L'audiovisuel à l'école : voyage à travers les usages

Daniel Peraya

Depuis qu'ils existent, les médias ont été perçus comme des outils de formation indispensables à toute pédagogie "moderne". Bien plus, ils ont été considérés comme le moteur de l'innovation pédagogique. Sait-on encore que lors de l'avènement du cinéma parlant, nombreux furent ceux qui proclamèrent que les cinémathèques remplaceraient bientôt les bibliothèques scolaires[1]. Il y a loin du rêve à la réalité ....

Les années 70 ont été marquées par un engouement sans précédent pour la pédagogie de l'audiovisuel mais aussi par les premiers bilans : une désillusion à la hauteur des illusions initiales, après que certains projets d'envergure tel que le CES audiovisuel de Marly le Grand (1969-1979) n'eurent pas produit les résultats escomptés. Par ailleurs, le développement de l'informatique scolaire n'est pas étranger à la désaffection pour l'audiovisuel que l'on peut observer aujourd'hui d'autant que celui-ci subit une mutation technologique importante : numérisation de l'image et du son, prise de vue numérique, traitement informatique de l'image, hyper- et multimédia, etc. Il nous semble que dans ces conditions, un bilan des tendances et des pratiques pédagogiques pourrait aider les enseignants à mieux comprendre les enjeux actuels de l'audiovisuel pédagogique et de l'éducation aux médias. Nous identifierons, parmi les pratiques pédagogiques, quatre types d'utilisation caractéristiques; l'audiovisuel peut en effet être considéré comme :

- un *moyen de formation* et de *recherche* : le micro-enseignement et l'autoscopie fondés sur le circuit fermé de télévision (CFTV) et les techniques d'observation;
- un *moyen d'apprentissage* : apprendre avec les messages audiovisuels;
- une *technologie intellectuelle* : apprendre de l'audiovisuel[2];
- un *contenu d'enseignement* : l'alphabétisation audiovisuelle ou l'initiation à la sémiologie des langages et des messages audiovisuels.

L'audiovisuel comme moyen de formation

Le micro-enseignement et l'autoscopie sont nés dans le contexte de la formation des enseignants aux Etats Unis en 1963 de la rencontre 1) d'un théorie de l'apprentissage largement inspirée par le behaviourisme, 2) des méthodes d'observation classiques et 3) de la vidéo légère, un outil d'enregistrement permettant de différer l'observation et l'analyse des situations pédagogiques. Les fondateurs de la méthode (Acheson; Allen, Bush, Clark, Cooper et Rayan) définissaient le micro-enseignement comme un outil de formation professionnelle pour les enseignants, *un entraînement pratique à la conduite de la classe sur un mode progressif et simplifié*[3]. Le micro-enseignement a rapidement connu une large diffusion en Europe et nombreux

sont aujourd'hui les enseignants à avoir participé à de tels stages lors de leur formation, à l'école normale ou lors de l'agrégation. Dans le domaine de l'éducation, la méthode a évolué d'une conception strictement comportementaliste — centrée sur l'enseignant — vers une interprétation fonctionnelle — centrée sur les apprenants — : *L'analyse vidéoscopique, enfin, consistera à observer les comportements enfantins, à les évaluer par rapport aux "objectifs/enfants", à mettre en relation leurs apparitions avec l'émission par le maître de certains comportements ou, si un comportement enfantin souhaité n'est pas apparu, à chercher le comportement du maître qui pourrait l'induire.*[4]

Cette méthode qui s'est révélée extrêmement efficace pour l'observation et l'acquisition de comportements pédagogiques a été adaptée à de nombreux contextes professionnels : la formation de formateurs — en entreprise et même en milieu médical[5] —, l'entraînement des sportifs de haut niveaux, l'acquisition des savoir-faire techniques ou de comportements fondamentaux, par exemple pour les vendeurs, les guichetiers, les fraiseurs, etc. Dans ces situations, l'approche méthodologique sera le plus souvent normative puisque il s'agit de faire acquérir les comportements souhaités c'est-à-dire réputés indispensables à la réalisation d'une tâche strictement identifiée et définie.

Instrument de formation, le CFTV est également un outil d'observation et de recherche largement utilisé pour étudier les comportements humains en général. Ainsi s'est développée dans le domaine de l'éducation une approche exploratoire qui considère le micro-enseignement comme un cadre d'expérimentation et d'observation d'actions pédagogiques ou de stratégies didactiques afin d'en mieux connaître les effets. Le formateur ne peut définir a priori les stratégies, aussi *propose-t-il de les explorer en créant les conditions d'essais et d'analyse favorables*[6]. On se souviendra que toutes les recherches sur les interactions professeurs - élèves, sur les styles d'apprentissage se fondent sur l'analyse de protocoles expérimentaux enregistrés par un camescope[7].

L'audiovisuel comme support d'apprentissage

Les moyens audiovisuels sont considérés comme des moyens au service de l'enseignement d'une discipline : toutes sans exception sont donc concernées et le terme d'"auxiliaire audiovisuel" indique clairement leur fonction.

Méthodologies spécifiques et usage instrumental

Tout d'abord établissons la différence entre les méthodologies fondées essentiellement sur le potentiel de l'audiovisuel et celle qui en font un usage instrumental. Les méthodes d'apprentissage des langues secondes, développées dès les années 60 par exemple au CREDIF, relèvent typiquement de ce premier cas. Elles s'inspirent d'une forme de traduction dite "transémiotique", c'est-à-

dire *l'interprétation des signes linguistiques au moyen de systèmes de signes non linguistiques*[8]. L'image consisterait donc en un transcodage du sens étranger dans un sens iconique évident, directement accessible qui rendrait de surcroît superflu tout recours à l'utilisation de la langue maternelle des apprenants (L1). Comme le formule clairement Coste, l'image est utilisée pour ce qu'elle montre : *Elle "parle d'elle même" sans détour. La bande magnétique peut faire entendre cat ou Katze, l'image elle, bonne fille, atteste qu'un chat est un chat.*[9] Théoriquement donc, à condition de ne présenter strictement qu'une réalité connue des élèves, l'image permet aux apprenants d'accéder à la compréhension des unités de la langue-cible (L2). Ce type de modélisation définit l'image comme un équivalent sémantique entièrement redondant par rapport au message en langue étrangère.

Ce modèle —"l'image traduction" — ainsi que les variantes qui lui ont succédé — "l'image contexte"[10] — présupposent, rappelons-le, que l'image, parce qu'elle ressemble à ce qu'elle représente, est immédiatement compréhensible, ce que nous pouvons formuler plus précisément, de cette façon :

- il est possible de trouver une adéquation parfaite entre le signifiant visuel et le signifié linguistique;
- l'icône entretient avec son référent un rapport d'analogie et le langage de l'image serait donc universel; la compréhension d'une image ne nécessiterait aucun apprentissage particulier puisque cette dernière donnerait à lire son référent, sans la médiation de conventions représentatives, par pure transparence.

Ces arguments sont encore souvent considérés comme des vérités absolues alors que les études expérimentales et la pratique des enseignants en ont démontré la relativité. Les difficultés rencontrées particulièrement dans un contexte transculturel[11], d'ordre tant onomasiologique que sémasiologie, suffisent à le démontrer. On le sait, de continent à continent, de pays à pays, de région à région, etc. l'environnement, les coutumes et les traditions ne sont pas coextensives; dans chacune de ces aires culturelles, toutes les choses ne sont pas également représentables et pour celles qui le sont, les formes de représentation ne sont pas nécessairement identiques : le Comité International de la Croix Rouge a dû par exemple adapter, selon le pays destinataire le dessin de la couverture de son *Manuel du soldat*, livret explicitant les quatre convention de Genève pour les belligérants, car l'image et la tenue — le prototype — du soldat ne sont évidemment pas les mêmes dans tous les pays.

Quant aux utilisations instrumentales de l'audiovisuel, elles correspondent aux pratiques scolaires les plus anciennes, les mieux établies aussi. L'audiovisuel est sollicité pour les raisons auxquelles nous disons tous croire : il possède une fonction psychologique de motivation et un pouvoir de conviction importants, il permet de visualiser des phénomènes imperceptibles dans les conditions normales de perception, il garantit une meilleure mémorisation, facilite les

apprentissages puisque l'adage "un bon schéma vaut mieux qu'un long discours" s'appliquerait, bien sûr, à l'ensemble des médias. Mais il est une autre raison de l'intérêt des éducateurs pour l'audiovisuel : sa fonction vicariale. En effet, l'école qui souvent ne fait classe qu'en s'excluant du monde, permet cependant au monde d'entrer dans ses classes, sous la forme d'images. Tel est aussi le mythe fondateur de la télévision, cette "fenêtre ouverte sur le monde" qui projette chaque foyer, chaque famille, chaque individu au centre des événements et de l'histoire.

Les médias socio-éducatifs et didactiques

Les différentes productions audiovisuelles et médiatiques constituent autant de discours (Bakhtine, 1984). En partant de cette hypothèse, on observe l'existence de formes de discours relativement contrastées dont le didactique et le socio-éducatif pourraient constituer les deux pôles. A chacun de ces deux domaines, correspond de plus un ensemble de caractéristiques externes, non discursives, liées aux lieux d'interaction sociale : par exemple, les finalités et les buts éducatifs, les thématiques, les publics, les formes d'organisation institutionnelles, etc. Le premier, l'audiovisuel socio-éducatif, concerne l'éducation à un certain nombre de problèmes sociaux ou liés à la vie sociale tandis que le second, le didactique, relève strictement d'une volonté d'instruire organisée dans un système d'enseignement. L'audiovisuel didactique implique donc toujours des contenus spécifiques, une référence à des programmes, à des épreuves d'évaluation ou de certification, etc.; il nous introduit donc au contexte et à la réalité scolaires qui constituent son lieu de développement privilégié. L'audiovisuel socio-éducatif quant à lui, constituerait une forme d'accompagnement à la vie sociale, et comprendrait des actions beaucoup moins systématiques, portant sur des sujets moins ou non scolaires, sur des comportements ou des connaissances indispensables à la vie sociale (professionnelle et personnelle), atrement dit à l'intégration harmonieuse de l'individu dans la société. Il prendrait donc en charge des thèmes tels que, l'éducation à la santé (prévention Sida, lutte contre le tabagisme, etc.), la sécurité routière, la recherche d'un emploi (préparation aux entretiens d'embauche, etc.), etc.

Depuis que s'est développé l'usage domestique ou familial du magnétoscope, les enseignants ont pris conscience de la facilité — de la flexibilité — de l'observation en différé et de l'intérêt des vidéothèques. Mais la majorité des documents projetés n'est plus constituée d'émissions didactiques au sens strict, c'est-à-dire répondant à l'intention d'instruire, conçues et organisées "textuellement" dans ce but : ce sont plutôt des émissions d'information au sens large, des grands reportages, des extraits de journaux télévisés ou parfois des émissions de vulgarisation scientifique. Réinsérés dans un contexte scolaire, réutilisés ponctuellement dans le cadre d'une discipline et d'un thème avec une classe d'un niveau déterminé, ces documents ne pourront que

constituer un des éléments du matériel d'apprentissage présenté aux élèves. Car il serait faux de croire que ce matériel suffira à susciter spontanément les apprentissages escomptés. On sait par exemple que le taux de rétention de l'information présentée au cours d'une émission de télévision est faible : malgré l'ampleur des campagnes d'information et le nombre des cartes présentées à l'occasion du journal télévisé durant la guerre du Golf, une majorité ne savait toujours pas si l'Irak avait un accès à la mer ….

L'utilisation quelque peu efficace d'un document socio-éducatif demandera toujours un énorme travail d'intégration et d'exploitation dont la charge incombera toujours à l'enseignant.

De l'efficacité de l'audiovisuel

Le thème de l'efficacité de l'audiovisuel hante les enseignants depuis que s'est développé l'usage pédagogique des médias voilà trente ans au moins. La recherche s'est développée dans deux grandes directions :

- l'analyse comparative de l'efficacité de l'enseignement en cas d'utilisation du seul facteur humain (l'enseignant) ou d'un moyen audiovisuel;
- la création de taxonomies opérationnelles des médias permettant de répondre "simplement" à la question suivante : "quels attributs spécifiques de quel média sont-ils propres à favoriser l'apprentissage en fonction de quels traits caractéristiques de l'apprenant et compte tenu de quelle tâche à accomplir ?"[12]

Ces deux questions n'ont de sens que par rapport à d'autres interrogations tout aussi fondamentales qu'elles impliquent : quelle est la spécificité de chaque média ? Le cas échéant, en quoi consiste-t-elle ? On comprend d'ailleurs lurgence d'une réponse pratique à ces questions quand on connaît le manque de formation — tant technique que méthodologique — des enseignants ainsi que les difficultés de mise en oeuvre rencontrées par les enseignants dans les classes.

A ces questions, il existe peu de réponses définitives ou catégoriques : un grand nombre de recherches inspirées directement de la psychologie ou de la pédagogie expérimentale existe, et pourtant, comme le montre le bilan de celles-ci, aucune n'a obtenu des résultats statistiquement significatifs ou généralisables[13]. De même, de nombreux auteurs suggèrent que les médias ne sont pas, par nature, des outils spécifiques (à l'exception sans doute du cinéma qui possède le mouvement) puisque chaque médium peut être utilisé dans quasiement toutes les situations, pour de très nombreuses fonctions pédagogiques et qu'inversement, de nombreux objectifs pédagogiques peuvent être atteints par presque tous les médias. D'ailleurs les procédures de sélection proposées par la plupart des auteurs relèvent davantage du sens commun que de règles scientifiques.

Enfin, ce que l'on sait moins, c'est que l'audiovisuel peut se comporter comme un distracteur d'apprentissage et, par une surcharge d'information, produire un effet contraire à celui escompté. L'analyse expérimentale par exemple du *picture superiority effect* (PSE), effet de supériorité lié à l'image étudié par Reid, dans les manuels de biologie est de ce point de vue fort éclairant[14]. L'auteur conclut bien à l'existence d'un PSE mais uniquement dans certaines conditions : par exemple lorsque ce qui doit être appris se trouve de façon redondante dans l'image et dans le texte, lorsque les informations contenues dans le texte et l'image sont de même nature, lorsque la tâche d'apprentissage est basée sur la mémorisation plutôt que sur des activités cognitives plus complexes telles que la compréhension ou encore quand les schémas sont présentés à des élèves de capacité moyenne ou au-dessus de la moyenne.

Alors, d'un tel bilan, que retenir de positif ? D'abord, l'efficacité de l'audiovisuel dépendrait moins du média que de la façon dont on l'utilise. Autrement dit : *Sauf dans les situations où l'information ne peut être transmise que sous une forme sonore (musique ou compréhension d'une langue parlée, par exemple) ou visuelle (activités artistiques, structures d'une cellule, comportement animal), le moyen de communication est sans importance. On estime, par exemple, que la mesure dans laquelle le personnel enseignant fait un effort pour préparer le matériel pédagogique aura vraisemblablement plus d'effet sur l'efficacité de l'enseignement que la forme sous laquelle ce matériel sera communiqué.*[15]

C'est sans doute vrai tant que l'évaluation porte sur les sur les connaissances scolaires et sur les contenus de l''enseignement. Mais il faut alors accepter que nos élèves apprennent les mêmes choses quelles que soient les formes de représentation et de médiatisation des connaissances. Or rien n'est moins sûr et toute évaluation comparative des médias ferait dès lors fausse route. L'audiovisuel apprendrait différemment et d'autres choses : selon de nombreux auteurs, la forme de représentation serait à l'origine d'apprentissages aussi importants que les contenus disciplinaires. Et c'est sans doute là, aujourd'hui encore, l'une des voies les plus fécondes pour la recherche psychopédagogique .

L'audiovisuel comme technologie intellectuelle

La désignation de technologie intellectuelle, s'est développée plus récemment sous l'impulsion des courants cognitivistes, notamment dans le sillage de l'informatique et de l'intelligence artificielle[16]. C'est cette dernière notion qui prévaut aujourd'hui ou qui, selon la métaphore économique de Bourdieu, a cours. Cependant, le concept même n'est pas nouveau. Il s'inspire en effet de celui d'outil cognitif que l'on peut faire remonter, par exemple, aux travaux de Cassirer sur les formes symboliques et sur l'homme, animal symbolique : les formes symboliques doivent être considérées comme des formes d'objectivation du réel, structurant nos connaissances et guidant nos actions[17]. Plus proche

de nous, citons aussi les recherches de l'ethnologue Goody qui a mis en évidence les effets de l'écriture, puis de l'imprimerie, sur les modes de pensée et d'intellection du réel[18]. L'écriture a déterminé, en effet, l'émergence d'une forme de rationalité, de logique et d'objectivité. Les technologies intellectuelles contribuent donc *à déterminer le mode de perception et d'intellection par quoi nous connaissons les objets. [Elles] fournissent des modèles théoriques à nos tentatives pour concevoir rationnellement la réalité*[19]. Les systèmes techniques, les diverses langues naturelles et formelles, les systèmes graphiques, les systèmes plastiques de l'art, les systèmes abstraits comme la logique ou les systèmes de classification doivent être considérés comme des technologies intellectuelles; ces systèmes ont en commun la capacité et la fonction de représenter l'expérience, de la nommer mais aussi de la constituer comme telle pour la rendre identifiable, pensable, manipulable et communicable. Bref, ils sont l'instrument de nos interactions avec l'univers.

Que l'on considère les différentes formes des langages audiovisuels comme des technologies intellectuelles n'est pas sans conséquence pour les pratiques éducatives. Il s'agit de s'appuyer sur la spécificité des formes de représentation et de traitement de l'information de ces langages pour favoriser l'acquisition de compétences et d'aptitudes cognitives spécifiques. Autrement dit, on suppose que des systèmes symboliques différents pourraient développer des facultés intellectuelles différentes parce que, justement, ils mettent en oeuvre des facultés différentes : il ne s'agit donc plus de faire apprendre un contenu, un savoir disciplinaire grâce à la médiation d'un "auxiliaire" audiovisuel mais bien de favoriser des compétences cognitives plus générales, voire fondamentales[20].

Parmi ces compétences, citons la "supplantation" mise en évidence et longuement analysée par exemple par Salomon, Ausburn et Ausburn, Lynch, Smith, Donnay[21]. C'est le cas lorsque des systèmes symboliques, utilisés par exemple par le cinéma et la télévision, *sont tels que, au lieu d'exiger une transformation (comme lorsque deux points de vue sont juxtaposés et doivent être coordonnés), ils en réalisent au moins une partie pour le spectateur. Ainsi, le* zoom modèle ou supplante[22] *l'opération que l'on doit effectuer intérieurement quand on passe d'un gros plan à un plan général. De même, le mouvement de la caméra autour d'un objet supplante le processus de coordination des points de vues.*[23]. L'apprenant peut alors intérioriser un mode de traitement de l'information externe, réalisé par certaines caractéristiques techniques, syntaxiques, etc. du langage audiovisuel.

Pourtant, si la nécessité d'apprendre *des* médias n'a cessé d'être proclamée comme l'orientation la plus prometteuse, elle demeure encore en grande partie un voeu pieux. Si elle intéresse les chercheurs, il faut reconnaître qu'il existe peu de pratiques pédagogiques fondées sur cette conception de l'audiovisuel. C'est que les contraintes de l'institution scolaire, notamment en matière de programme et d'organisation des études, ne laissent à l'enseignant ni la

disponibilité ni la liberté d'action nécessaires.

L'audiovisuel comme objet d'enseignement

Le concept d'*école parallèle* voulait rendre compte de l'importance du développement des médias et de leur influence sur la population scolaire[24]. Certains pédagogues et enseignants ont craint que l'école ignore cette omniprésence de l'image et du son, qu'elle se coupe donc de l'environnement quotidien dans lequel les élèves puisent une partie de leurs intérêts, de leurs informations, de leurs valeurs et de leurs modèles comportementaux. Par ailleurs, le développement des sciences du langage et de la communication (sémiologie et pragmatique) ont mis en évidence les spécificités des formes langagières des médias. Ces sciences ont développé des concepts et des méthodes d'analyse qui ont trouvé une place dans certains programmes scolaires. L'enjeu est important puisque pour certains la démocratie passe nécessairement par une éducation aux médias.

Dès le milieu des années 70, les recherches sémiologiques se sont trouvées vulgarisées et adaptées à la pratique pédagogique des enseignants; les initiations à la sémiologie, à l'analyse des médias mais aussi à l'expression audiovisuelle ou médiatique se multiplient d'autant que les cours d'initiation au langage de l'image et au monde sonore sont introduits dans les programmes scolaires. C'est l'époque où l'alphabétisation audiovisuelle connaît son plein essor[25]. On aura observé deux grands courants pédagogiques. Le premier est significatif de l'irruption de l'audiovisuel et des médias dans les enseignements primaire et secondaire : il s'agit de rendre les enseignants conscients de l'importance du phénomène «médias» et de faire entrer ceux-ci dans l'école par une pratique et par des exercices d'expression médiatique. Le seconde, directement inspiré par les travaux et les recherches sémiologiques propose des outils d'analyse permettant de rendre compte du fonctionnement langagier des différents médias et de leur rhétorique.

Certes nous partageons la conviction que l'éducation aux médias est fondamentale et que l'école devrait en devenir le cadre privilégié. Nombreux sont les enseignants, les chercheurs qui y travaillent et les initiatives institutionnelles n'ont pas manqué. En Belgique au début des années 70, ce qui était alors le Ministère de l'éducation nationale et de la culture a diffusé un cours à distance de pédagogie de l'audiovisuel qui faisait une large part à l'alphabétisation audiovisuelle[26]. Plus récemment, citons le "livre blanc" *Pour une éducation des jeunes à l'audiovisuel* publié, en 1990 par la Fondation Roi Baudouin dont l'une de thèses consistait à proposer un enseignement et une alphabétisation audiovisuelle intégrés à un projet pédagogique global. Enfin, aujourd'hui, le Service de l'enseignement à distance de la Communauté française de Belgique diffuse une version à distance de *Médiacteurs* qui se veut un outil de formation pour les formateurs et les téléspectateurs. En France, il y eut, par exemple,

l'expérience "Jeunes Téléspectateurs Actifs". Citons enfin, le projet Télémaque qui vient de débuter à l'initiative de l'agence culturelle "Savoir au présent"[26] et qui vise à promouvoir une éducation audiovisuelle : le matériel de référence est cette fois constitué de cinq émissions produites par la SEPT/ARTE et d'un matériel didactique complémentaire (écrits, affiches, etc.). Dans la même perspective, le Groupe romand et tessinois de l'audiovisuel à l'école (GRAVE) a publié un document réclamant une éducation aux médias à l'école[27]. Le terrain, pour nous limiter à l'espace francophone, est donc loin d'être inexploré.

Le bilan de ces nombreuses initiatives[28], qui n'a pas toujours été, il est vrai, à la hauteur des espoirs qu'elles avaient suscités, montre qu'il faut travailler au moins deux directions : les *conditions institutionnelles* d'une part, les contenus d'enseignement, les démarches et les produits pédagogiques d'autre part. Trop souvent en effet, on a négligé les facteurs extérieurs parmi lesquels nous mentionnerons bien sûr la formation des enseignants; les aspects techniques, matériels et financiers; l'intégration et l'organisation des classes audiovisuelles dans le fonctionnement et la gestion de l'horaire, des locaux et du temps scolaires; l'intégration d'une pédagogie de l'audiovisuel à un projet pédagogique plus global, etc. Autant de facteurs dont Decaigny, par exemple, soulignait déjà l'importance en 1975[29] sans avoir jamais été vraiment entendu. Aujourd'hui le développement de l'informatique scolaire se heurte aux mêmes difficultés sans que l'on ait jamais tiré les conséquences de l'introduction de l'audiovisuel[30]. La seconde question est le statut de l'éducation aux médias dans les programmes scolaires : faut-il scolariser la discipline et créer un cour *ad hoc* entièrement consacré aux médias ? faut-il au contraire considérer l'alphabétisation audiovisuelle comme initiation à une forme de culture générale dont chaque enseignant, quelle que soit sa discipline, devrait se faire l'acteur ? Le débat est loin d'être tranché, mais la pratique montre que ce sont les professeurs de langues et de sciences humaines qui semblent aujourd'hui les actifs et (parce que ?) les plus concernés. Pourtant, le rôle des médias dans la vulgarisation scientifique fait aujourd'hui l'objet d'une profonde réflexion de la part des scientifiques[31]. L'initiation aux médias pourrait intégrer la communication scientifique médiatisée — y compris la muséologie — et insister davantage sur le rôle de l'imagerie scientifique comme mode d'exploration, de représentation et de communication des connaissances. Peut-être serait-ce là un moyen pour emporter aussi l'adhésion des enseignants des branches scientifiques.

Une dernière remarque enfin. Les médias appartiennent incontestablement à notre culture. Mais on ne prend pas assez garde au fait que, dans les conditions actuelles, l'usage scolaire de l'image et la consommation médiatique tendent à renforcer les inégalités socioculturelles et/ou scolaires. Voilà donc une raison de plus pour qu'une véritable éducation aux médias trouve place dans nos systèmes éducatifs. Pourtant, il faudrait que l'école se soucie de faire de l'usage de médias et de l'alphabétisation audiovisuelle — plus simplement technologique — un instrument réel de la démocratie. Car l'école n'est pas

"naturellement" démocratique.

---

1 On consultera par exemple, J. Perriault: *La mémoire de l'ombre et du son* (1981, Flammarion) et *La logique des usages. Essais sur les machines à communiquer* (1989, Flammarion) ou : R. Chesnais, *Les racines de l'audio-visuel* (1990, Anthropos).

2 Que l'allusion au titre *Apprendre des médias* de la revue *Communication n° 33*, Le Seuil, 1980 soit lue comme un hommage délibérément complice à G. Jacquinot.

3 Cité par Altet M. et Britten D.(1983), *Micro-enseignement et formation des enseignants,* Paris, PUF.

4 Crahay M. (1979), "Un essai de micro-enseignement. Une perspective fonctionnelle", in *Revue française de pédagogie*, 48, 21-34.

5 Assal J. Ph., Lacroix A. et Peraya D., "Training Doctors to Observe their Teaching Behaviour Patterns in the Field of Patient Education" in *Medical Education* (à paraître). Cette expérience de formation médicale a été menée dans le cadre de l'Unité de Traitement et d'Enseignement pour diabétiques, Hôpital Cantonal Universitaire, Genève.

6 Wagner M.-C. (1988), *Pratique du micro-enseignement. Une méthode souple de formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck, Editions Universitaires.

7 Aujourd'hui, le dépouillement de ces protocoles est souvent assisté par des dispositifs informatiques plus ou moins complexes permettant la saisie et la mesure de l'information visuelle.

8 Jakobson R. (1959), "Aspects linguistiques de la traduction" (1959), in *Eléments de linguistique générale* (1963), cité par Tardy (1975), "Image, langue et parole en didactique des langues", *Linguistique appliquée,* 17, 29-43. Jakobson distinguait encore une traduction interlinguale (de langue à langue) et intralinguale (sorte de reformulation à l'intérieur d'une même langue, telle que le fait le dictionnaire).

9 Coste D. (1975), "Les piétinements de l'image", in *Linguistique appliquée*, n°17, 6-27, p. 6.

10 Rivenc P. (1973), "Vers une approche sémiotique dans les méthodes d'apprentissage linguistique", in *Journal de Psychologie normale et pathologique*, n^{os} 1/2, 189-207.

11 On consultera : Mignot-Lefebvre (éd.) (1979); *Tiers Monde, Audiovisuel et développement*, XX,-79; Peraya D. (1982), "Image et langue : le langage de l'image", in *Revue belge de Psychologie et de Pédagogie*, 44, 180, 113-120; Ramm G. (1986), "Différences dans la perception de l'image dans les pays du Tiers Monde", in *Education des adultes et développement,* 27, 143-155 et Erni St. (1986), "Réalité et perception de la réalité : La communication visuelle dans la coopération au niveau du développement", in *Education des adultes et développement*, 27, 157-174.

12 Voir à ce propos : Heidt E.U. (1981), "La taxonomie des médias", in *Communications 33*, 51-75.

13 Heidt, *op. cit.*
14 Reid D.(1984), "The picture superiotity effect", in *Journal of Biological education*, 2, 153-165 et (1989), "Quelques investigations sur le rôle des images dans l'apprentissage à partir de textes de biologie", in Cahiers du CRELE, 28, 73-100.
15 MacKenzie, 1971, in Scholer M. (1988), *La technologie de l'éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 43. Les conclusions de Schramm (*Big media, little media*, 1977) allaient d'ailleurs dans le même sens.
16 Lévy P. (1987), *La machine Univers. Création, cognition et culture informatique*, Paris, La Découverte et (1990), *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique*, Paris, La Découverte.
17 Cassirer E. (1975), *Philosophie des formes symboliques*, Paris, Minuit (pour la traduction française).
18 Goody J. (1978), *La raison graphique*, Paris, Minuit.
19 Lévy, *op.cit.*, 1987:10.
20 Des références classiques en ce domaine sont :Olson D.R: (1974), Towards a theory of instructionnal means, Communication au Congrès de l'American Educational Research Association, Chicago; Olson D.R. et Brunner J.S. (1974), Learning through experience and learning through media, *Media and symbols : The Forms of Expressions. Communication and Education*, The 73rd NSSE Yearbook, Chicago, Presses universitaries de Chicago; Salomon G. (1979), *Interation of media, Cognition and Learning*, San Francisco, Josesey-Bass ou Predispositions about learning from print and television, *Journal of communication*, Vol. 15, 1, 13-19, 1986. On rappellera aussi Jacquinot G. (1977), *Image et pédagogie*, Paris, PUF.
21 Dans son article "Tendances de la recherche en télévision éducative" (*Guide des Médias, Vidéos, film, photo et moyen audiovisuels*, Suppl. 10, 1992), Donnay présente une synthèse de ces recherches. Le lecteur pourra se référer à la bibliographie de cet article.
22 En italiques dans le texte.
23 Salomon G. (1981), "La fonction crée l'organe", in *Communication 33*, *op. cit.*, 75-103, p. 86.
24 Porcher L. (1973), *L'école parallèle*, Paris, Larousse.
25 De ce mouvement témoignent les livres de Favrel (1971), de Porcher, Chalon et Rubenach (1973 et 1976) ou encore la collection "Les cahiers de l'audiovisuel" de la Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente (Bergala, 1975 et 1977; Berrard, 1979, Gauthier, 1979 et 1982; Zimmer, 1979).
26 Elle est parrainée par la Société civile des auteurs multimédia (SCAM), soutenue par le ministère de la culture, les directions générales des affaires culturelles (DRAC), les rectorats d'inspection académique et les directions régionales de l'agriculture et des forêts. On lira une information à ce sujet dans le supplément "Campus" du *Monde* du 13 mai 1993 et dans un bref article "Des docus à l'école" dans la rubrique "Echos" du *Monde de la Télévision* du 16 mai

1993.

27 GRAVE, *Déclaration de Chaumont sur la nécessité d'une éducation aux médias à l'école*, Séminaire de Chaumont, 28-30 avril 1993. Le GRAVE a publié également une série de plusieurs fascicules *Education aux médias.*

28 Un bilan de ce type a été dressé pour les cours d'Information générale (IG) sur le cinéma, d'Information générale d'initiation artistique et de Critique de l'information et éducation aux médias pour les collèges du Canton de Genève. Il montre combien l'intégration et l'institutionnalisation de ce type d'enseignement est difficile à réaliser (cf. *Pour une nouvelle approche de l'image*, Cycle d'orientation, groupe D'IG Cinéma, Genève, printemps 92). Les cours d'Information générale (IG) constituent un volant d'heures complémentaires que le Directeur d'établissement organise et attribue librement en fonction des ressources et des compétences disponibles dans son établissement. La réalité est bien loin de correspondre à ce voeux exprimé dans le Rapport de la Commission d'experts pour une conception globale des médias (Berne, avril, 1982) : "La préparation aux médias fait partie de la préparation à la communication. (...) Elle doit être présente dans tout processus d'enseignement; elle est un principe de l'enseignement." (cité in GRAVE, *Audiovisuel et éducation,* p.1, 2ème fascicule, sans date*).*

29 Decaigny Th., *Technologie éducative et audiovisuel*, Paris, Labor, Education 2000, 1975 (3ème édition).

30 Le syndrome de la "salle informatique" en constitue le meilleur exemple. On pourra lire une étude d'ensemble Duchateau C., "L'ordinateur et l'école ! Un mariage difficile", in *Formation Recherche en Education,* 1992, n° 5, .28.

31 A Genève, par exemple, vient de se créer l'Association pour la Communication de la Science au Public (ACSP)regroupant des enseignants et chercheurs (Université, CERN et Observatoire de Genève), des conservateurs de musée, etc.

Name de fic
Repertoire:
Modèle:
Titre:
Auteur:
Sujet:
Mots clés:
Commentaires:
profil
Date de cré
Révision n
Dernier enr