

DE QUELQUES INVARIANTS AUTOUR DE LA PLACE DES IMAGES ANIMÉES À L'ÉCOLE (1)

JACQUES WALLET*

Résumé

Le cinéma scolaire du début du siècle comme la télévision scolaire des années 50 sont tombés dans l'oubli. Pourtant, sans tomber dans le mythe d'un âge d'or qui n'exista jamais, débats entre partisans et adversaires des images, constats des pratiques, nous apportent au delà du devoir de mémoire, des éléments de référence pour les pratiques contemporaines.

Aujourd'hui, l'intégration des images animées dans les pratiques pédagogiques ne se base pas sur des théories de l'apprentissage mais sur la pratique sociale des enseignants, tandis que l'institution éducative, entre encouragements et blocages ne se pose pas vraiment la question de la formation des enseignants dans ce domaine, ni celle du manque d'adaptation entre l'offre (souvent trop éloignée des pratiques scolaires) et la demande concrète des enseignants. Le multimédia ne fait en définitive que poser les mêmes questions quant à son intégration pédagogique.

Abstract

Educational movies at the beginning of 50 century are today forgotten, as well as educational TV in the middle. Still, without referring to a golden age (that never existed) debates between followers and opponents of pictures in pedagogy, bring us, beyond a Memory duty, data of references.

Nowadays, the use of pictures in educational patterns is not based on theories of learning but on teachers's social practices. The educational institution, between incentives and freezings, does not question

* - Jacques Wallet, Université de Rouen ; Département des Sciences de l'éducation, Laboratoire Civiic ; INRP (département « Technologies nouvelles et éducation »).

1 - Dans le texte, les citations antérieures à 1985 sont en italiques.

neither the issue of teacher training nor the adjustment between supply (often conceived by non specialists of the education world) and demand (the concrete needs of teachers). The issue results the same for multimedia and its educational integration.

« Madame la Directrice demandera que les séances de cinéma aient lieu pendant les heures scolaires cette année, afin que la même école ne soit pas toujours favorisée. Naturellement aucune maîtresse n'aura plus de raison de se dispenser de conduire ses élèves au cinéma. »

Extrait du registre des Conseils des maîtresses de l'école « des Écuyers » de Saint-Germain-en-Laye (78), le 1-10-1929.

(Le registre étudié couvre la période 1908-1975, il s'agit de la seule allusion à l'utilisation pédagogique de l'image.)

La place des images animées à l'école et de façon générale l'audiovisuel, c'est comme les marées sur l'océan. Il y a des marées hautes et des marées basses et les coefficients de marée sont variables. Si le jusant, le flot qui se retire, laisse la trace de la marée précédente, le flux efface souvent souvenirs et empreintes de ce qui a précédé. Et puis, en plus, quel que soit le moment, on trouve des gens qui se baignent (et qui parfois se noient).

Sur le rôle que peuvent jouer les images animées dans l'école française, il y a aujourd'hui des périodes de mémoire morte, sur le cinéma éducateur du début du siècle en particulier et dans une moindre mesure, sur les débuts de la télévision scolaire. Les travaux ou les publications sur les utilisations passées de l'image animée (Jacquinot, Perriault, Rodriguez...), les rapports officiels, comme les thèses sur les usages dans le cadre d'expérimentations ou d'institutions des années 70 (Glikman sur la RTS, Bireaud sur Marly...) ne complètent qu'en partie la réflexion dans ce domaine.

Pourtant, sans tomber dans le mythe d'un âge d'or qui n'exista jamais, débats entre partisans et adversaires des images, constats des pratiques, nous apportent, au delà du devoir de mémoire, des éléments de référence sur les pratiques contemporaines. Même s'il y aurait une grande naïveté à prétendre que « tout a été dit déjà » car les récurrences sont parfois trompeuses, c'est sur la recherche de quelques invariants dans les débats sur la place de l'image animée que portera le texte de l'article.

Deux pistes, pourtant fondamentales, ne seront pas suivies...

Celle du statut de l'image animée au sein d'une double hiérarchie dans les apprentissages... l'image dans son rapport au langage « douanier des autres manifestations de la pensée » (Guillaume) et à l'écrit ; mais aussi, l'image animée dans son

rapport à l'image fixe réputée plus sérieuse. Tableaux muraux, images des manuels, films à vues fixes et beaucoup plus tard diapositives, eurent en effet une place reconnue canonique au sein des apprentissages et par là même au sein des débats pédagogiques et didactiques, ce qui ne fut presque jamais le cas pour les films.

Celle de l'étude des documents animés eux-mêmes : il est toujours imprudent de les « faire parler seuls » (Lagny), lorsqu'ils sont sortis de leur contexte de production, de diffusion ou de réception. La traque avec une méthode historique des pratiques sociales et surtout des pratiques pédagogiques est indispensable pour comprendre quels furent les usages réels. Nous remarquerons au passage dans ce domaine que l'absence d'une politique de conservation des films et des émissions télévisuelles à usage pédagogique relègue progressivement de nombreux documents dans l'oubli, alors qu'un devoir de mémoire et de conservation des œuvres semblerait indispensable, au moins dans une perspective d'histoire de l'éducation. Mais, surtout : « Tout nouveau média audiovisuel ne remet pas en cause l'ensemble des savoirs théoriques ou pratiques accumulées au cours des années d'expérience, de création et de lecture des images : il serait dangereux d'oublier de les inscrire dans une perspective historique » comme le souligne Geneviève Jacquinot (2).

L'INTÉGRATION DES IMAGES ANIMÉES DANS LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

La QUESTION PRÉALABLE mérite d'être posée... Peut-on démontrer l'efficacité des images en situation d'enseignement? Si certains, dans les années 60 en particulier ont conclu par l'affirmative, le plus souvent par des expérimentations difficilement généralisables, aujourd'hui, alors que notre approche du média est sans doute moins naïve et moins mécaniste, notre réponse est plus prudente car elle s'ancre dans une multiréférentiation plus complexe. Ainsi le débat pour ou contre les images animées – pour aller vite : pour ou contre la télévision... – s'est-il estompé au profit d'un constat : c'est la pratique sociale des enseignants qui est à l'origine de l'accroissement des usages contemporains de l'image animée, pas les programmes scolaires mais pas davantage non plus, une théorie pédagogique affirmée et reconnue. Vers quels types de travaux théoriques en effet se retourner? Sémiologie? Communication? mais les travaux dans ces deux domaines se situent rarement dans un contexte pédagogique? Théories de l'apprentissage? mais à la suite de Piaget, lorsque l'on recourt à l'audiovisuel, la suspicion de « non activité » perdure? Psychologie cognitive? mais « existe-t-il une cognition des apprentissages indépendante des formes de sa communication? La communication détermine-t-elle la cognition? »

2 - Jacquinot G., Leblanc G., Bailblé C., Lancien T., Serceau M., *Les genres télévisuels dans l'enseignement*, Paris, Hachette/CNDP, 1996, p. 5.

(Vignaux). Enfin, sociologie de l'éducation pour rapprocher les acteurs, les dispositifs, les usages ?

Geneviève Jacquinot demande des « inventeurs » et écrit : « Quant aux théories de l'apprentissage qui ont été élaborées à une époque où les technologies n'étaient pas intelligentes, elles sont d'un maigre secours pour comprendre le rôle cognitif joué par les médias aujourd'hui : on demande un Piaget pour le XXI^e siècle... » (3). Dans un autre texte, elle évoque le recours nécessaire à une réflexion associant sciences humaines et sociales pour mieux comprendre comment l'image participe à « l'émergence difficile d'une organisation cognitive fluctuante ».

Ce que l'on peut avancer, et là, les travaux sont nombreux, c'est que la relation école/maison a été modifiée par la consommation privée d'images par les enfants et les enseignants depuis que Louis Porcher a introduit et développé l'idée « d'école parallèle » appliquée à la télévision. Les usages de la télévision en classe (Porcher, Sublet, Chailley, publications du CLEMI ou d'APTE...) ont été certes promus par de nombreux travaux, mais, dans l'éducation, une série de progrès s'effectue souvent, non par une application de la recherche mais par une transformation de la manière dont les acteurs se représentent le formé et l'acte de formation (Albertini), ou encore par un transfert de la pratique sociale vers la pratique professionnelle du degré de connaissance que les enseignants peuvent avoir sur la fonction qu'il s'agit d'attribuer à la machine (Saettler, Scholer).

Ce ralliement, qu'il faudrait cependant nuancer en fonction des niveaux d'enseignement (4), de la majorité des enseignants à l'utilisation pédagogique de l'image animée s'accompagne bien sûr de méfiances soulignées par les sondages et les enquêtes (passivité, violence...) mais il entraîne également d'autres types de critiques en particulier, celle implicite ou explicite sur les « films scolaires », cette appellation recouvre la production audiovisuelle conçue spécifiquement pour l'école, principalement par le CNDP. Cette critique est à l'origine sans doute de la volonté d'utiliser des films « grand public », voire des films de fiction (Ferro, Jacquinot, Serceau...) ou des émissions de fiction pour enfants (Chailley, Mariet...).

3 - Jacquinot G., « La télévision terminal cognitif », *Réseaux N° 74, Télévision et apprentissage*, N° 74, CNET, 1995, p. 14.

4 - Dans ce domaine, les enquêtes sur les pratiques des enseignants sont rares et dispersées... Une enquête dans l'Académie de Versailles sur les pratiques en histoire-géographie dans le second degré (Wallet J., *Revue M'scope*, n° 7, Versailles, CRDP, 1994) montrait une progression rapide des pratiques. Les rapports généraux masquent souvent quant à eux les pratiques illégales courantes dans les usages de l'audiovisuel. Quant à certains chiffres académiques sur le taux d'équipements audiovisuels, le fait qu'ils reposent sur le nombre de dotations, minore en particulier les équipements acquis localement par les équipes pédagogiques dans le premier degré, grâce par exemple, aux recettes des kermesses scolaires.

La politique éditoriale de la Cinquième est sans doute à l'origine d'une évolution positive du jugement sur les films produits par le CNDP pour les enseignants. Mais, ce type de film peut également aux yeux de certains, avoir un autre inconvénient, ou plutôt être à l'origine d'une représentation négative de leur usage : celui de rentrer en concurrence directe avec le discours de l'enseignant. Le « film scolaire » tenta pourtant tout dans son histoire, au prix parfois de grands écarts dans les options prises (dans le commentaire, ou dans son absence par exemple ou dans la forme du discours filmique), pour éviter de rentrer en concurrence avec le statut du maître.

La crainte de la concurrence (il y aussi d'autres problèmes : formats trop nombreux et concurrents, danger d'incendie de pellicule, complexité technique...) est présente chez les enseignants au début du cinéma éducateur du début du siècle : « *Il n'est nullement question de remplacer l'enseignant, comme on feignait de le croire : il s'agit simplement de l'aider dans sa tâche, il s'agit de rendre plus claires, plus attrayantes, plus profitables, les leçons de chose qu'il donne...* » (5).

En 1970, Étienne Brunswic (6) avançait des éléments d'explication à l'insuccès des médias dans le système éducatif qui vont dans le même sens :

- « - *résistance au changement ;*
- *refus des nouvelles valeurs liées à l'utilisation des moyens techniques considérés comme un risque pour l'humanisme ;*
- *pesanteur des institutions.*

L'institution scolaire ne peut intégrer les technologies nouvelles en tant qu'instrument de novation, que si elle passe du stade artisanal au stade industriel... le système clos reposant sur la performance individuelle du maître ou de l'élève... devra se transformer en un système ouvert, une interdépendance de ses différents facteurs humains ou matériels. »

69

Cette analyse reste largement d'actualité, même si en fait : « comme toujours, les développements technologiques loin de remplacer l'enseignant... ne font qu'exiger de lui plus de maîtrise dans la connaissance des processus d'apprentissage et toujours plus d'imagination » comme l'a démontré Monique Linard (7).

Soulignons cependant les conséquences de trois évolutions techniques... des évidences sans doute, mais finalement peu décrites car survenues progressivement et sans heurt dans les classes.

5 - Decave M., cité dans *Film-revue*, n° 30, 1913, p. 15.

6 - Brunswic É. « L'audiovisuel dans l'enseignement », pp. 6-15 ; Porcher Louis, « Audiovisuel et formation des enseignants », pp. 16-22, *Revue française de pédagogie*, Paris/IPN, 1970.

7 - Linard M., *Des machines et des hommes*, Paris, Éditions universitaires, 1990.

L'obscurité nécessaire pour la projection d'un film d'une diapositive ou d'une image d'épiscopes, obscurité qui faisait en quelque sorte disparaître l'enseignant, et favorisait la dissipation des élèves n'est plus de mise : la rétro-projection comme la diffusion magnétoscope/téléviseur s'accoutument du plein jour.

On est passé du bruit (moteur du projecteur super8) au silence de la diffusion. On est passé enfin, du passage de la bande qui casse souvent (audio ou film) à celui de la cassette vidéo plus facile d'usage, avec un magnétoscope muni d'un compteur, et qui éventuellement possède un arrêt sur image de qualité...

L'évolution liée à la technique d'enregistrement est décisive : elle facilite la possibilité de la maîtrise du contenu par l'enseignant car la projection d'images animées est simplifiée et l'émission est choisie et son usage planifié. *A contrario*, la crainte de l'imposition des contenus fut omniprésente durant la période de la télévision scolaire. Dès 1953, un utilisateur déçu remarque : « Avec la télévision, l'éducateur n'est plus maître de son enseignement. Il ne sait pas exactement ce que la télévision va montrer aux élèves. Impossible de placer l'émission de télévision au moment voulu de la leçon, impossible de revenir en arrière... L'éducateur devient un simple surveillant, il pourrait être remplacé par n'importe qui. » (8)

Plus tard, Michel Souchon (9) qui dresse un bilan de la télévision scolaire souligne : « Il est paradoxal qu'on ait tenu contre vents et marées et en dépit de toutes les évidences sur l'incompatibilité des deux programmations (celle du temps d'antenne et celle de l'emploi du temps scolaire) et qu'on renonce au moment où le magnétoscope rend l'entreprise de la télévision scolaire enfin réalisable et raisonnable. » Notons que le magnétoscope fut présenté pour la première fois dans un CRDP en 1966 mais sa diffusion massive devra attendre plus d'une dizaine d'années.

Ce débat est aujourd'hui presque clos même si, au début de la Cinquième, pour des raisons de légalité d'usage, l'utilisation des émissions « en direct » était prônée par les représentants institutionnels de l'Éducation nationale au sein de la chaîne.

Cet autonomisation des pratiques des enseignants va de pair avec une réflexion sur la communication des programmes diffusés (Wallet), domaine où la revue *Télescope* du CNDP joue un rôle nécessaire et très utile mais encore insuffisant, si l'on en juge par le nombre limité de ses abonnés.

8 - Cochin M., « La télévision scolaire », *Films et Documents*, Paris, 1953, p. 13.

9 - Souchon M., *Les formes médiatisées de la communication éducative*, Actes du centenaire de l'ENS Saint Cloud, 1882-1982, 1983, p. 87.

L'INSTITUTION ÉDUCATIVE ENTRE ENCOURAGEMENTS ET BLOCAGES

Le temps des pionniers semble révolu, celui de « *l'effort magnifique des croyants et des apôtres qui ont travaillé sans appuis et sans crédits, dans une indifférence quasi complète, cruellement soulignée par les discours officiels...* » comme le décrit André Lang en 1948 (10). Aujourd'hui, on constate au contraire que les tenants des « nouvelles technologies » occupent le plus souvent le terrain, organisent de nombreuses manifestations où sont utilisés des arguments récurrents et incontournables, comme : « l'ouverture de l'école au monde » (par « monde », il faut entendre à la fois la terre en tant qu'espace géographique, mais aussi, ce qui est extérieur à l'école), « la résolution du problème de l'échec scolaire » (ce qui nous renvoie à la question préalable du début de la première partie), ou le : « ça marche ailleurs et la France est en retard ». Bien sûr, c'est l'exemple américain, pas toujours vérifié, qui dès le début du cinéma éducateur est le plus cité. Un autre argument est souvent utilisé : « celui de facilitation de l'acte éducatif », il n'est pas sûr que cet argument soit perçu comme légitime sur le fond dans la représentation de l'acte d'enseigner qui reste dominante dans et hors l'institution scolaire. Mais, même si l'on adhère à sa véracité, cet argument n'est pas vérifié par l'usage, car le recours aux machines dans un premier temps, procure en fait un surcroît matériel et intellectuel de travail à l'enseignant (maîtrise de la machine, recherche des documents, d'une salle équipée, renouvellement des cours...).

Le discours des décideurs est le plus souvent un discours de modernité car celui-ci est toujours politiquement payant. Mais, les tenants de l'innovation ont rarement accès aux véritables verrous du système : les programmes (même si l'on pourrait citer quelques textes officiels, surtout des textes d'accompagnement aux programmes) et les examens... ; le rôle des organisations syndicales face à l'innovation semblerait être également un bon objet d'études. En fait, en audiovisuel, on peut faire la même remarque qu'en informatique : « Les autorités pédagogiques préconisent ou acceptent sous la pression sociale l'insertion des instruments informatiques dans le système scolaire... mais de multiples facteurs interviennent ensuite lorsqu'il s'agit d'opérationnaliser des intentions, de les traduire dans des décisions concrètes, d'arbitrer des conflits entre des priorités contradictoires. » comme le remarque dans leur étude G.L. Baron, M. Harrari et E. Bruillard (11).

Soulignons également la nécessité de la réflexion sur les structures de production et d'équipement. Au delà, c'est la question d'un marché éducatif dans le domaine de l'audiovisuel qui est posée. Historiquement, dans le domaine de l'image animée,

10 - Lang A., *Le tableau blanc*, Paris, Horizons de France, 1948.

11 - Baron G.-L., Harrari M., Bruillard É., *Étudiants et prescripteurs face à l'informatique*, Paris, INRP, 1996.

trois phases peuvent être distinguées : celle de la pluralité de production des compagnies cinématographiques du temps du cinéma éducateur (Wallet), puis celle du monopole de fait plus que de droit du CNDP (sous ses différentes appellations) depuis le début des années 50, enfin, la situation actuelle où le CNDP doit coexister avec les « pratiques sauvages » des enseignants, une édition multimédia et une édition vidéographique dominées par des groupes privés (issus du domaine de l'édition traditionnelle, de celui de la télévision, voire de celui de l'informatique).

L'émergence du monopole de production dans le domaine audiovisuel éducatif est certes à relier avec le temps du monopole d'état dans le domaine télévisuel, mais l'absence de rentabilité pour les sociétés privées l'explique aussi. Dès 1930, un auteur relève : « *Les films réalisés par des cinéastes ignorant le plus souvent les besoins de l'école ne provoquent aucun enthousiasme, et, l'impécuniosité de l'université aidant, ils constitueront une mauvaise affaire pour les éditeurs qui, peu à peu, cessèrent de produire. Disons à leur décharge que la disproportion existant entre le rendement d'un film-théâtre et celui du film instructif ne les encourageait guère à favoriser le développement du film éducateur.* » (12)

En 1982, Patrice Flichy (13) soulignait : « *Après avoir essayé de trouver pour leur système de communication un marché au sein de l'école et avoir largement échoué, les grands groupes des industries de communication la contournent, afin de créer ailleurs un marché éducatif.* »

Aujourd'hui, si la description de l'écheveau (CNDP/La Cinquième, sociétés privées) du mode de conception/production/diffusion des films pédagogiques dépasse le cadre de cet article, on peut cependant souligner que l'arrivée du numérique et une possible émergence des formes de consommation individualisée de télévision interactive (Pasquier) et de diffusion d'image *on line* via Internet fera sans doute apparaître un marché éducatif non négligeable. En France, on peut citer l'expérimentation autour de la Banque de Programmes et de Services (La Cinquième).

La place des images animées dans les cursus et les activités disciplinaires n'est pas simple à décrire. Cela est sans doute la conséquence d'un double problème : des raisons juridiques expliquent la publication restreinte de documents de soutien didactique, documents qui existent par ailleurs massivement dans le domaine de l'écrit (textes, schémas, statistiques...), comme dans celui de l'image fixe. L'intégration disciplinaire n'est pas toujours évidente. Cela tient certes avant tout aux programmes d'enseignement, mais d'autres raisons sont en quelque sorte intrinsèques à l'image.

12 - Coissac G. M., « Le cinéma dans l'enseignement et l'éducation en France », revue *Tout Cinéma*, Paris, 1930, p. 18.

13 - Flichy P., *Les utilisations éducatives des technologies de la communication*, Actes du centenaire de l'ENS Saint-Cloud, 1983, p. 61.

L'évolution de la création audiovisuelle contemporaine se conjugue en effet avec la progression des applications du numérique pour provoquer, dans le contexte pédagogique, des recours à l'image qui n'ont jamais été aussi éclatés, écartelés. Par exemple, en sciences, un enseignant de l'école élémentaire pourra utiliser avec ses élèves aussi bien des images de fiction « extrême » comme le dessin animé *Il était une fois la vie* que des images médicales (scanner, IRM). Ou pour donner un autre exemple, utiliser des images satellites complexes comme des films documentaires où la vulgarisation scientifique s'accommode avec une théâtralisation voulue par le présentateur. Mais on peut se poser la question. Si aucune lecture critique sur les documents filmés n'est faite avec les élèves, c'est au prix de quelles simplifications explicatives, de quelles représentations, de quels usages (Jacobi, Bailble, Mottet...)?

En géographie, discipline qui fut longtemps largement dominante dans l'audiovisuel pédagogique, le débat didactique, porte peu sur l'utilisation des photographies ou des films. On notait cependant ces dernières années, de nombreuses prises de position radicales et révélatrices... H. Chamussy (14), par exemple, va jusqu'à rejeter l'image, en craignant que les pédagogues utilisent toujours les mêmes lieux d'exemplarité : « À partir du moment où l'on étudie, où l'on regarde, une photographie ou une diapositive, et j'ai commis ce péché maintes fois avec mes élèves puis avec mes étudiants, on bloque toute généralisation possible... » Soulignons dans ce domaine que les derniers programmes pour les collèges en 1996, en réaction probablement aux propos et aux écrits des didacticiens iconoclastes laissent une très large place aux images des paysages.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS À L'IMAGE

73

« Les enseignants insuffisamment informés croient volontiers que l'introduction des moyens audiovisuels dans une classe ne pose pas de problèmes pédagogiques spécifiques. » (Louis Porcher, 1974)

On apprend en même temps, à lire et à écrire des mots et des textes (afin de ne pas tomber dans un autre débat, le terme de « lecture » d'image ne sera pas utilisé); faut-il faire de même dans le domaine de l'image? Il s'agit d'une source permanente de confusion, rarement explicitée, au contraire même, on passe (glisse?) souvent

14 - Chamussy H., *Actes du septième colloque des Didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales*, Paris, INRP, 1992, p. 42. En soulignant l'utilisation d'un vocabulaire religieux dans la citation, c'est, bien entendu, dans une histoire de Byzance que l'on trouve une réponse, s'il fallait argumenter face au rejet des images : « Saint-Jean Damascène donna aux partisans des images leurs arguments : s'il y avait lieu de condamner l'icônolâtrie, les images gardaient une valeur éducatrice et même symbolique, indispensable au maintien d'une foi menacée d'abstraction. » (Perroy, *Histoire du Moyen Âge*, Paris, PUF, 1953).

dans les publications sur l'audiovisuel implicitement de l'une à l'autre des quatre pratiques ou situations suivantes :

- l'enseignant utilise des diapositives ou (et) des films « scolaires » ;
- l'enseignant utilise des photos ou des films « grand public » (avec ou sans didactisation) ;
- l'enseignant photographie ou filme ses élèves ou des activités scolaires diverses ;
- les élèves photographient ou filment eux-mêmes dans le cadre d'un projet pédagogique.

Cet état de fait a bien sûr des conséquences sur la formation des enseignants. Il y a souvent confusion entre l'une ou l'autre des pratiques (chez les enseignants comme chez les formateurs) ou à l'inverse hiérarchisation affirmée et tentation de glissement par les formateurs audiovisuels au nom du postulat : si on pratique soit même l'image, on devient meilleur pour exploiter les documents des autres. En formation continue ce glissement obéit sans doute à une autre motivation : les formations pratiques sont plus ludiques que les formations théoriques...

Différentes approches dans le domaine de l'image animée sont par ailleurs perceptibles dans l'analyse de l'offre des MAPPEN ou des IUFM en formation continue. On relève ainsi, pour ne citer que quelques exemples : « Éducation aux médias », « Image et citoyenneté », « Éducation à l'image », « Communication »... ou des entrées disciplinaires comme « Histoire/géographie et vidéo », « Français et cinéma », « Langues et réception satellitaire », enfin, techniques : « Le son dans un produit audiovisuel », « Apprendre le montage vidéo »...

74

Une autre question récurrente reste souvent dans l'implicite : en formation initiale, le discours des formateurs est globalement un discours qui légitime le fonctionnement institutionnel et recommande l'application des programmes ou de la législation scolaire... Le formateur audiovisuel lui est plus mal à l'aise, car son discours se révèle être parfois une incitation à l'illégalité, par la prescription de l'usage pédagogique de cassettes dont l'usage légal dans une classe « en dehors du cercle de famille » n'est pas prouvé, enfin, dans le domaine didactique les références sont le plus souvent ténues.

Dans les cursus des écoles normales d'instituteurs trente heures obligatoires d'informatique et de nombreuses actions ou formations audiovisuelles assuraient une culture commune aux formés. En IUFM, l'initiation à l'audiovisuel partage le même sort que l'informatique au sein des Technologies de l'information et de la communication mais, l'affirmation du rôle des TIC restait plus timide dans les faits. Ainsi, dans l'actuel référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur d'école, on ne relève qu'une seule phrase : « utiliser des techniques de classe, du tableau à la BCD en passant par l'ordinateur ». La réflexion en cours sur la place des Nouvelles Technologies dans la formation des enseignants bouleverse le constat précédent, mais les écueils demeurent.

Le fait que dans le domaine de l'image « on ne constate pas d'analphabétisme » (Bessalel), et que l'accès à un certain niveau de sens est quasi spontané peut entraîner une dénégation du besoin de formation à l'image. Plus généralement, deux conceptions s'affrontent (le mot théorie est trop fort), c'est souvent un rapport de forces local au sein d'un établissement qui détermine le choix d'une option.

Soit les TIC sont intégrées dans les formations disciplinaires classiques : c'est au formateur de discipline d'utiliser et d'initier aux TIC. Pour deux raisons essentiellement : les appareils et les langages sont de plus en plus transparents et ne nécessitent pas le recours à un spécialiste et surtout, le positionnement didactique est plus rapide. Une institution peut, en affirmant ce point de vue pour des raisons pédagogiquement correctes, être sûre dans le même temps que peu de choses seront faites car rien (programmes, examens) n'oblige les formateurs. Alors on parle de formation de formateurs...

Soit les TIC constituent une ou des « disciplines autonomes » : l'informatique comme l'audiovisuel sont des matières de « plein droit ». Pour ce qui concerne l'audiovisuel cette « matière » rassemble une théorie qui couvre plusieurs champs, qui par ailleurs se superposent (sémiologie, lecture d'image, communication...) et une pratique autour des appareils et de leur maniement. Dans l'Académie de Versailles, cette affirmation d'autonomie a conduit en formation continue à la création de stages « d'alphabétisation » (je souligne le terme académique en usage) des enseignants. Le risque est celui d'un transfert limité dans les pratiques de classes...

Une autre attitude consisterait à tenter de résoudre la question : « Comment rendre compatibles les environnements et les processus souhaités avec le fonctionnement scolaire usuel ? » (Bruillard). Il faut alors prendre en compte l'hétérogénéité des acquis des stagiaires, favoriser le travail en commun entre spécialistes TIC et professeurs de disciplines.

Une observation, initiée au sein d'une recherche INRP puis poursuivie depuis trois années (94-97) sur les attitudes et les choix face aux TIC des promotions de professeurs d'école stagiaires en formation au centre de Saint Germain en laye qui appartient à l'IUFM de l'Académie de Versailles (15), permet d'avancer, sans prendre le risque de les généraliser, quelques constats :

15 - Dans le plan de formation 94-95 des professeurs d'école stagiaires de l'IUFM de Versailles, on relève : « Tout en continuant à effectuer les formations à l'utilisation du matériel de base dont les futurs enseignants auront à se servir dans l'exercice de leur fonction, l'IUFM a pour objectif de développer les pratiques de formation par les NTIC - le recours à ces technologies dans la didactique et la pédagogie - ; il privilégiera celles qui peuvent être offertes à la majorité des stagiaires ou demandées par les formateurs pour leur discipline et celles où ces technologies ouvrent des voies nouvelles (autonomie des stagiaires, aide aux élèves en difficulté, techniques documentaires...).

- celui de l'hétérogénéité des apprenants dans le domaine des TIC ;
- celui de l'attitude plus réservée des stagiaires en formation initiale devant les TIC que celle de leurs collègues plus expérimentés. Il faut en effet écorner un mythe qui voudrait que les nouvelles générations d'enseignants soient plus tournées vers les nouvelles technologies que leurs aînées. Avec cette croyance, par exemple : la cinquième chaîne de télévision souhaitait à ses débuts, limiter les « clubs de suivi pédagogique » de ses émissions aux jeunes enseignants réputés plus réceptifs à l'usage pédagogique de la télévision. Dans le domaine professionnel, il s'agit sans doute d'une illusion : en effet, pour se sécuriser, nombreux sont les jeunes enseignants qui, sans être opposés aux TIC, sont porteurs d'une double crainte (fantasmée?) se faire déborder par leurs élèves ou être évalué négativement par leur hiérarchie. Une autre raison peut être avancée. Sauf exception, le « temps de la fac », comme celui de la préparation des concours est un « désert » pour les TIC et particulièrement pour l'usage des images.

Pour conclure...

Depuis la lanterne magique peut-être, depuis le début du siècle et du cinéma éducatif certainement... de façon récurrente, chaque nouveauté technologique a produit un discours annonçant le bouleversement du système éducatif. Au discours eschatologique des tenants de l'innovation, s'opposait l'inertie relative des acteurs. Cette opposition traduisait surtout le manque d'adaptation entre l'offre (souvent issue de non-spécialistes du monde de l'éducation) et la demande concrète des enseignants. Aujourd'hui, les technologies numériques *on* et *off/line* cumulent en quelque sorte les interrogations inhérentes à l'informatique et à l'audiovisuel. On relève ainsi chez les enseignants, une crainte renforcée de concurrence, comme une crainte renforcée de non-maîtrise des contenus : si l'élève devient autonome dans son usage et construit son parcours au sein d'un corpus très vaste (sans évoquer les « corpus » créés par les moteurs de recherche sur Internet). Beaucoup soulignent une place incertaine pour l'enseignement disciplinaire entre jeux et banques de données, sans parler de la poursuite du débat entre usage et conception de programmes ou de langages.

En fait, notre réflexion didactique n'a sans doute que peu progressé depuis Painlevé en 1921, lorsque celui-ci déclarait au public d'une conférence : « *Le cinéma peut être utile à l'enseignement de deux façons. D'abord en simplifiant celui-ci et en présentant en raccourci des savoirs à une époque où les programmes sont si chargés qu'il faut nécessairement faire vite. Il y a une seconde façon de comprendre l'enseignement par le cinéma, c'est de se servir de celui-ci pour la science elle-même.* »

Bibliographie

- ALBERTINI J.-M. (1992). – « À chacun sa formation », *Sciences Humaines*, n° 2, Paris.
- BAILBLE C. (1986). – « Nouvelles images vieilles questions », *CinéAction* 38, « La science à l'écran », Corlet/Télérama.
- BESSALEL J. (1969). – « Acte de lecture et images » (article dans la revue de *École Normale d'Instituteurs*), Lyon.
- BIREAUD A. (1981). – *Système d'autoformation... le centre d'autodocumentation du CES de Marly le Roi, 1973-1979*, Doctorat d'état, Paris XIII.
- CHAILLEY M., CHARLÈS M.-C. (1993). – *La télévision pour lire et pour écrire*, Paris, Hachette éducation.
- DIEUZÈDE H. (1958). – *Place et fonction de la télévision dans le système éducatif français*, Paris, Flammarion.
- GLIKMAN V. (1989). – *Histoire d'une expérience française de télévision éducative pour adultes*, Thèse de doctorat, Paris V.
- FERRO M. (1992). – « Cinéma et histoire », *CinéAction*, n° 65, Corlet/Télérama.
- GUILLAUME M. (1996). – Préface au catalogue « Images et sciences », *Catalogue des 13^{es} rencontres internationales de l'audiovisuel scientifique*, Paris, CNRS.
- JACQUINOT G. (1977). – *Image et pédagogie*, Paris, PUF.
- JACQUINOT G. (1981). – « Les formes audiovisuelles de la vulgarisation scientifique », *Communications*, n° 33, « Apprendre par les médias », Paris.
- JACQUINOT G. (1985). – *L'école devant les écrans*, Paris, ESF.
- JACQUINOT G. (1993). – « La communication éducative médiatisée, de l'âge de pierre à l'âge de bronze », *Étude de communication/bulletin du CERTEIC*, n° 14, Lille.
- JACQUINOT G. (1996). – *Audiovisuel et pédagogie, les genres télévisuels dans l'enseignement*, Paris, CNDP/Hachette éducation.
- JACOBI D. (1988). – « Analyse formelle de la vulgarisation », in *Vulgariser la science* (ouvrage coll.), Champ Vallon, Seyssel.
- LAGNY M. (1992). – *De l'histoire du cinéma*, Paris, Armand Colin.
- MOTTET G. (1995). – *Des images pour apprendre les sciences*, Rapport de recherche, Paris, INRP.
- PERRIAULT J., MONNERAT C., LEFRANC R. (1979). – *L'enfant et l'image 1879-1979*, Paris, CNDP.
- PASQUIER F. – *De la télévision interactive à la vidéo à la demande* (article à paraître dans la revue d'APTE).
- PORCHER L. (1974). – *École et télévision l'école parallèle*, Paris, Larousse.
- RODRIGUEZ R. (1994). – *Des expériences au développement, audiovisuel et formation des enseignants*, Paris, INRP, Actes du colloque de novembre 1992.
- SCHOLER M. (1982). – *La technologie de l'éducation concept, bases et application*, Montréal, Presse de l'Université du Québec.
- SERCEAU M. (1996). – *Audiovisuel et imaginaire : les fictions cinématographiques et télévisuelles, les genres télévisuels dans l'enseignement*, Paris, Hachette.

- SUBLET F. (1994). – *La télévision à l'école*, Communication aux journées d'études sur la place de l'audiovisuel dans la formation, Paris, INRP, Actes du colloque de novembre 1992.
- VIGNAUX G. (1996). – *Informatique et éducation, regards cognitifs, éducatifs et sociaux*, Paris, INRP.
- WALLET J. (1995). – *La place de la télévision dans la formation des enseignants*, Actes de l'université d'été « la Cinquième, une télévision d'éducation générale », Poitiers, CRDP.
- WALLET J. (1994). – *Images animées et enseignement de la géographie pour les élèves de l'école élémentaire et du collège*, thèse de doctorat, Paris VII.

APTE : Audiovisuel pour tous dans l'enseignement.

CLEMI : Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information.