Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980

Two schools. School culture and youth culture: genesis and confusion of an encounter, 1960-1980

Las dos escuelas. Cultura escolar/cultura de los jóvenes: génesis y desorden de un encuentro, 1960-1980

Die beiden Schulen. Schulkultur / Jugendkultur: Entwicklung und Verwirrung einer Begegnung, 1960-1980

Ludivine Bantigny

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/921>

DOI : 10.4000/rfp.921

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2008

Pagination : 15-25

ISBN : 978-2-7342-1123-5

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Ludivine Bantigny, « Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980 », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 163 | avril-juin 2008, mis en ligne le 01 juin 2012, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/921> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.921>

Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980

Ludivine Bantigny

Les années soixante à quatre-vingt ont été marquées par la genèse et l'épanouissement en France de la « culture de masse » et tout particulièrement de la culture « jeune ». Une rencontre était-elle possible, autrement que dans la rivalité et le conflit, avec la culture scolaire ? Cet article entend étudier quelques formes de cette « culture adolescente » et la manière dont elle s'est immiscée dans l'espace scolaire ; les réticences et résistances qu'elle a provoquées au sein de l'institution ; enfin, les propositions pédagogiques formulées et pratiquées alors par ceux qui imaginaient, des « deux écoles », n'en faire qu'une.

Descripteurs (TEE) : jeunesse, culture, attitude envers l'école, relation maître-élève.

INTRODUCTION

« Aujourd'hui, nous recevons trois éducations différentes ou contraires : celle de nos pères, celle de nos maîtres, celle du monde. » Considérant, dans le livre IV de *L'Esprit des lois*, la diversité du savoir et les modalités de sa transmission, Montesquieu met l'accent sur leur rivalité. Du moins n'imagine-t-il pas en faire varier la direction ni la destination : le cadet reçoit de ses aînés ; l'inverse ne saurait s'envisager : le sens du legs générationnel est unique. Or, là réside l'une des particularités apparues durant la seconde moitié du ^{xx}e siècle : aux pères s'ajoutent plus que jamais les pairs dans l'acquisition de la culture, lorsque se forment des valeurs, normes et codes cultu-

rels propres aux jeunes, pensés pour eux voire par eux. Ceux-ci ont un accès au « monde » médiatisé par de nouvelles instances de connaissance, grâce à la culture de masse (1). À telle enseigne que l'anthropologue M. Mead, pour spécifier le statut de cette période inédite, évoque une culture « préfigurative », c'est-à-dire au sein de laquelle les enfants éduquent autant leurs parents qu'ils sont éduqués par eux, au moins potentiellement (Mead, 1971, p. 27). Cette circulation des références, désormais à double sens, est permise par le cinéma, la radio puis la télévision, dont les jeunes se montrent friands et dont ils deviennent aussi les cibles privilégiées. En 1966, le sociologue Georges Friedmann en vient à parler d'une « école parallèle (2) ». Plus ou moins buissonnière, quelque peu vagabonde, cette autre « école » en impose par

ses moyens et inquiète par ses charmes. Entre rivalité et complémentarité, deux dispositifs de transmission culturelle se confrontent et s'affrontent. L'institution scolaire en a perdu, sinon le monopole, du moins le privilège. Une certitude se dessine à ce moment précis chez nombre d'observateurs, une thèse qui appellera bien des antithèses, des débats et des controverses : il y a désormais deux écoles.

Partant, se tresse une série d'oppositions qui ne vont pas sans anathèmes réciproques : entre culture classique et culture de masse, culture d'initiés et culture pour tous, culture scolaire et culture de jeunes. À compter des années soixante, celle-ci s'affirme comme l'un des vecteurs par excellence de l'ère médiatique. Aux yeux de nombreux enseignants cependant, dépositaires de la « culture cultivée », l'attribution du terme « culture » à des pratiques consuméristes relevant essentiellement des loisirs ne saurait être qu'un vice de forme. Pareille sentence, caractéristique de « l'orgueil culturel » propre à « l'école institutrice » (Rioux, 2002, p. 284 et 287), conduit à s'interroger sur la spécificité de la culture scolaire. Corpus de savoirs traduit sous forme de programmes, elle relève d'un patrimoine que la société demande à l'école de transmettre ; mais elle se fait aussi production autonome de références et de normes, qui n'émanent que d'elle. Elle est ainsi tout ensemble « la culture qu'on acquiert à l'école » et « la culture qu'on acquiert qu'à l'école » (Chervel, 1998, p. 5). L'enjeu est de taille puisqu'il convoque la légitimité du savoir, l'autorité de qui le professe et la modernité de ce qu'il (elle) enseigne. Le débat porte de fait sur l'adaptation de l'enseignement à son temps, qu'on la juge inopportune ou nécessaire. Sans cesse, l'institution scolaire « règle ses comptes avec le présent » (Chartier, 2003, p. 211).

L'ébullition de la période tient aussi à l'intensité des réflexions scientifiques et de leurs applications pratiques. Dans le sillage des travaux de Piaget, l'intérêt pour la psychologie génétique et la compréhension des processus cognitifs va croissant, ce qui n'est pas sans retombées en psychopédagogie. Ces sciences du développement et du comportement viennent croiser les théories de la communication, des sciences de l'information à la psychologie de la perception. Anthropologie et sociologie entendent enfin, elles aussi, prendre pour objets les acquis d'une ère nouvelle, celle de la « civilisation des loisirs » (Dumazedier, 1963) et de la « tierce culture » (Morin, 1962, p. 10). Se dessine ainsi, au sein des sciences humaines et sociales, un entrelacs de réflexions savantes, qui toutes offrent de mesurer les intérêts et capacités des

jeunes, leurs motivations et imprégnations culturelles. C'est notamment leur rencontre et leurs usages qui retiendront l'attention ici. De ce point de vue, comme eu égard à la culture jeune et aux pratiques pédagogiques, la phase qui court du début des années soixante au début des années quatre-vingt paraît à bien des titres marquer un tournant, voire un véritable basculement.

Dans ce contexte, culture scolaire et culture de jeunes paraissent, sinon s'opposer, du moins se mesurer dans la virulence d'une concurrence. L'histoire de leur rencontre ne serait donc que conflictuelle. Pourtant, à considérer non pas leur séparation mais ce qui fait leur point de rencontre, la culture des élèves, une conciliation est apparue possible. Il s'agira donc d'étudier quelques formes de cette « culture adolescente » et la manière dont elle s'est immiscée dans l'espace scolaire ; les réticences et résistances qu'elle a provoquées au sein de l'institution ; enfin, les propositions pédagogiques formulées et pratiquées alors par ceux qui imaginent, des « deux écoles », n'en faire qu'une (3).

LA DÉPOSSESSION : QUAND LA CULTURE DES JEUNES S'ACQUIERT HORS DE L'ÉCOLE

Avec le « coup de jeune des *sixties* » (Sirinelli, 2002, p. 116-154), un marché de la culture juvénile naît et se ramifie, offrant les codes d'une complicité d'âge. Dans leurs domaines de prédilection, ceux du sport, des « deux-roues », de la bande dessinée, de la chanson, de la télévision, certains jeunes acquièrent « une culture fabuleuse » (Mayol, 1982, p. 1236). En faire le constat revient en creux à remarquer que l'enseignement traditionnel n'obtient pas de résultats aussi impressionnants.

Le « décor sonore » des adolescents

Au cours des années soixante, la chanson devient l'étendard de la culture juvénile. Les hit-parades sans cesse renouvelés exigent des jeunes une mise à jour ininterrompue pour être, et sans retard, au diapason de cette culture de pairs. De nouveaux supports médiatiques sont mis à leur disposition. Sur 4 250 élèves de quinze et seize ans interrogés en mai 1965 (Hassenforder, mai 1967, p. 48), 1 464 affirment lire *Salut les copains* et 679 *Âge tendre* ; certes, ils sont 848 à dire parcourir *Paris Match* ; mais c'est à des

magazines pour jeunes qu'ils se réfèrent par priorité, et plus précisément encore à une presse axée sur une culture musicale qui leur est spécifique. Ces journaux se centrent sur et par là même fabriquent les « idoles », promeuvent une certaine idée du bonheur liée aux vertus de la jeunesse, de la célébrité et de l'individualisme (Lecloître, 1967, p. 146-147), convient enfin les jeunes au mimétisme par le mode de vie en général et la mode vestimentaire en particulier.

Ce que l'on baptise ainsi « variété » porte bien son nom. Celle-ci, panoplie où peuvent se puiser tous les goûts, n'a de fait rien d'homogène. Car le système médiatique produit standardisation et individualisation (Morin, 1965, p. 3) ; il massifie mais segmente, se déclinant en sous-cultures. Le rock importé en France en 1954, acclimaté notamment par Johnny Hallyday, s'alanguit avec le twist et les chansons sucrées dès le début des années soixante, sans pour autant, évidemment, tirer sa révérence. Le « temps des copains » est aussi celui des « yéyés » ; les Vartan, Hardy, Sheila et Claude François n'ont que peu à voir avec le rock pur et dur d'un Gene Vincent d'abord, puis de la pop des Rolling Stones, des Doors ou de Jimi Hendrix ensuite. Le « tendre » et le rude cohabitent sans s'exclure. À partir de 1963, le succès chez les jeunes d'un Salvatore Adamo, dont le répertoire emprunte aux mélodies des aînés – valses, tangos et javas – témoigne s'il en était besoin de cette extrême diversité – mais aussi de la résistance de la « chanson française » quels que soient les âges et les cultures. À la charnière des années soixante-dix et quatre-vingt, tandis qu'apparaît le disco, les rockers et les punks s'opposent jusque dans les formes de leur contestation (4). Cependant, par-delà ces distances de styles et de références, la musique des jeunes modifie leurs pratiques. Aux yeux des plus fins connaisseurs, la musique rock ou pop s'habite, elle ne s'écoute pas (Duvinlaud, 1975, p. 32). Elle engendre par conséquent des comportements sans rapport avec l'imprégnation culturelle telle que l'école peut la proposer sur la base d'attitudes intellectuelles, distancées, réflexives.

Or, si au cœur de cette période cruciale pour la culture juvénile, certains représentants de l'institution scolaire tendent à s'y intéresser, voire à s'y adapter, ce n'est nullement dans le domaine de la chanson. Ce qui donne le « la », en l'occurrence, leur est extérieur et étranger, si bien que le fossé se creuse entre l'attrait manifeste des jeunes pour leur culture musicale et leur indifférence à l'enseignement scolaire de la musique. D'après l'enquête initiée par l'Institut pédagogique national en 1965, cette matière est, avec l'instruction civique, la moins prisée des élèves

adolescents (Hassenforder, décembre 1967, p. 46). Il y a là une déconnexion, qui atteste un écart croissant entre culture de jeunes et culture scolaire, entre les goûts affirmés et les pratiques proposées.

L'« école parallèle »

Un « îlot au milieu du flot » (Friedmann, 1966, p. 15) : telle paraît devenir l'école, isolat parmi le flux des informations et des sollicitations interpellant les jeunes hors de la classe. Au mitan des années soixante, la lecture arrive toujours en tête des loisirs des élèves, devant le sport, l'écoute de disques, la télévision, le cinéma, les réunions entre amis, le bricolage, la danse et la radio (Hassenforder, décembre 1967, p. 41) : on n'en est encore qu'aux prémices d'une mutation, celle qui voit la lecture perdre progressivement du terrain. De fait, sans encore la détrôner, la télévision commence du moins à prendre le pas sur les autres loisirs. En 1965, les jeunes sont encore 42 % à ne pas en disposer chez eux ; pourtant, seuls 9 % déclarent ne jamais la regarder ; près de 33 % la regardent tous les jours et 40 % plusieurs fois par semaine. Leurs préférences vont aux émissions de variété et aux feuilletons (audience d'un jeune sur deux) ; peu (trois sur dix) regardent les dramatiques classiques du samedi soir ; et bien moins encore (un sur dix) les débats télévisés (Souchon, 1969, p. 224). L'assiduité à la télévision diminue néanmoins à partir de quinze, seize ans : à cet âge, le petit écran est davantage assimilé à un loisir « de vieux » qu'à cette époque ils doivent regarder en famille – un seul poste dans le foyer. Ils lui préfèrent la radio, dont l'écoute, grâce au transistor, se fait plus personnelle, mieux ajustée à leurs goûts (5) et aux références en vigueur dans leur groupe de pairs. En 1980 cependant, la télévision est devenue le premier loisir des jeunes, 86 % la regardent tous les jours ou presque. Ils continuent de privilégier la fiction et la chanson, boudent les journaux télévisés, les opéras et les débats (Moor, 1981, p. 152).

Prenons garde toutefois de négliger les différences, sociales et socio-scolaires, qui structurent les pratiques culturelles. Ainsi, des élèves de 4^e pratique à ceux de 3^e classique, le pourcentage de lecteurs passe-t-il du simple au double (26,5 % et 56,1 %) (Hassenforder, décembre 1967). Le rapport est inversé pour la télévision : quand 70 % de élèves de collèges techniques disent la regarder tous les jours, ceux des lycées classiques et modernes ne sont que 37 % (Souchon, p. 69) (6). De surcroît, ces écarts creusent les différences de réception télévisuelle.

Trois élèves de lycées classiques et modernes sur dix estiment que la télévision propose des émissions difficiles à suivre ; ils sont quatre sur dix parmi les élèves de lycées techniques et cinq sur dix parmi ceux des collèges techniques.

La culture de masse à l'école : une intrusion sans greffon

Ces variations selon les milieux n'empêchent cependant guère, *in fine*, la connivence du groupe d'âge : chez les jeunes, les clins d'œil culturels naissent surtout des références communes proposées notamment par la télévision. Celle-ci se révèle « encore plus importante à partir du moment où elle est éteinte ; alors elle commence à vivre », car les jeunes en font un « patrimoine » (Pierre, 1982, p. 19), qu'ils évoquent aux abords du milieu scolaire, dans les cours d'école ou sur leurs parvis. « Le trop bon élève, enfermé dans ses livres, qui ne s'intéresse ni à la campagne électorale, ni à l'attentat de la rue Copernic, est rejeté par la majorité de la classe ». La culture venue du dehors envahit l'espace scolaire, qui en est relativisé.

On le voit à parcourir la liste des personnalités connues et appréciées des jeunes. Les mass media, bien davantage que la culture scolaire, s'avèrent les plus grands pourvoyeurs des jeunes en « héros ». En 1962, sur les treize personnalités les plus admirées par les élèves de terminale, on compte six vedettes du cinéma – Gérard Philipe, Michèle Morgan, Claude Giraud, Sophia Loren, Gary Cooper, Jean Gabin –, deux chanteurs – Jacques Brel et Serge Reggiani – et seulement quatre personnalités politiques ou scientifiques – Charles de Gaulle, John Kennedy, mais aussi le personnage fictif du docteur Rieux dans *La Peste* de Camus et Louis Leprince-Ringuet (dont il faut souligner le rattachement à la sphère médiatique par ses émissions régulières à la télévision) (Mareuil, 1971, p. 218). Là encore, les contrastes socio-scolaires se révèlent importants. 11 % des personnalités citées par les élèves du lycée La Fontaine (établissement pour filles du 16^e arrondissement à Paris) sont issues des mass media ; c'est le cas pour 69 % des personnes mentionnées par les jeunes, considérés comme délinquants ou pré-délinquants, du centre d'observation de Savigny-sur-Orge (Dumazedier & Hassenforder, 1965, p. 10). Pour les premiers, 42 % des personnalités citées vivent ou ont vécu au xx^e siècle ; pour les seconds, elles sont 88 % : on peut y voir la place majeure que réserve la culture scolaire au passé, la culture extra-scolaire au présent. Les élèves du lycée La Fontaine évoquent, dans l'ordre,

Napoléon, Gérard Philipe, Beethoven, Pasteur, Curie, Schweitzer, Saint-Exupéry, Chopin, Mozart, Hugo, Liszt, Camus, Balzac, Dostoïevsky, Molière, etc. Les pensionnaires de Savigny, Elvis Presley, Brigitte Bardot, Édith Piaf, Eddie Constantine, Fernandel, Dalida, Charles de Gaulle, Napoléon, Jean Gabin, Gary Cooper, Johnny Hallyday, Gérard Philipe, Darry Cowl, le footballeur Raymond Kopa, Gilbert Bécaud, etc. Mais quoi qu'il en soit de ces différences essentielles, le point commun à tous ces élèves est de ne pas ou très peu citer « les personnalités qui se sont sacrifiées pour leur pays, celles qui ont guidé la libération des opprimés, celles qui ont fait progresser la science ou la sagesse » (Dumazedier & Hassenforder, 1965, p. 10). Le sociologue Joffre Dumazedier y voit un problème d'ordre scolaire fondamental : « une masse de connaissances, d'idées, d'idéaux sont probablement rendus inaccessibles à cause d'une culture scolaire et d'un art pédagogique anachroniques inadaptés à l'imagination actuelle des jeunes ». Ainsi, les personnalités vivant au xx^e siècle les plus souvent citées par les élèves de tous milieux tiennent-elles une place dérisoire ou inexistante dans les programmes scolaires.

Au-delà, l'école sert-elle de guide aux pratiques culturelles des jeunes hors la classe ? Il ne le semble pas. Seuls 28 % des adolescents affirment demander conseil à leurs enseignants pour leurs lectures ; ils ne sont que 4 % pour le cinéma (Hassenforder, décembre 1967, p. 53). L'intervention pédagogique se révèle ici négligeable. Une fois de plus, les deux voies de l'acculturation paraissent ne pas pouvoir se rejoindre, faute de pont pour les unir vraiment. Les élèves eux-mêmes n'en perçoivent pas le lien possible. Il y a à leurs yeux comme une cloison entre formation scolaire et apport de la télévision, une scission entre deux mondes. Aux questions de psychologues menant, au début des années quatre-vingt, une enquête sur l'éventuelle contribution de la télévision à la sphère scolaire, les élèves interrogés se montrent dubitatifs : « On saura moins de choses parce que, si on n'a pas compris, on ne pourra pas nous le répéter. Si c'est tout automatique, on ne pourra pas nous l'expliquer » (Pierre *et al.*, 1982, p. 88). Les jeunes pour la plupart estiment que l'on ne peut pas apprendre avec la télévision ; apprendre, du moins tel qu'ils le conçoivent : « Apprendre, c'est se l'enfoncer dans la tête » ; « J'ai appris quand je peux réciter » (Pierre, 1982, p. 22). Le modèle de l'apprentissage par la mémorisation et la récitation, issu de l'institution scolaire, leur semble sans rapport avec ce qu'ils retiennent de la télévision.

ENSEIGNEMENT ET CULTURE MÉDIATIQUE : LA MÉFIANCE RÈGNE

Il faut dès lors mieux connaître les incidences réelles de la culture médiatique sur les comportements scolaires. En la matière, les travaux pionniers sont anglo-saxons. À la charnière des années cinquante et soixante, deux chercheurs en particulier, H. Himmelweit et W. Schramm (Himmelweit *et al.*, 1958 ; Schramm *et al.*, 1961), montrent que la télévision ne diminue pas l'attention en classe, ne nuit pas aux résultats globaux, bref n'affecte pas en général le travail scolaire. Leurs études font autorité et permettent, sinon l'abandon, du moins l'effritement de certains préjugés. Au fil des années soixante s'estompe aussi l'*a priori* selon lequel la télévision détournerait de la lecture. On estime même qu'elle peut conduire des élèves à lire. Selon H. Himmelweit, la télévision rogne sur le temps des loisirs caractérisés comme elle de « passifs » : lecture d'illustrés ou écoute de la radio. De surcroît, l'argument d'une plus grande passivité devant la télévision est peu à peu balayé : le téléspectateur n'apparaît pas plus passif que le lecteur d'un ouvrage facile (Cazeneuve, 1966, p. 23).

Psychologie cognitive et pédagogie

C'est désormais vers les activités cognitives que l'attention se tourne principalement. Des enseignants en viennent à penser, au contact de leurs élèves, que la culture médiatique crée une structure mentale particulière, influençant leur attitude scolaire. La télévision apporterait une vision globalisante, favorisant la synthèse au détriment de l'analyse. « Dans nos classes du second degré, les exercices d'analyse (analyses grammaticales et explications de textes) que l'on faisait sans trop de peine il y a quinze ans sont devenus trop difficiles », estime Lucette Chambard, l'une des responsables de l'Association française des professeurs de français (7). « En revanche, les mêmes enfants sont plus à l'aise dans les exercices qui portent sur des ensembles, des recherches de structures globales. Ils perçoivent bien les symboles, les rythmes, tout ce qui implique une participation intuitive. » D'un tel point de vue, la télévision produit capacités et incapacités nouvelles.

Une réflexion précise s'amorce donc sur les niveaux de connaissance respectifs proposés par la culture scolaire et par la culture médiatique. Les recherches tendent par exemple à montrer que les enfants resituent beaucoup mieux les informations transmises

par message verbal que celles émanant d'une source cinématographique (Denis, 1971, p. 86 sq.) ; ou encore que la télévision apporte des sensibilisations mais non des notions, à la différence de l'enseignement scolaire. Ainsi, une psychologue établit-elle que, à la suite d'une série télévisée sur l'Affaire Dreyfus, les élèves adolescents sont touchés par l'injustice, manifestent leur haine des tribunaux militaires mais n'assimilent aucune connaissance sur la particularité de l'époque et de ses enjeux (Chalvon, 1979, p. 23-24). C'est dans cette part prépondérante de l'émotion et des affects que résiderait la particularité de la culture médiatique, par opposition à la culture scolaire privilégiant le discernement et la raison. Certains psychologues déplorent également les effets d'un langage télévisuel restrictif car condensé, au style direct et aux temps simples (Moor, 1981, p. 154). Mais cette culture médiatique a elle-même ses déclinaisons. Les élèves témoignent de connaissances variables selon le support médiatique qui leur est le plus familier : les lecteurs réguliers de quotidiens nationaux font preuve d'un plus grand savoir sur le monde contemporain que ceux des hebdomadaires et des quotidiens régionaux, *a fortiori* que les téléspectateurs assidus (Tap *et al.*, 1976, p. 133 sq.) (8).

Aux yeux des pédagogues, l'une des principales difficultés que pose la culture médiatique est d'ordre psychogénétique. Le savoir transmis à l'école est censé suivre l'évolution psychologique des élèves ; il est même conçu pour y être adapté. Au contraire, la télévision n'épouse en rien leur rythme d'acquisition. Elle leur apporte des réponses à des questions qu'ils ne s'étaient pas même posées. Le psychiatre A. Berge y insiste à l'envi : la culture médiatique n'offrant pas de filtre, les jeunes « se trouvent donc dans un milieu qui n'est pas spécialement pour eux mais qui pourtant les baigne, les imprègne, s'insinue en eux » (Berge, 1965, p. 3).

Un nouvel iconoclasme ?

Il reste qu'à cette époque, le pouvoir de fascination par l'image demeure le plus inquiétant. L'image est toujours mauvais objet. L'un de ceux qui en jouent alors avec le plus de talent, Jean-Luc Godard, en vient à s'interroger sur ce sentiment : « Il y a une peur de l'image qui doit être la même peur qu'on peut avoir du médecin. Les gens n'ont pas peur du médecin quand leur papa est médecin. C'est par manque d'informations » (Godard, 1979, p. 66). L'image aurait-elle comme d'autres un couteau entre les dents (Haumont, 1969) ?

Du moins semble-t-elle incontrôlable, ce qui pose un vrai problème pédagogique. Elle « réveillerait de façon volcanique les mécanismes les plus archaïques, mais aussi les plus élémentaires, de l'être humain » (Tardy, 1973) (9). Elle renvoie aussi au plaisir ; or, malgré la diffusion des propositions rousseauistes, on peine toujours à mettre en pratique un hédonisme pédagogique. La culture de l'image pénètre dans la sphère la plus intime de l'individu. En cela, l'imaginaire suscite un certain désarroi chez les enseignants, inquiets de ce matériau si personnel, si secret. De fait, l'imaginaire se trouve « aux antipodes de la pédagogie du savoir telle qu'elle est instituée depuis dix siècles en Occident », constate l'anthropologue Gilbert Durand (Durand, 1964, p. 18). Dès lors, chez ceux-là mêmes qui acceptent d'introduire l'image en classe, c'est d'avantage pour la « neutraliser, l'empêcher de nuire, l'appriivoiser », que pour « laisser l'élève s'imprégner d'elle » (Haumont, 1969, p. 13). Faute d'une domestication de l'image, le risque pour l'enseignant est d'être dépossédé de son autorité.

Le rôle du maître

En effet, c'est bien d'une concurrence qu'il s'agit, entre culture scolaire et culture de jeunes ; et d'aucuns regimbent devant elle, la jugeant déloyale. Car là où la culture scolaire suppose le didactisme et l'effort, la culture qu'acquièrent les jeunes grâce aux médias apparaît ludique et plaisante ; elle exige d'eux moins de peine et d'opiniâtreté. « Enfin c'est un spectacle. C'est ce qui la différencie le plus de l'école. Mais c'est aussi ce qui la dévalorise le plus aux yeux d'une grande partie des enseignants », note, après enquête, un chercheur de l'INRP (Ferrero, 1977, p. 25). À l'école, les tâches ingrates d'une culture à transmettre par le travail, la systématisation et la mémorisation, « tâches ardues qui étaient autrefois compensées par la découverte que faisait l'enfant du monde extérieur en entrant à l'école et dont la fréquentation précoce de la télévision le prive » (Chalvon, 1979, p. 23) ; à la sphère médiatique, la séduction d'un public toujours plus large et toujours plus avide. Dès lors, la défiance reste grande parmi les maîtres : « Dans une grande partie du corps enseignant il y a une sorte de mépris pour l'audiovisuel et je ne peux pas passer dans la salle des professeurs avec un disque sous le bras sans que quelqu'un me fasse remarquer que, pourtant, nous ne sommes pas à la veille des vacances. De même, le professeur qui, au prix de mille petites difficultés, va voir avec ses élèves telle ou telle émission de télévision passerait facilement pour un fumiste. Pour la majorité des professeurs, la

télévision reste un instrument maléfique et nuisible à l'éducation des élèves. » (10) Certains s'offusquent aussi du regard comparatif que peuvent porter leurs élèves : « entre un professeur et une présentatrice de télévision, les élèves voient sans doute une différence d'élégance plutôt que de fonction. » (11) En somme, « bien des professeurs n'apprécient pas la télévision [...] : cette boîte à images et à sons introduite dans leur classe, c'est un concurrent qui, paré des séductions conjointes de l'enseignement et de la technique, vient saper leur prestige » (12).

L'autorité même de l'enseignant paraît en cause. Si les élèves s'aperçoivent qu'en certains domaines, la culture de leurs maîtres est moindre que la leur, ils peuvent les reconsidérer ou les déconsidérer. Quelques enquêtes se soucient de le montrer : « Dans sa matière, [le professeur] est supérieur à nous, témoigne une collégienne interrogée par la psychologue Éveline Pierre, parce qu'il nous instruit, il en sait plus que nous alors on n'a pas tellement la parole, mais là il est pareil que nous, quoi, il regarde peut-être la télévision autant que nous, il ne choisit pas tellement ses programmes » (Pierre *et al.*, 1982, p. 108-109). Bien des élèves ont désormais une culture télévisuelle, et une habitude de ses codes que ne possèdent pas leurs professeurs. Certaines séances de projections télévisuelles en classe en donnent confirmation : « On lui a appris des choses quand il regardait », affirme un élève au sujet de son enseignant. Dès lors, parmi les maîtres, l'acquisition d'une télévision relève du devoir professionnel – « je n'ai pas la télévision, mais je sens que je finirai par l'acheter, principalement à cause des élèves qui l'ont, la regardent, à l'occasion font allusion à une émission sans que je sois un interlocuteur valable » – ; certains se reprochent de ne l'avoir pas encore fait – « je reconnais que professionnellement il y a pour moi une lacune » – quand d'autres se trouvent décidément fort béotiens – « ceux qui n'ont pas la télévision se sentent "à part", ne comprennent pas tel mot ou telle allusion » (13). Il y a là une « situation sans précédent dans l'histoire de la pédagogie : les professeurs doivent sinon dépasser du moins rattraper leurs élèves » (Tardy, 1973, p. 22).

Des enseignants le reconnaissent, ces changements dans l'ordre de l'autorité provoquent une modification de leur rôle : « Les nouvelles sources d'éducation et d'information ne suppriment pas le rôle du professeur, elles le transforment. Le professeur devient un animateur qui aide, qui constate, qui guide, qui contrôle le développement de l'esprit et du cœur » ; « L'autorité du professeur doit passer de celle du professeur-qui-connaît à celle du professeur-

qui-synthétise. Le professeur devient plus maître de culture que puits de connaissances » ; « Notre autorité ne sera plus fondée sur le savoir, notre rôle consistant plutôt à aiguiller et à préparer un esprit à faire un choix et à juger » (14). Une nouvelle fonction culturelle se dessine pour l'enseignant, s'il ne veut ni se soumettre ni se démettre.

AXES ET MÉTHODES DE LA CONCILIATION : DE DEUX ÉCOLES, L'UNE

On le voit, contre les jugements sans appel, il y a désormais lieu, pour certains pionniers, ardents défenseurs d'une pédagogie nouvelle, d'accepter l'« iconosphère » et d'en tirer parti. Non seulement, à leurs yeux l'école doit la faire sienne, mais encore elle en porte la responsabilité, dans « la lutte contre l'éventuelle dictature des mass media » (Porcher, 1976, p. 57). C'est là une invite à une véritable « conversion pédagogique » (Tardy, 1973, p. 61).

Programmes, instructions et moyens

Les instructions officielles y convient elles aussi. Une circulaire du 31 mai 1963 encourage l'enseignement du cinéma, suggérant de faire apprécier la valeur esthétique et dramatique des films, de proposer des comparaisons avec des œuvres littéraires, de réfléchir à la valeur humaine du cinéma. En 1972, deux lycées de l'académie de Montpellier lancent pour leurs classes de terminale une option « cinéma » à titre expérimental. Une autre circulaire, le 27 mars 1973, offre d'englober les activités cinématographiques dans le contingent horaire de 10 % laissé à la libre initiative des enseignants (15). Les ressources audiovisuelles sont consacrées comme « supports de connaissances », « objets de réflexion » et « moyens d'expression personnelle » par un texte du 29 avril 1977.

La France est aussi un pays précurseur en matière de radio-télévision scolaire (RTS) (Cluzel, 1994). Dès octobre 1945, une section « enseignement » est constituée au sein de la radiodiffusion-télévision française, avec une heure de programme par semaine ; elle prend le nom de « télévision éducative » en 1949 ; en 1951, la responsabilité en est transférée à l'Éducation nationale, où elle s'intègre au département des moyens audiovisuels du Centre national de documentation pédagogique – l'émetteur reste l'ORTF. L'apogée est atteint dans les années soixante. En 1962, la RTS programme deux heures d'émission hebdo-

madaires pour le premier degré, une pour le second degré et une pour l'enseignement technique. À cette date, mille établissements scolaires sont équipés de téléviseurs ; c'est le cas notamment pour la quasi-totalité des établissements de région parisienne. Cinq ans plus tard, disposent d'au moins un téléviseur 84 % des lycées classiques et modernes, 79 % des lycées techniques, 68 % des CES, 42 % des CET et 41 % des CEG (16). Ces statistiques, qui mettent bien en valeur les discriminations socio-scolaires observables dans d'autres domaines de la culture, masquent cependant quelques réalités pédagogiques, comme la difficulté qu'il peut y avoir à projeter une émission télévisée avec un seul poste pour une classe de quarante élèves. La durée des programmes atteint quinze heures hebdomadaires en 1967, soit 25 % du temps de programmation de l'ORTF, qui néanmoins y engage seulement 1 % de son budget (Planque, 1967, p. 108). À l'aube des années soixante-dix, les difficultés vont croissant : changements d'horaires, annulations d'émissions, augmentation du prix de location d'antenne de la part de l'ORTF, peu intéressée. Au début des années quatre-vingt, la réduction des programmes est drastique : seuls l'enseignement primaire et la formation continue sont désormais concernés, pour trois heures trente hebdomadaires. La radio-télévision scolaire n'est pas un succès ; certains spécialistes parlent même d'un « gâchis » : le coefficient d'audience serait de 2 à 6 % du public concerné (Planque, 1969, p. 10). Les contraintes liées aux impératifs des horaires fixes, l'impossibilité pour les professeurs de consulter les émissions au préalable – les magnétoscopes n'apparaissent que dans les années quatre-vingt – enfin le manque de moyens matériels peuvent l'expliquer. Les réticences des enseignants portent sans doute le coup de grâce.

D'autres propositions permettent l'introduction de la presse dans les établissements scolaires, chose encore impensable au début des années soixante. La première expérience est menée en 1967 au lycée Bellevue de Toulouse, à l'initiative d'un enseignant, Roger Ferra ; en 1971, elle se transforme en recherche sur programme, coordonnée par Pierre Tap, qui dirige l'UER de psychologie et sciences de l'éducation à l'université Le-Mirail-Toulouse 2 ; elle essaime dans le Sud-Ouest, puis s'étend, en 1973, au lycée Guist'hau de Nantes et au lycée technique Baggio de Lille. Il s'agit pour les élèves de réfléchir au langage et aux contraintes des médias, par l'analyse de textes journalistiques, des affichages et l'ouverture de salles destinées à la lecture de la presse dans les établissements concernés (17). C'est ainsi faire pénétrer le monde très contemporain dans l'enceinte des lycées,

y laisser entrer la culture acquise à l'extérieur non plus en tapinois mais par la grande porte, et l'assumer, ce qui ne va pas encore de soi. Ce sont autant de brèches dans des murs jusque-là solides.

Par la bande.

La place des images dans la culture scolaire

Les images en général s'y font plus prolifiques et surtout plus diverses. Les manuels scolaires s'ornent de photographies tirées de films par exemple. Mais c'est le plus souvent à titre illustratif, sans véritable souci d'un usage analytique et réflexif. On introduira un photogramme de *Fanny* pour accompagner Pagnol – écrivain dès lors plus que cinéaste. Pour donner chair à Stendhal, on insérera Gérard Philipe et Danielle Darrieux dans *Le Rouge et le noir*. La plupart du temps, ces images ne sont pas même référencées : ni date, ni réalisateur du film. Ce ne sont là qu'agrément pour les yeux et non supports pédagogiques. Encore faut-il les encadrer de légitimité. Une vignette de Tarzan dans un manuel de 4^e ne se conçoit qu'aux côtés d'un Botticelli et d'un Picasso.

« Après le mépris, la méprise » : ainsi conclut donc un spécialiste de bande dessinée au sujet du rejet puis de la progressive insertion de la « BD » dans l'univers pédagogique (Roux, 1982, p. 46). Méprise à propos d'un usage inadapté et finalement dévoyé que représentent, par exemple, les lancements éditoriaux de « bandes dessinées éducatives », telle *L'Histoire de France en bandes dessinées* chez Larousse. L'anachronisme, l'inadéquation du langage, la simplification à l'extrême y sont de règle (Garçon, 1982, p. 80). Et dès lors, le transfert culturel n'opère pas : ce nouveau support de la culture de masse laisse sur leur faim les tenants d'une culture scolaire qui épouserait la culture des jeunes, car elle n'offre pas aux élèves d'exercer leur esprit critique. Au lieu d'être un gain, c'est une déperdition. Et ce, alors même que des enseignants sont prêts à se rallier, là encore sous la caution de la légitimité, à l'usage de la bande dessinée : après tout, « les dessins des vases grecs sont déjà des bandes dessinées », « les vitraux du XIII^e siècle sont aussi des bandes dessinées » (18). Il demeure difficile, néanmoins, de faire de la « BD » autre chose qu'une illustration, servant une démarche analogique bien plus qu'analytique.

Ce constat est généralisable aux autres vecteurs de la culture de masse. Lorsque les enseignants acceptent l'introduction de la télévision, c'est généralement par souci de comparaison : « On explique *Nicandre et Élise* de La Bruyère ; la classe dort un

peu. Je rapproche le personnage de Nicandre, qui cherche à tout prix à se remarier, de celui représenté par Bernard Blier dans *Crime et châtiment* vu la veille. Aussitôt, la classe accroche (19). » Et les questions posées suite à la projection d'une émission rapprochent souvent le commentaire d'une leçon d'observation : « Qu'avez-vous vu ? Qu'y avait-il au début ? Que s'est-il passé ?, etc. (20) ». Une façon, donc, de négliger la particularité du support en ne retenant que la généralité de son apport.

Pour une approche critique et active

À rebours de ces méthodes encore classiques, quelques défricheurs entendent bien bouleverser de fond en comble les pratiques pédagogiques. Au lieu de faire du matériau audiovisuel un prétexte, il s'agit au contraire de l'ériger en texte, déchiffrable, comme les autres, au moyen d'une grammaire idoine. Cela suppose de faire comprendre que toute image est une composition, qu'elle a ses codes propres, qu'elle fait appel à l'intelligence comme à la sensibilité : celle-ci dès lors ne saurait être remise.

Ces pédagogues proposent donc d'introduire dans la culture scolaire le vocabulaire et les outils d'analyse nécessaires au décryptage des images issues de la culture de masse. Qu'elles viennent du cinéma, de la télévision ou de la bande dessinée, toutes pratiquent champ contrechamp, jeu sur la valeur des plans, focalisations, incrustations, catégories spécifiques de narration, etc. L'enseignant est par là même convié à s'imprégner des sciences du langage et de l'analyse d'images : linguistique structurale, sémiologie, etc. Il doit contrer la pensée toute faite sur la transparence de l'image – qui « a l'innocence des Saintes-Nitouches » (Tardy, 1973, p. 68) –, bannir le schéma d'une image « reflet » du réel et privilégier son essentielle dimension de (re)construction. La pédagogie audiovisuelle exige aussi de renoncer aux sens uniques comme aux sens interdits. D'aucuns rappellent (Porcher, 1976, p. 109), à la suite de Barthes (Barthes, 1963), qu'une image n'est jamais univoque : elle rend possible plusieurs lectures et doit donc conduire à la tolérance dans l'appréciation de sa perception. Cette polysémie même va à l'encontre d'une pédagogie fondée sur la non-ambiguïté. Pareille méthode enfin refuse la sélection par la légitimité de la culture savante et de ses panthéons. Autrement dit, il y a lieu de « décortiquer *Intervilles* avant de faire l'exégèse de *Citizen Kane* » (Tardy, 1973, p. 76).

C'est dans cet esprit qu'est lancé en 1979 le programme interministériel « formation du jeune télé-

spectateur actif », auprès d'élèves de neuf à quatorze ans. Ceux-ci doivent examiner la télévision non seulement dans son contenu mais comme objet total de communication : débusquer les stéréotypes des feuilletons, démonter les mécanismes des dramatiques, décomposer les codes des journaux télévisés, mimer par des jeux de rôle les différents genres d'émissions pour déchiffrer leurs procédés, mais aussi s'analyser eux-mêmes devant l'écran. Saisir « ce qu'il advient du spectateur » exige en effet de « comprendre avec son corps autant qu'avec son esprit » : « voilà une situation originale qui pose des problèmes nouveaux à la pédagogie » (Tardy, 1973, p. 101-102). Sont ainsi sollicitées non seulement la contribution du jeune téléspectateur mais encore sa participation affective, au détriment, donc, de l'exclusivité confiée à la raison, réquisit traditionnel de la culture scolaire. Pour autant, la dichotomie demeure entre les deux cultures : car ce qui est envisagé, c'est bien, en rendant l'élève téléspectateur critique et donc difficile, « la réponse de l'école aux agressions de la télévision » (Chalvon, 1979, p. 31). Entre confrontation et cohabitation.

Manière contemporaine de mettre aux prises Anciens et Modernes, la rencontre de la culture scolaire et de la culture jeune suppose autant de réciprocity que d'antagonismes. À l'origine, la culture de masse est permise par les progrès de la scolarisation, joints à ceux de la technique. En retour, la prolongation de la scolarité, diversifiant les publics scolaires, notamment dans l'enseignement secondaire, favorise l'irruption à l'école d'une culture extérieure à elle. À cet égard, la période courant du début des années soixante au début des années quatre-vingt est à la fois genèse et premier apogée. D'aucuns, comme M. de Certeau, jugent alors que « le savoir scolaire perd son crédit », situation nouvelle qui produit chez les enseignants un « sentiment d'insécurité » (Certeau, 1972, p. 110-112) ; d'autres, tel H. Dieuzeide, vont jusqu'à parler de « dépaternalisation de l'enseignement » (Dieuzeide, 1964, p. 20) (21). C'est dire que parmi les questions majeures ainsi soulevées figure celle de l'autorité du maître et, corollairement, de son attrait. La culture de masse et ses prestiges, dans la concurrence qu'ils imposent aux enseignants, paraissent confirmer le diagnostic porté par G. Duveau sur les instituteurs, qualifiés d'« aristocrates ruinés » (Duveau, 1957, p. 159). En important certains traits de la culture des jeunes dans leurs pratiques professionnelles, les enseignants consentants ont bien conscience de ce qui est, sinon un bouleversement de statut, du moins un imposant changement de rôle.

Pour autant, l'école sélectionne, dans la « culture jeune », ce qui lui semble utilisable : elle « prélève »

« un échantillon sur l'ennemi » (Rioux, 2002, p. 288). D'elle, elle retient les technologies de la communication et de l'information, comme le cinéma et la télévision, éventuellement ce que l'on appelle parfois, par contournement, la « littérature graphique » – c'est-à-dire, sans périphrase, la bande dessinée. Mais elle délaisse l'un des phares de la « culture jeune » : la chanson et ses produits dérivés tels les magazines spécialisés. Toutefois, au revers d'une longue tradition gratifiant le passé comme source de légitimité, elle entend s'ancrer dans son temps et proposer une « pédagogie du présent » (Paty, 1982, p. 1 229).

L'époque est alors à l'épanouissement d'une sociologie critique, visant à dévoiler les privilèges culturels et les mécanismes de leur reproduction par l'école (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970). Or cette discrimination socioculturelle n'est pas propre à la culture scolaire ; elle touche aussi « l'école parallèle ». Autant que la culture savante, la culture de masse favorise les élèves des milieux déjà favorisés, comme le montre le choix, socialement et culturellement différencié, des lectures de journaux, des émissions de radio et de télévision (Tap *et al.*, 1976, p. 173) – un responsable de France Culture reconnaît à cette époque : « Nous cultivons les gens cultivés (22). » Toute exposition à une culture est sélective, comme l'est sa réception. « Le contenu informatif et esthétique du message effectivement reçu a d'autant plus de chances d'être plus faible que la « culture » du récepteur est elle-même faible » ; dès lors « on ne peut conclure de l'homogénéisation des messages émis à l'homogénéisation des messages reçus et encore moins à l'homogénéisation des récepteurs de messages » (Bourdieu, 1966, p. 344). C'est précisément pour cette raison que les pionniers d'une pédagogie nouvelle, audiovisuelle, nourris de sociologie critique, entendent introduire la culture de masse dans la culture scolaire : ils veulent tenter de contrer la première par la seconde. L'enthousiasme de ces défricheurs est pétri de lucidité : conscients de l'hypothèse socioculturelle différentielle, et partant d'elle, ils entendent y apporter par l'école un remède, voire une correction. Dès lors, sans disparaître, la prévention cède peu à peu le pas à l'acculturation : en cela, la période est décisive. Aux portes de la galaxie Gutenberg, que l'école a toujours abritée et choyée, les médias audiovisuels, chéris des jeunes, viennent frapper. Et la pédagogie montre, en leur entrouvrant, qu'elle n'est certainement pas « une grande machine à refuser » (Tardy, 1973, p. 6).

Ludivine Bantigny

ludivinebantigny@free.fr

Université de Rouen et Centre d'histoire
de Sciences Po, Paris

NOTES

- (1) Définie comme « un ensemble d'œuvres, d'objets et d'attitudes, conçus et fabriqués selon les lois de l'industrie, et imposés aux hommes « comme n'importe quelle autre marchandise » (Jean-Claude Michéa, Avant-propos à Christopher Lasch, *Culture de masse ou culture populaire ?*, trad. Castelnaud-le-Lez, Climats, 2001, p. 8).
- (2) Série d'articles dans *Le Monde*, janvier 1966. Cf. L. Porcher (1974). *L'École parallèle* ; l'auteur, alors maître assistant à l'ENS Saint-Cloud, est également directeur adjoint du Centre audiovisuel.
- (3) Je tiens à remercier Anne-Laure Anizan, Anne Barrère, François Jacquet-Francillon et Jean-Pierre Rioux pour leur lecture et leurs suggestions.
- (4) Ce dont témoigneraient des différences socio-géographiques : punks dans le centre des villes et les lycées, rockers dans les banlieues ouvrières et les LP. Dans la région lyonnaise, un sociologue repère les punks dans les établissements scolaires de Lyon centre, mais non dans les collèges de Vénissieux où sont surtout présents les rockers ; à Paris, il voit les premiers dans le quartier de Montparnasse, les seconds du côté des gares du Nord et de l'Est (Patrick Mignon, « 13-17 ans en musique », *Projet*, n° 170, décembre 1982, p. 1 242).
- (5) De ce point de vue, il y a bien, au début des années soixante, une véritable accélération : « si 260 000 seulement de ces appareils [les postes à transistor] existent dans la France de 1958, leur nombre est passé à 2 215 000 en 1961 » (J.-F. Sirinelli, 2002, p. 126).
- (6) 57 % des enfants d'ouvriers, 48 % des enfants de cadres moyens et d'employés, 35 % des enfants de patrons, professions libérales et cadres supérieurs disent regarder la télévision tous les jours.
- (7) Lucette Chambard, Interview à *La Croix*, 7 avril 1971.
- (8) Enquête menée en mai 1973 auprès de 3 278 lycéens dans huit académies).
- (9) L'auteur, alors chargé d'enseignement à l'université Louis Pasteur de Strasbourg, fervent partisan d'une pédagogie audiovisuelle, ne formule cette thèse que pour mieux la récuser.
- (10) Témoignage de Guillemette Tison, professeur au lycée de jeunes filles d'Arras, cité in *Cahiers pédagogiques*, n° 80, février 1969, p. 31.
- (11) Témoignages recueillis lors de l'enquête menée auprès de 750 enseignants dans le cadre du Centre d'études des communications de masse par Claude Brémont, « Culture scolaire et culture de masse », *Communications*, n° 5, 1965, p. 80.
- (12) Témoignage de Raoul Mas, professeur au lycée de Montereau, *ibidem*, p. 35.
- (13) Témoignages d'enseignants cités *ibidem*, p. 76.
- (14) Témoignages d'enseignants cités *ibidem*, p. 85.
- (15) La circulaire n°73-162 du 27 mars 1973 met 10 % de l'horaire annuel à la libre disposition des établissements d'enseignement secondaire, hors programme et hors discipline.
- (16) « La radio-télévision scolaire », *Cahiers pédagogiques*, n° 80, février 1969, p. 18.
- (17) « Initiation des lycéens au monde contemporain en particulier par l'utilisation de la presse et des autres médias », *Recherches pédagogiques*, n° 85, 197, p. 27-61.
- (18) Témoignages d'enseignants cités in Claude Brémont, *op. cit.*, p. 66.
- (19) *Ibidem*, p. 83.
- (20) C'est le constat que fait dans plusieurs classes la psychologue et productrice de télévision scolaire Colette Landrac (« À propos de l'exploitation des émissions de télévision dans les classes », *Media, techniques modernes d'éducation*, n° 29, mars 1972, p. 5).
- (21) H. Dieuzeide est alors directeur de la radio-télévision scolaire.
- (22) Cité in Michel Souchon, 1969, p. 237.

BIBLIOGRAPHIE

- BARTHES R. (1963). « Rhétorique de l'image ». *Communications*, n° 4.
- BERGE A. (1965). « L'enfant, la rue, les copains, le siècle ». *L'École des parents*, n° 9.
- BOURDIEU P. (1966). « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, vol. VII, n° 3.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les Étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- CAZENEUVE J. (1966). « La télévision et la participation à la culture ». *Télévision et éducation*, n° 18.
- CERTEAU M. de (1993). « La culture et l'enseignement » (1972), repris in *La Culture au pluriel*. Paris : Seuil.
- CHALVON M. (1979). « Enseigner la télévision ? ». *L'École des parents*, n° 8.
- CHARTIER A.-M. (2003). « Culture scolaire et savoirs. Approche historique ». *Ville-École-Intégration-Enjeux*, n° 133.
- CHERVEL A. (1998) *La Culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- CLUZEL J. (1994). *Éducation, culture et télévision*. Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- DENIS M. (1971). « La mémoire d'un message filmique comparée à celle d'un message verbal chez des enfants d'âge scolaire ». *Journal de psychologie normale et pathologie*.
- DIEUZEIDE H. (1964). « L'enseignement et la télévision ». *L'École des parents*, n° 2.
- DUMAZEDIER J. (1963). *Vers une civilisation des loisirs*. Paris : Seuil.
- DUMAZEDIER J. & HASSENFORDER J. (1965). « Héros de la jeunesse d'aujourd'hui ». *Le Courrier de la recherche pédagogique*, n° 23.
- DURAND G. (1964). *L'Imagination symbolique*. Paris : PUF.
- DUVEAU G. (1957). *Les Instituteurs*. Paris : Seuil.
- DUVIGNAUD J. (1975). *La Planète des jeunes*. Paris : Stock.
- FERRERO M. (1977). « L'école et la télévision : deux sœurs ennemies ? ». *Éducation 2000*, n° 7.
- FRIEDMANN G. (1966). « Bilan des recherches sur la télévision ». *Télévision et éducation*, n° 18.
- GARCON F. (1982). « Clio en bulles ». *Éducation 2000*, n° 2.

- GODARD J.-L. (1979). « Entretien ». *Les Cahiers du cinéma*, n° 300.
- HASSENFORDER J. (1967). « Loisirs et éducation ». *Le Courrier de la recherche pédagogique*, n° 30.
- HASSENFORDER J. (1967). « Le double aspect d'une éducation ». *L'École des parents*, n° 10.
- HAUMONT M.-L. (1969). « L'image au couteau entre les dents ». *Media, techniques et moyens d'enseignement*, n° 5.
- HIMMELWEIT H., OPPENHEIM A. & VINCE P. (1958). *Television and the Child. An empirical Study of the Effects of Television on the Young*. London : Oxford University Press.
- LECLOITRE J.-M. (1967). « Salut les copains » in *Aspects de la jeunesse, Des millions de jeunes*. Paris : Cujas.
- MAREUIL A. (1971). *Littérature et jeunesse d'aujourd'hui*. Paris : Flammarion.
- MAYOL P. (1982). « La culture des adolescents ». *Projet*, n° 170.
- MEAD M. (1971). *Le Fossé des générations*. Paris : Denoël.
- MOOR L. (1981). « Influence de la télévision sur le psychisme de l'enfant et de l'adolescent ». *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, n° 3.
- MORIN E. (1962). *L'Esprit du temps*. Paris : Grasset.
- MORIN E. (1965). « On ne connaît pas la chanson ». *Communications*, n° 6.
- PATY D. (1982). « Au collège ». *Projet*, n° 170.
- PIERRE É., CHAGUIBOFF J. & CHAPELAIN B. (1982). *Les Nouveaux téléspectateurs de 9 à 18 ans*. Paris : La Documentation française.
- PIERRE É. (1982). « L'enfant et la télévision ». *La revue des livres pour enfants*, n° 83.
- PLANQUE B. (1967). « La télévision scolaire en France ». *Pédagogie*, n° 5.
- PLANQUE B. (1969). « Mythes et réalités de la radio-télévision scolaire ». *Media, techniques et moyens d'enseignement*, n° 3.
- PORCHER L. (1976). *Vers la dictature des médias ?* Paris : Hatier.
- RIOUX J.-P. (2002). « Résistances » in J.-P. Rioux & J.-F. Sirinelli, *La Culture de masse en France de la Belle Époque à aujourd'hui*. Paris : Fayard.
- ROUX A. (1982). « Bande dessinée et pédagogie ». *Éducation 2000*, n° 21.
- SCHRAMM W., LYLE J. & PARKER E. (1961). *Television in the Lives of our Children*. Stanford : Stanford University Press.
- SIRINELLI J.-F. (2002). « Le coup de jeune des sixties » in J.-P. Rioux & J.-F. Sirinelli, *La Culture de masse en France de la Belle Époque à aujourd'hui*. Paris : Fayard.
- SOUCHON M. (1969). *La Télévision des adolescents*. Paris : Les Éditions ouvrières.
- TAP P., BRAS A. & FERRA R. (1976). « Les lycéens, les mass media et le monde contemporain ». *Recherches pédagogiques*, n° 83.
- TARDY M. (1973). *Le Professeur et les images. Essai sur l'initiation aux messages visuels*. Paris : PUF.