon des règles précises, véhiculée par un support déterminé,...). Mais aussi comme une chose subjectivable (c'est-à-dire n'existant pas sans notre regard personnel, ni de la même façon dans le regard des autres et construite sous des regards probablement encore différents). Le jeune doit devenir peu à peu capable de définir cet objet par l'ensemble des éléments le constituant et/ou ayant servi à sa production. Nous pensons qu'il est également important pour l'enfant de se donner une place en tant que téléspectateur. En effet, plus il est conscient de sa condition d'acteur de sens, plus il lui sera facile de se distancier du document audiovisuel.

Les résultats de cette opération seront ici ordonnés par niveau d'enseignement afin de regrouper quelque peu les types d'évolutions selon le niveau d'enseignement des élèves soumis à l'évaluation. Il pourra donc sembler abusif de regrouper certaines classes d'âges, mais les lecteurs intéressés peuvent toujours se référer au rapport de recherche dans lequel ces distinctions sont plus finement exposées.

Dès cinq ans, l'éducation aux médias porte ses fruits...

Sans éducation aux médias préalable, il est étonnant de remarquer le peu de distance que les enfants de l'école maternelle (cinq/six ans) sont capables de prendre par rapport au dessin animé proposé. La première chose que l'on peut observer est l'attention avec laquelle ils se fixent à l'écran. Entre l'écran et eux quelque chose se passe qui les unit dans une sorte de "bulle" fusionnelle. Les quelques rares paroles que les enfants prononcent alors ne s'adressent pas forcément à leur voisin (il ne vérifient d'ailleurs jamais s'ils ont été compris ou entendus) : ils s'expriment à haute voix face à cet écran.

Il est difficile pour eux de classifier le produit télévisuel, de lui attribuer un certain statut au sein des programmes. La publicité, par exemple, est un petit film que l'on met avant le grand pour faire patienter les enfants !

Les enfants interrogés parvenaient très peu à distinguer le dessin animé du film. Ils ne voyaient pas que la nature même de l'image les différencie, que le dessin animé est le fruit d'un travail graphique. Les différences qu'ils étaient alors capables d'expliquer étaient de l'ordre de la temporalité (le dessin animé est plus court), du visuel (les uns sont coloriés au marqueur, les autres au crayon !) ou du comportement de visionnement (un film ça ne se voit qu'une fois alors qu'un dessin animé se visionne à plusieurs reprises). Cette dernière distinction résulte probablement de leur comportement télévisuel qui consiste à regarder des cassettes préalablement enregistrées.

Ce comportement les amenait d'ailleurs à des confusions quant aux procédés de fabrication des documents : selon certains, un film est tourné avec une caméra alors que pour faire un dessin animé, il suffit d'enregistrer avec le magnétoscope !

D'autres choses étaient encore très nébuleuses dans leur jeune esprit : le défilement d'images est parfois dû au fait qu'il y a "des piles dans la télévision" ou à quelqu'un qui, "derrière le téléviseur", fait défiler les images !

A cet âge, les enfants savent déjà présenter verbalement l'histoire qu'ils ont vue, en

respectant une certaine chronologie. Mais si cette chronologie se retrouve au niveau du récit verbal, elle est cependant totalement absente, en début d'année, au niveau des dessins. En effet, pour raconter toute l'histoire, les enfants préféraient situer spatialement tous les personnages plutôt que temporellement toutes les actions.

En fin d'année, par contre, les enfants maîtrisent bien davantage les messages reçus du petit écran, ils ont développé énormément leur savoir au niveau de ce média. Ils définissent mieux les produits télévisuels en fonction des objectifs de ces derniers (dessins animés qui divertissent, publicités qui font vendre, informations qui expliquent ce qui se passe dans le monde,...), en fonction de leurs publics ou encore en fonction de leurs procédés de fabrication (ils expliquent en détail la succession de dessins qui constituent le dessin animé ou la manière de filmer les personnages pour faire un film). Ils vont même jusqu'à décoder certains processus de mise en image tel par exemple dans le document visionné, le début d'un rêve métaphorisé par une nuée d'étoiles.

L'histoire a aussi acquis un autre statut : les enfants distinguent à présent mieux le vrai du faux, le réel de l'imaginé.

On pourrait dire que c'est en termes de savoir que se mesure l'évolution, positive, des enfants de l'enseignement maternel : ils connaissent, après formation, plus de choses sur le fonctionnement de la télévision. Le développement de ce savoir très concret, de l'ordre de la culture générale est, chez les petits, plus facilement repérable et évaluable que chez les grands : il se mesure en termes de connaissance plus que de comportement. Reste néanmoins à savoir si ces enfants développeront ultérieurement un comportement d'écoute plus distancié par rapport aux documents audiovisuels. Mais si l'on considère qu'une connaissance plus grande des fonctionnements télévisuels représente une des conditions de la distanciation, on peut supposer que ces jeunes seront plus à même d'adopter à l'avenir un comportement de vision critique.

Dans l'enseignement primaire, les compétences acquises se diversifient...

Avant d'avoir été soumis à une éducation spécifique aux médias, il semble que les enfants de l'enseignement primaire (six à douze ans) éprouvent quelques difficultés à se situer par rapport à un document audio visuel : le message conditionne toute la lecture qu'ils font du document; ils n'ont pas conscience du canal de transmission ni du support du document; eux non plus ne se donnent pas de place en tant qu'acteurs de sens.

Les plus grands (classes de quatrième et cinquième année) prennent progressivement conscience du fait que le document a nécessité un certain processus de construction (généralement limité au fait d'inventer -ou reproduire- et au fait de filmer une histoire). Mais cette vision n'est pas naturelle. Elle n'intervient que lorsqu'on les amène à penser dans ce sens. Les enfants savent certaines choses concernant ce pôle de production, mais ne pensent pas à les faire intervenir dans leur analyse du document... et à plus forte raison dans leur situation concrète de visionnement. Par exemple, si une autre fin de l'histoire visionnée est imaginable, c'est parce que la fin proposée dans le document ne leur a pas plu. Ou encore, si l'histoire est vraie, c'est parce qu'elle est vraisemblable. Les références au processus fictionnel ou de mise en forme du document sont bien rares.

Ils confondent les éléments propres au thème de l'histoire avec leur situation de visionnement personnelle : tout cela se déroule dans une unité particulière limitée au seul lien entre le message et l'enfant. L'enfant en visionnement ne se sent pas un enfant parmi d'autres : il est unique. Le moment de visionnement n'en est pas un parmi d'autres : face à la télévision, l'enfant ne conçoit pas que les choses puissent être autrement. Le document n'est pas un document parmi d'autres : il est original et l'enfant ne semble opérer sur lui

aucune forme de travail conscient. Il semblerait donc qu'un lien tout à fait particulier s'établisse entre l'enfant et le document, vécu dans l'immédiateté du moment de visionnement. Cela empêche l'enfant d'avoir un regard distant sur le document visionné et encore moins sur lui-même en train de visionner. Cette situation, les êtres et les choses qui les provoquent forment un tout indissociable.

Le fait pour l'enfant de vivre sa relation au média dans cette globalité est peut-être fonction de la maturité propre à son âge : l'enfant semble incapable de faire des distinctions parmi les éléments de son environnement et adopte un comportement très égocentrique dans le rapport qu'il entretient avec cet environnement.

Cela signifie (entraîne) qu'il peut difficilement justifier ses sentiments (ou l'absence de sentiments) par sa situation de téléspectateur à ce moment précis. Les enfants s'intéressent principalement au thème pour analyser leurs émotions. Quelques uns font implicitement référence à leur consommation habituelle de télévision. Par exemple, ils n'ont rien ressenti parce que rien ne leur a fait peur, parce que c'était une série comme toutes les autres séries ou parce qu'ils ont déjà vu des émissions dans des classes.

Nous pensons qu'une éducation aux médias permettrait peut-être à l'enfant d'entrer dans une relation moins fusionnelle avec le média... et par là-même peut-être moins affective avec le document. Un travail sur les matériaux sonores et visuels, une manipulation pratique du média par l'enfant (choisir et enregistrer son univers sonore et visuel,...) favoriserait peut-être l'émergence d'une conscience spectatorielle moins auto-centrée.

En effet, en fin d'année, le jugement que les enfants de l'enseignement primaire portent sur le document fait généralement apparaître des compétences plus variées qu'en début d'opération. Ils semblent faire preuve d'une plus grande lucidité face au document et paraissent plus capables de le décomposer en différents éléments propres à sa réalisation.

Ils font naturellement référence à son statut de document audio visuel en général, et à son statut de document fictionnel en particulier. Les enfants de cinquième et sixième primaire sont même capables de citer des sous-genres et classent de manière très précise le document visionné.

Ils semblent avoir appris certains termes d'un langage proprement télévisuel qui semblent faire maintenant partie de leur vocabulaire d'analyse de référence. Ils parlent de montage, de plan et de séquences de façon naturelle et sont capables d'en définir le sens.

Par ailleurs, ils ont acquis une connaissance plus grande du monde de la télévision : ils connaissent un nombre bien plus élevé de métiers de la télévision et savent les citer de manière correcte. Le cameraman a pris la place du camérateur qu'il était et le scénariste s'appelle maintenant, à juste titre, scénariste ou metteur en scène !

Conclusion particulière, cette meilleure connaissance de la télévision a fait baisser chez les enfants de l'enseignement fondamental l'envie de participer à la création de ce genre d'émissions télévisées. La télévision n'est plus pour eux le jeu, le moyen de distraction par excellence. Elle fait maintenant partie de tout un univers de travail et de réflexion, un outil complexe à manipuler avec plus de distance...

Dans l'enseignement secondaire, évolution différente selon les âges.

On peut constater que le regard critique et distancié des jeunes sur les médias, n'évolue naturellement et selon l'âge que très lentement. En début d'année, d'une manière générale, les adolescents ne prenaient pas distance face à ce qu'ils regardaient de façon plus

évidente que les enfants. L'éducation automatique aux médias ne semble pas s'opérer.

Au contraire, si l'on compare l'évolution de la vision spectatorielle avec le développement des capacités de compréhension logico-déductives portant sur des documents écrits ou des résolutions de problèmes par exemple, on pourrait presque affirmer qu'il y a une perte relative de cette capacité à mesure que l'âge augmente. Les connaissances générales, globales de l'enfant évoluent, sa capacité de verbalisation de son environnement aussi, mais l'intelligence fondamentale du processus de communication n'évolue pas dans la même mesure. On pourrait donc proposer à titre purement hypothétique l'idée que la grande plasticité de l'enfant aux différentes opérations significatives propres à la communication audiovisuelle s'atténue à mesure que l'âge augmente : le jeune enfant semble assimiler de manière plus féconde les opérations sémiques dont il est le spectateur, que l'adolescent.

Au niveau de l'enseignement secondaire, on remarque aussi que pour les jeunes le thème du document reste souvent le seul niveau d'analyse. Il est très rare de voir un élève faire intervenir des éléments portant sur la mise en scène du message, la mise en récit, la vision du téléspectateur ou encore la construction filmique pour parler de ce qu'il a vu. Les points de vue d'analyse sont naïvement objectifs, les élèves ne considèrent pas le document audiovisuel comme une production, née de travaux de diverses natures et ayant fait l'objet de nombreux choix lors de son élaboration, mais se cantonnent à la "chose vue", comme si elle allait de soi.

Le statut que les élèves donnent au document est difficile à dégager. En effet, le statut de "fiction" qu'ils sont parfois capables d'attribuer à un document n'est pas pour eux un statut explicite déterminant. Cette reconnaissance d'un processus fictionnel devrait pourtant être le point de départ de toute opération critique face au média : quel est le statut de ce que je vois ? Qui me le dit ? Pour quoi me le dit-on ?... La transparence est telle que même si l'élève sait que c'est une fiction, il continue à se positionner de manière non distanciée par rapport aux éléments et aux êtres de cette fiction. Une éducation aux médias pourrait l'aider à rendre explicite ce parti pris, à parler du document avec extériorité, c'est à dire comme étant le résultat d'un auteur, une création de l'esprit : on peut s'amuser à le croire vrai... à condition de savoir qu'il ne l'est pas... C'est alors que la fiction entre dans la culture et que l'invention se distingue du délire.

De rares élèves ont quelque peu conscience que le message a fait l'objet de choix successifs et subjectifs lors de son élaboration et de sa construction, mais ils ne pensent pas à s'en servir lorsqu'il leur est demandé de décrypter, d'analyser ce qu'ils ont vu et d'y réagir. Peut-être s'agit-il de cette même forme d'égoïsme déjà perçue au niveau des enfants. Ils ont conscience qu'une programmation, par exemple, doit avoir lieu. Mais ils l'analysent très souvent sous l'angle de leur propre regard : cette mécompréhension de la logique des médias entraîne qu'ils ne se positionnent pas eux-mêmes en tant que cible, en tant que destinataire. Ils donnent alors l'impression de croire que les choses se programment toutes seules, qu'elles ne cherchent pas à les atteindre. Cela conduit à des confusions étranges entre le thème du document et la réalité de leur vie (par exemple programmer un document sur l'école à l'heure de l'école !).

Dans les classes de rhétorique, cette évolution est cependant plus nette. Certains élèves ont déjà sur les médias un regard critique, conscient et distanciateur. Ils font référence à des éléments propres au pôle de production d'un message et actualisent parfois ces éléments pour comprendre le regard qu'ils ont posé sur le document. Cette compétence des rhétoriciens résulte peut-être de la formation de leur esprit critique et du niveau de leurs connaissances générales.

Il paraît difficile aux enfants et aux jeunes d'exprimer un ressenti par rapport au document

visionné. On peut observer une dissociation faible entre le sens des choses vues et le sens des choses ressenties (je suis gai parce que c'est gai !). Les jeunes n'ont pas tellement l'impression que le sentiment ressenti est construit par eux : ils prêtent au document l'origine du sentiment. Ils ne parlent pas en terme de "je individuel" mais en terme de "ça" et, paradoxalement, ils font corps avec le document, avec le "ça".

Dans l'ensemble, il semblerait qu'en l'absence d'éducation aux médias, la culture audio visuelle se résume souvent à une culture visuelle : la communication sonore d'un document audio visuel est peu ressentie, peu thématifiée, peu objectivée. Elle ne fait que très peu l'objet d'une prise de conscience de la part des élèves.

En fin d'opération, les jeunes semblent avoir une approche plus spécialisée du document, moins homogène. Ils ne se centrent plus sur le seul message ou sur l'aspect visuel du document, mais sont capables de l'appréhender sous différents aspects : sonore, de l'ordre de la réalisation, idéologique, économique,... Ils parviennent davantage à dégager les enjeux propres à cette communication particulière.

On remarque que les jeunes sont capables de présenter le document audio visuel comme étant le fruit d'une opération de construction lorsqu'ils sont amenés à raconter l'histoire autrement : ils ne modifient plus tant le support qu'en début d'année, ni le cours de l'histoire visionnée, mais ils exposent une manière nouvelle de raconter cette même histoire en lui donnant des accents particuliers, une mise en récit, une construction différentes.

Les discussions avec les élèves montrent également qu'il faudrait remettre en cause, au niveau de l'enseignement secondaire en tout cas, l'idée reçue de l'attraction des jeunes pour la télévision. Elle est pour eux un instrument, un "objet" banal que l'on utilise plus à défaut d'autre chose que pour ses qualités propres. Deux hypothèses explicatives peuvent être avancées. Soit les jeunes n'ont effectivement aucune affinité particulière pour ce média, qu'ils regardent cependant, faute de mieux. Soit il subsiste chez eux une certaine honte à déclarer sa passion ou son attraction pour un programme particulier, ou pour le média en général. Dans les définitions qu'ils en donnent, il semble que ce soit plus la télévision qui ait certains objectifs envers les téléspectateurs, que l'inverse. Les jeunes gardent en tout cas des conceptions relativement dichotomisantes du statut de téléspectateur. Les élèves décrivant le "bon" téléspectateur ont généralement opéré une prise de conscience critique de l'état spectatorial et ont assimilé le fait qu'il faille essayer de se distancier consciemment des messages qui nous sont envoyés. D'autre part, le téléspectateur, c'est l'autre. Cela tend à confirmer la seconde hypothèse explicative évoquée ci-avant : les jeunes éprouvent de la pudeur voire de la honte à exprimer leur enthousiasme pour un média objectivement attirant, mais subjectivement peu apprivoisé. Cette conclusion est précieuse car elle apporte un objectif supplémentaire à une éducation à l'audiovisuel : réconcilier le spectateur avec ses tendances et ses aspirations en lui faisant mieux comprendre les mécanismes de ses représentations à travers les médias.

Conclusions générales

Ces évolutions furent analysées dans le cadre précis de cette recherche. Il va de soi que des apports sont possibles à d'autres niveaux du développement de l'enfant : l'éducation aux médias vise à son épanouissement global et ne se résume en aucun cas à une meilleure connaissance d'un monde communicationnel limité à celui des médias. Par ailleurs, des apports parallèles acquis en cours d'année ont pu, à leur tour, enrichir le regard porté par les enfants et les jeunes sur le monde des médias. Il s'agit d'un processus évolutif complexe à considérer dans une globalité systémique.

Sur le plan des évolutions générales, quel que soit l'âge ou le niveau des enfants et des

jeunes, on peut tirer les conclusions suivantes qui corroborent d'ailleurs les hypothèses d'évolution formulées :

- les élèves, tous âges confondus, sont plus attentifs aux différents éléments du message audiovisuel.
- ils ont conscience que le document audio-scripto-visuel a fait l'objet d'un montage de différents éléments.
- les élèves sont moins exclusivement sensibles au contenu.
- les élèves sont parfois mieux capables de contextualiser les documents audiovisuels dans un univers économique de concurrence de chaînes, de public-cible,...
- les élèves ont une plus grande conscience de leur compétence en tant que téléspectateur (ils se donnent plus de place, ont mieux conscience de la subjectivité de leur regard et de la place que prend ce regard dans la construction du sens,...)
- les élèves sont capables d'identifier d'emblée le style du document (publicité, feuilleton, série,...)
- les élèves sont parfois capables de définir l'image en faisant référence à des éléments précis de sa configuration (angles de prises de vues, cadrages,...)
- les élèves sont plus attentifs à l'aspect sonore d'un document audiovisuel (présence ou absence de musique, types de sons entendus, caractéristiques des voix, traitement acoustique,...)
- les élèves sont capables de dégager de leur visionnement des réflexions de second niveau, c'est-à-dire dépassant le document audiovisuel,
- les élèves ont une plus grande connaissance du monde de la télévision en général (connaissance des différents pôles d'élaboration d'un message audio visuel, connaissance des différents métiers de la télévision, conscience plus grande des stratégies de programmation,...)

En conclusion, les résultats de Télécole sont positifs, le bilan est encourageant. Bien entendu, tout n'est pas encore joué et Télécole n'a pas, en quelques mois, fait des ces jeunes et de ces enfants des super spécialistes de l'audiovisuel. L'opération les a simplement sensibilisés de manière plus fine à un média qu'ils côtoient quotidiennement, elle les a aidés à opérer le premier pas dans la voie de la distanciation.

Mais ce n'est que dans le cadre de structures d'encadrement scolaire élaborées qu'une telle éducation sera réellement porteuse. Elle fait dorénavant partie de la problématique générale de l'épanouissement intellectuel, culturel et affectif de l'enfant et du jeune. L'éducation aux médias peut et doit maintenant prendre la place qu'elle mérite à tous les niveaux scolaires (sans éviter la formation des maîtres) afin de faire de ces élèves des adultes maîtres de leur environnement médiatique, conscients des manipulations qui les guettent et des richesses qui leurs sont proposées...

Fabienne THOMAS

Membre du Groupe de Recherches en Médiation des Savoirs (GReMS)
de L'Université catholique de Louvain