

Chapitre 2

HYPOTHESES
THEORIQUES
ET ACTIONS DE
TERRAIN

2.1. Une démarche auto-référente ?

CONFORMÉMENT à la méthode de travail que nous avons présentée en introduction (figures 1 et 2, p. ...), nous allons immédiatement examiner quelques actions concrètes auxquelles nous avons pu participer, ou bien que nous avons réussi à mener dans le champ des médias modernes.

Dans l'optique de la **praxis** que nous avons revendiquée dans ce travail, il nous semble utile de nous livrer à ce premier examen, ne serait-ce que pour mieux resituer historiquement notre démarche théorique et pratique. Il nous apparaît en effet qu'une recherche telle que la nôtre, qui doit sans cesse s'articuler sur l'environnement réel, ne peut prétendre développer les éléments d'une « théorie » (ou au moins d'une analyse « originale ») des médias sans faire retour le plus souvent possible à la réalité, dans le but de valider à chaque étape tout ce qui peut l'être. Tout au long de ces années, nous avons un peu procédé de cette manière. C'est pourquoi il nous semble judicieux de tenter de retracer une partie de ce travail de macération « *interactive* », en montrant à quelles « *prévalidations* »¹ il a pu donner lieu. Nous examinerons les *validations* proprement dites dans les troisième et quatrième parties.

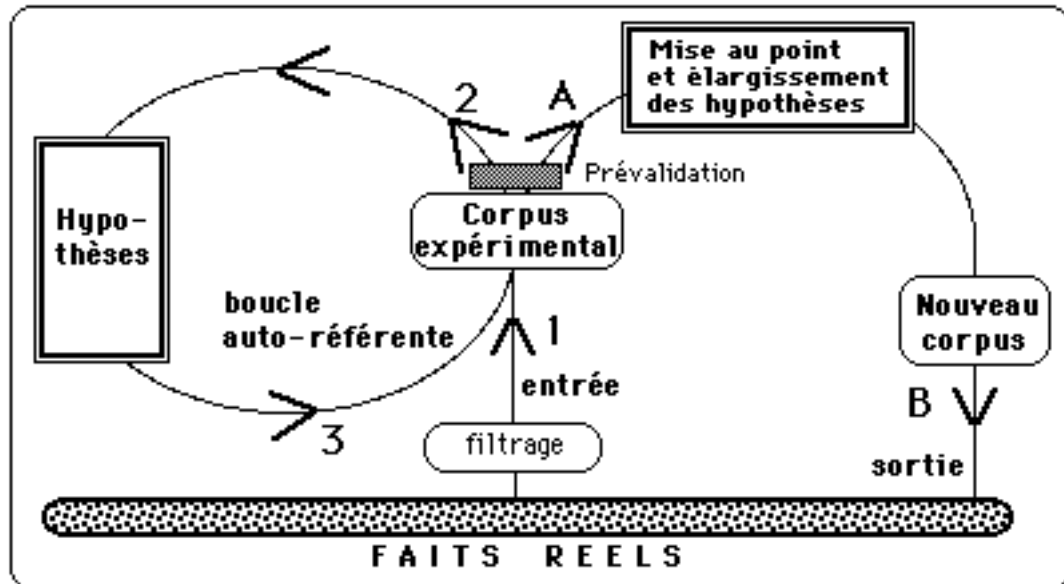
1 Nous employons ce terme dans son sens littéral : « *qui précède la validation* ».

De la sorte, nous appliquerons notre méthode à notre corpus d'études et réexaminerons avec « *suffisamment de champ ou de recul théorique* » nos premières analyses et actions, notamment vis-à-vis des associations, conçues ici comme micro-structures distanciantes ou distanciatrices ².

Cette méthode de « prévalidation », de définition théorique, d'analyse et de retour final aux hypothèses de départ, nous semble la plus adaptée pour affirmer la fonctionnalité (et peut-être l'opérabilité...) de nos concepts. On pourra voir aussi dans ce « bouclage de boucle » une sorte de recherche d'auto-référence ³, qui nous apparaît comme la seule méthode scientifique capable de traiter de faits enchevêtrés et interagissant fortement avec les observateurs et/ou leurs instruments d'observation.

2 Dans notre vocabulaire, « *distanciante* » s'applique à ce qui est susceptible de favoriser la distanciation d'un point de vue matériel ou « physique », le terme « *distanciatrice* » s'appliquant plutôt à ce qui concerne le logiciel ou le mental.

3 L'auto-référence étant conçue ici au sens des chercheurs cognitivistes. Nous empruntons sa définition essentiellement aux ouvrages de Douglas, HOFSTADTER, *Gödel, Escher et Bach, Les brins d'une guirlande éternelle*, Paris, InterEditions, 1985, et, en collaboration avec David DENNETT, *Vues de l'esprit*, Paris, InterEditions, 1987.

Figure 2.1. Visualisation de notre démarche cognitive :

Sur ce schéma, nous avons tenté de représenter le principe de notre démarche. Les « faits réels » (dans lesquels nous rangeons par commodité de langage, les objets, les concepts et les actions médiatiques), après avoir subi un premier filtrage de mise en forme et de distanciation temporelle (recul du temps) vont constituer le corpus expérimental. Des hypothèses sont alors définies pour rendre compte de ce corpus. Dans le cas où elles auraient été préexistantes, elles peuvent aussi être remises en forme. On voit que cette question « déterministe » ne revêt aucune importance ici. Tant que la validation n'est pas positive, le cycle 2-3 se reproduit. Lorsque les protocoles expérimentaux ⁴ montrent qu'elle l'est devenue, les hypothèses subissent un nouvel élargissement, un approfondissement, une recherche

4 Que nous expliciterons dans les troisième et quatrième parties.

de connexité (partie **A-B** sur la droite du schéma) en s'attaquant à un nouveau corpus (pouvant reprendre des éléments du corpus expérimental), avant de s'appliquer enfin aux « faits » de départ. On peut naturellement envisager un second cycle sur cette deuxième branche, mais si la première partie du travail d'élaboration a été bien conduite, la validation des validations paraîtra superflue.

2.2. Un premier corpus expérimental pour nos hypothèses

La pertinence et la « *transférabilité* »⁵ de nos hypothèses devrait être telle que des applications immédiates puissent être trouvées sur les terrains les plus divers.

Pour le moment, il ne s'agira à chaque fois que de « justifications » (ou de *monstrations* au sens où l'entendent les mathématiciens), et non pas de « preuves » ou de validations scientifiques ou de démonstrations.

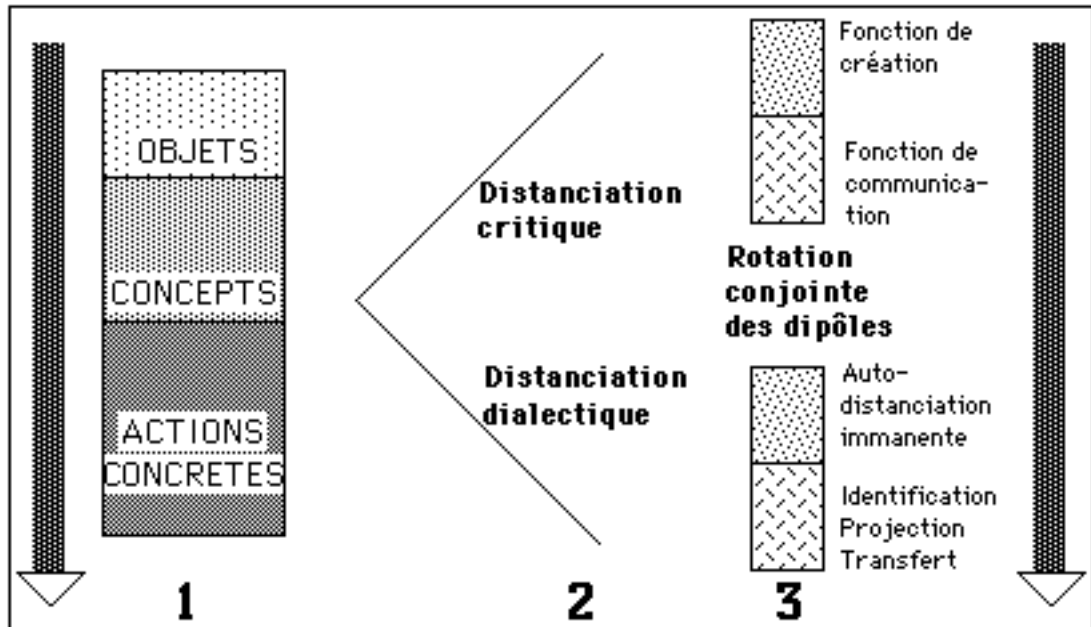
On pourra simplement constater leur souplesse et leur bonne adaptabilité à des situations très diverses.

2.2.1. Présentation du corpus (et rappel de la genèse de nos analyses)

Il semble utile de séparer notre corpus en trois couches que nous examinerons successivement, en allant de la plus « simple » (d'accès) à la plus complexe. Rappelons que les exemples que nous choisissons ici ont tous été empruntés à des travaux que nous avons effectivement conduits ou réalisés ou bien auxquels nous avons participé depuis 1975.

⁵ En informatique, on pourrait dire aussi « *portabilité* ».

Figure 2.2. Les trois couches de notre corpus de prévalidation :



Dans cette section, nous allons essayer de croiser quelques-uns des éléments de notre corpus avec les fonctions décrites par les deux dipôles (présentés au chapitre 1), sous l'optique de notre approche de la distanciation critique puis dialectique.

Une première lecture de haut en bas et de gauche à droite de cette figure illustre assez bien la double genèse pratique et théorique que nous avons connue.

- 1. Nous avons commencé nos recherches sur quelques « objets » audiovisuels** (comme la diapositive, le cinéma et la vidéo) avant de nous orienter vers des objets informatiques. Ensuite, nous nous sommes occupé de la partie **conceptuelle** de ces technologies, tout d'abord individuelle-

ment, puis collectivement, dans un cadre professionnel et/ou associatif.

En dernier lieu, nous avons pu « réinvestir » ces premières analyses dans diverses **actions** que nous examinerons en troisième partie (films, articles, projets gouvernementaux, direction d'associations, etc.).

- 2. Quasi-parallèlement, nous sommes arrivé à une analyse des médias** prenant très tôt en compte le concept-clé de **distanciation critique**, au sens où nous nous fixions pour mission de faire pratiquer les outils technologiques (appareils de photo, rétroprojecteurs, caméras de cinéma et de vidéo, ordinateurs, régies multimédias, etc.) et surtout leurs codes et leurs langages à de futurs utilisateurs/récepteurs des messages médiatisés.

La **distanciation dialectique** nous est apparue plus tard, lorsque nous avons pris conscience de l'absolue nécessité de faire appréhender (ou s'approprier) de l'intérieur ces codes et ces langages de la communication médiatisée alors qu'ils devenaient de plus en plus protéiformes et prégnants.

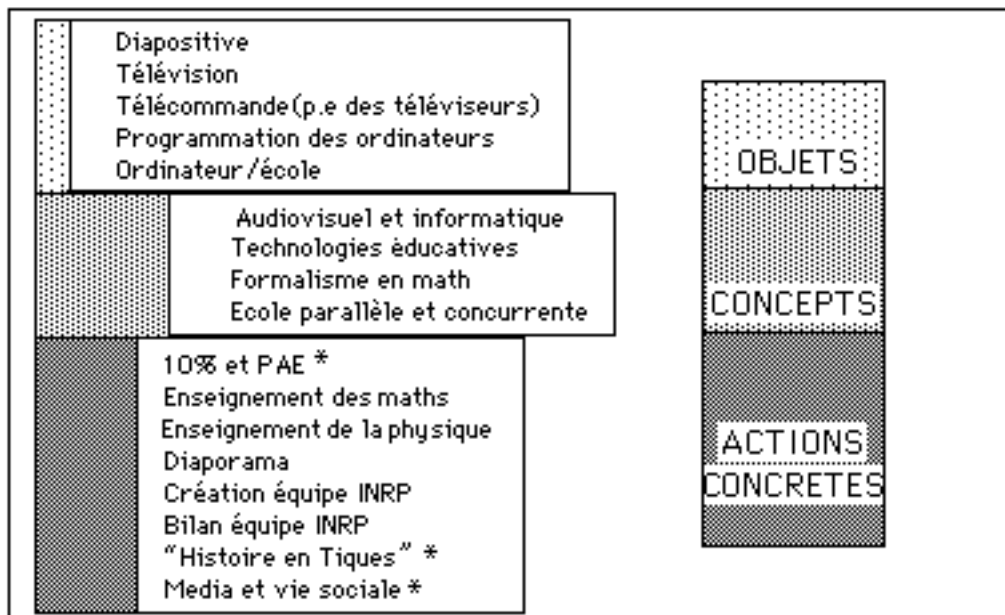
- 3. Le dipôle fonction de création/fonction de communication** nous est apparu très tôt (nous en avons publié des analyses en ce sens dès 1977 ⁶). En revanche, le

6 Dans la revue *l'Education* des 22/09/77, 29/09/77 et 6/10/77.

second dipôle (**Auto-Distanciation Immanente/Identification-Projection-Transfert** ou ADI/IPT) ne nous est apparu que beaucoup plus récemment dans son équilibre dynamique.

4. Corpus expérimental étudié en « prévalidation » :

Figure 2.3. Vue détaillée du corpus expérimental :



Ce schéma présente la partition que nous avons opérée sur notre corpus expérimental de prévalidation⁷. Nous définirons aux paragraphes 2.3, 2.4 et 2.5 les objets, les concepts et les

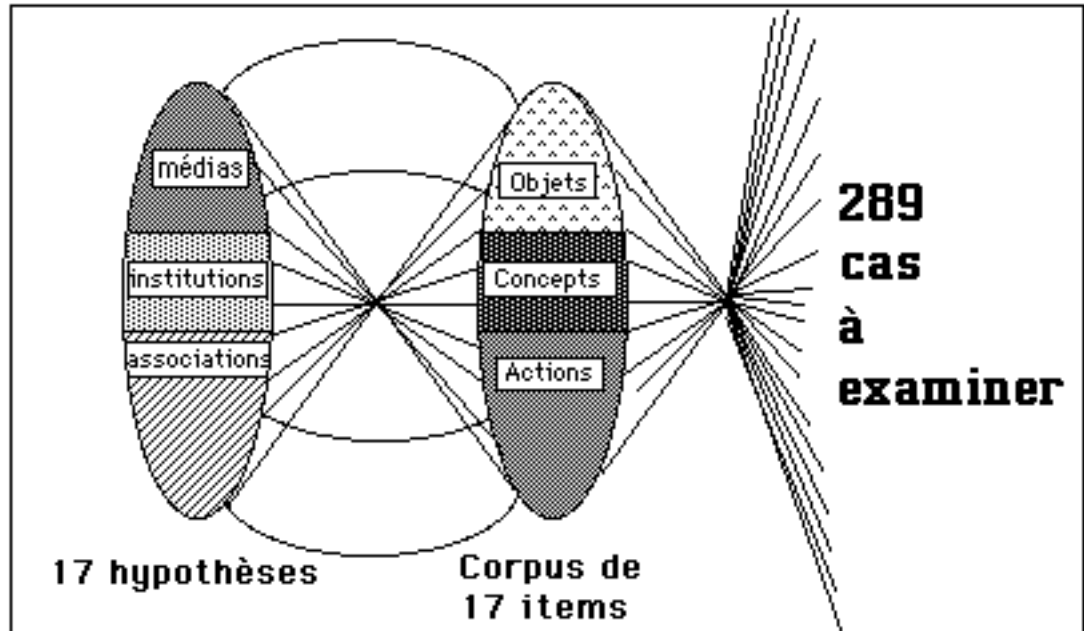
⁷ Les astérisques accompagnant certains termes comportant indiquent que ceux-ci seront définis par la suite. PAE : Projets d'actions éducatives, cf. annexe C-3. *Histoire en tiques* est un vidéogramme que nous avons réalisé pour l'Agence de l'Informatique en 1984. *Média et vie sociale* est une association (loi de 1901) qui sera étudiée au chapitre 14.

actions de manière plus précise. Les astérisques indiquent que ces diverses opérations seront détaillées dans la suite de ce chapitre ainsi qu'en deuxième et troisième parties.

2.2.2. Principales hypothèses “activées”

Comme nous l'avons déjà annoncé, il n'est pas dans nos intentions de nous livrer à une tentative trop précoce de **validation** de nos hypothèses alors qu'elles n'ont pas encore reçu leur fondement théorique, (c'est la raison pour laquelle nous avons préféré parler de « prévalidation »). Comme nous avons proposé **17 hypothèses**, la confrontation avec les **17 exemples d'actions** conduirait à étudier **289 items** (cf. figure 2.4.). Nous nous limiterons donc en examinant le comportement de certaines d'entre elles face à des situations concrètes.

Mais avant cela, il nous semble intéressant d'examiner dans le détail leur **degré d'adaptabilité au corpus**.

Figure 2.4. Croisement des hypothèses et du corpus :

Sachant d'une part que ces hypothèses doivent être suffisamment *générales* pour décrire correctement des réalités fort diverses quant à leurs manifestations, mais simultanément assez *précises* pour prévoir la majeure partie de leurs prolongements et de leurs conséquences, et considérant d'autre part que *le corpus étudié n'a pas été constitué pour la circonstance* (à moins d'y repérer des régularités inconscientes ou subconscientes pour l'auteur), il apparaît qu'un premier traitement statistique va permettre de visualiser le degré de pertinence de ces hypothèses. En d'autres termes, si elles s'appliquent correctement à un corpus standard (celui que nous présentons ici), il nous semble que ce dernier, conçu dès lors comme un probatoire, devrait leur assurer une garantie expérimentale suffisante, permettant de pousser plus loin la

recherche théorique.

Cette visualisation recourra aux facilités du traitement informatique direct ⁸, permettant d'obtenir très facilement et rapidement, des graphiques représentatifs.

Nos lecteurs pourront repérer une trace supplémentaire d'auto-référence de notre travail, puisqu'en fin de compte, **nous utilisons l'ordinateur pour prendre du recul** (ou du champ), par rapport à des hypothèses qui portent elles-mêmes sur la distanciation médiatique. Et ce faisant, nous *découvrons* (au sens étymologique de dégager ce qui était masqué ou couvert) leur degré de pertinence générale.

Nous nous permettons d'insister très fortement sur ce point : vu la complexité des **289 cas** possibles, il était impossible (!) de préparer à l'avance la moindre distribution de seuils de pertinence pour chacune de nos hypothèses sur chacun des items du corpus.

Il s'agit donc bien d'une authentique « *découverte* » que nous avons faite simplement ***en proposant une valeur d'utilisation pour chacun de items***, eux-mêmes croisés avec chacune des hypothèses (ce qui correspondit au remplissage d'un tableau de 289 cases. On trouvera à l'annexe E-1 le codage complet des 289 cas. Nous avons attribué des valeurs chiffrées de 0 à 1 à chacun des items en fonction des travaux de terrain que nous avons menés auparavant à partir des paramètres de fréquence

⁸ Effectué avec plusieurs logiciels sophistiqués (cf. annexe T-2) et l'annexe E-1 qui montre le tableau des 289 cas étudiés.

d'activation, de transférabilité et de vérification expérimentale ⁹.

Figure 2.5. Extrait du tableau de codage :

	Médias							Institutions					Associations				
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	B1	B2	B3	B4	B5	C1	C2	C3	C4	C5
Diapositive	1				0,5	1	1	0,5		0,3			1	0,7	0,2		0,5

Dans l'extrait ci-dessus, concernant la diapositive (et le diaporama), que nous pratiquons depuis longtemps, on remarque que l'hypothèse A1 a été fortement prévalidée (valeur égale à 1). Nous l'avons vécu, fait vivre à des stagiaires et décrit à de nombreuses reprises (par exemple dans des articles sur l'audiovisuel pédagogique). A2 ne s'applique pas, parce que le diaporama n'est pas encore passé par la seconde phase. Il est toujours *innovant* ¹⁰. L'absence de A3 et de A4 est naturelle (il n'est pas un média de masse !). Au contraire, vu le rôle distanciateur de l'image fixe (sur lequel nous reviendrons), A5 est assez fortement prévalidée. Les prévalidations sur B1 et B23 correspondent aux séries audiovisuelles diffusées par l'Education nationale (cf. p.). Notre implication associative nous a fait *vérifier* de nombreuses fois la pertinence de C1 et par la même occasion la force de C2 dans les associations où nous avons pu

⁹ S'agissant de travaux s'étalant sur une dizaine d'années, nous avons préféré synthétiser les observations, par exemple à partir de compte rendus de stages, de notes et d'articles portant sur l'un des trois sous-ensembles cités.

¹⁰ On peut en profiter pour remarquer que le caractère innovant est indépendant du statut social ou économique. Le diaporama est une expression audiovisuelle minoritaire (notamment en raison de la concurrence de la vidéo), ce qui ne l'empêche pas de présenter de nombreux traits innovants qui seront réexploités dans les banques d'images par exemple.

développer une activité audiovisuelle autonome. Le codage de C2 a été calculé égal à 0,7 parce que, dans notre corpus, cette hypothèse a été prévalidée presque dans les trois quarts des cas. Parmi ceux-ci, une quantité significative nous a permis de prévalider C5.

Figure 2.6. Extrait du tableau de codage. Les calculs des sommes brutes et pondérées :

Total			Pondéré			
A	B	C	A	B	C	
3,5	0,8	2,4	6,7	0,5	0,16	0,5 1,14

Effectués sur un tableur ¹¹, notre codage (lui-même parfois résultat de calculs antérieurs) a ensuite été *traité* et mis en forme grâce à de nombreux calculs aussi simples que rapides, ce que l'on voit sur la figure ci-dessus.

Dans ces codages effectués en fonction de nombreuses expériences antérieures, il apparaît totalement aléatoire de deviner à l'avance la moindre tendance, d'où l'intérêt des résultats que nous allons commenter dans la suite (rappelons encore une fois que des explications détaillées sur une partie des items sera donnée dans les paragraphes suivants).

Nous verrons aux chapitres 7 à 9 que cette approche pourra être qualifiée de **méta-cognition** réflexive.

¹¹ Il s'agissait d'*Excel* de la société Microsoft. Sur un tableur, il est extrêmement facile de réaliser des sommations, des moyennes et tous autres calculs portant sur de grandes quantités de données.

1. Hypothèses théoriques

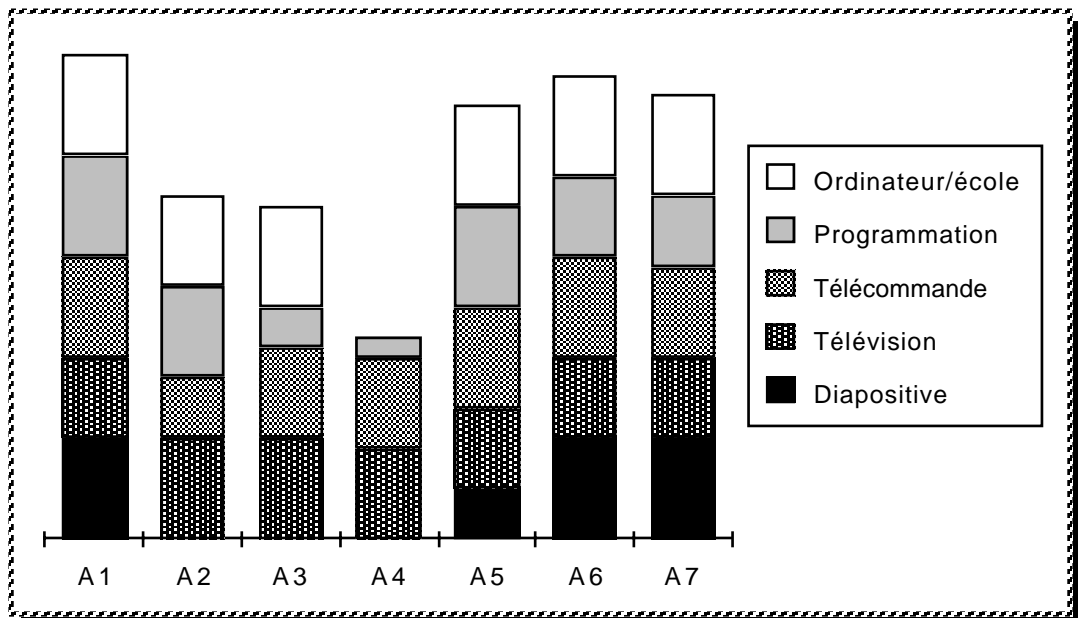
Si elles ont la prétention d'être à la fois fonctionnelles et opératoires, les hypothèses exposées au chapitre 1.1. (p...), une fois confrontées à ce premier corpus d'objets médiatiques, doivent fournir un cadre susceptible de rendre compte des faits observés.

Examinons tout d'abord l'aspect statistique pour repérer le comportement des hypothèses en fonction de chacun des items du corpus.

Rappelons que nous étudierons en détail dans les paragraphes suivants chacun des objets (et ensuite chacun des concepts, puis chacune des actions), et que notre but ici consiste plutôt à dégager la pertinence d'ensemble, ne serait-ce que parce qu'un examen trop segmenté risquerait de nous empêcher de remarquer des régularités (ou des constantes) que seule une vision de nature systématique sera capable de nous révéler.

*Dans la suite, nous désignerons nos hypothèses par leurs repères **A1** à **A7** pour celles qui concernent les médias, **B1** à **B5** pour les institutions et **C1** à **C5** pour les associations.*

Figure 2.7. Activation des hypothèses théoriques sur les médias par le corpus d'objets :



On constate que la diapositive n'*active*¹² pas **A2**, **A3** et **A4**, ce qui n'est pas étonnant puisque ce média¹³ ne se trouve pas encore à une phase assez avancée de développement (s'il y parvient jamais). On pourra constater cependant que la vue fixe, par l'intermédiaire des vidéodisques et des disques optiques numériques va connaître un fort développement.

Rien d'étonnant à ce que la télévision se retrouve sur chaque hypothèse, nous développerons ce point dans un prochain paragraphe.

12 Nous prendrons ce terme dans son sens physique ou chimique. Dire qu'une hypothèse est « activée » signifie qu'elle est en instance de validation (ou de prévalidation). Nous préférons évidemment parler d'activation plutôt que de « démonstration ».

13 Nous considérons en effet la diapositive comme un média, cf. 2.3.1.

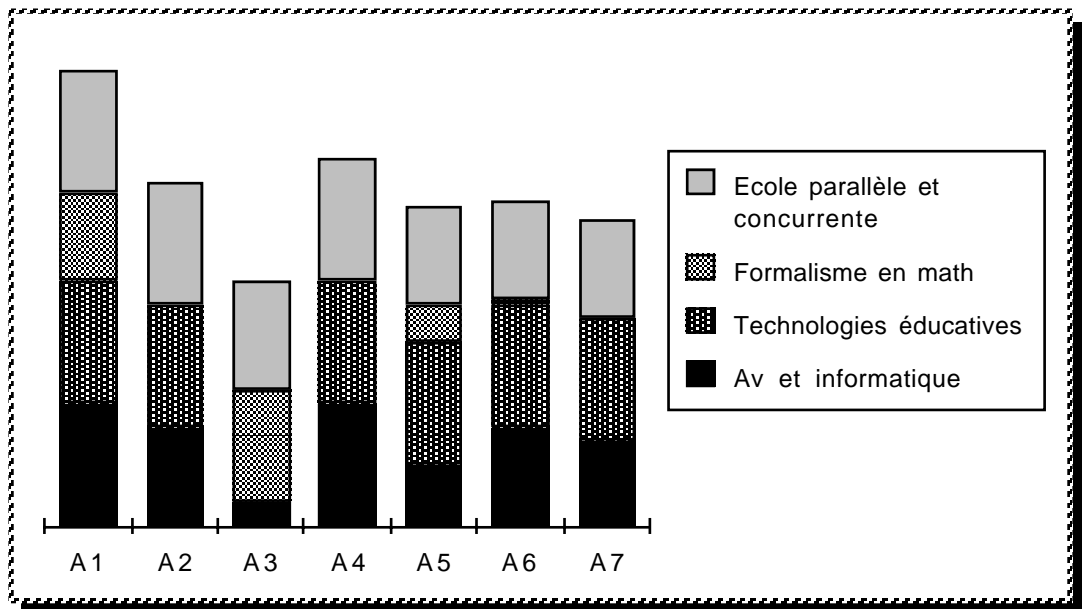
Contrairement à ce qu'un examen trop superficiel pourrait laisser penser, le rôle des télécommandes *prévalide* pratiquement toutes nos hypothèses. **A2** apparaît relativement moins prévalidée avec la télécommande parce que cette dernière est encore uniquement assimilable à un « média innovant »¹⁴.

La capacité intégratrice de ces hypothèses est parfaitement illustrée par le fait que la programmation (que nous prenons ici comme un « objet ») et l'ordinateur lui-même les activent pratiquement toutes. On remarquera que **A2** ne s'applique pas encore à l'ordinateur (parce qu'il n'est pas encore assez répandu) alors qu'elle peut décrire assez correctement la programmation où il y a déjà des langages standardisés (ou standardisateurs) comme le Basic des « apprentis » ou le Cobol des programmeurs d'applications commerciales. On peut retrouver les mécanismes que nous décrivons dans cette hypothèse dans la division croissante du travail des informaticiens, leur imposant de ne plus intervenir que sur de petits éléments de programmes, sans maîtriser l'ensemble des applications.

Ce sont **A1** et **A6** qui sont le plus souvent activées, ce qui conforterait nos efforts dans la « promotion » des démarches distanciatrices.

14 Nous verrons au chapitre 7 que l'on pourrait la qualifier d'*infra-média*.

Figure 2.8. Activation des hypothèses théoriques sur les médias par le corpus de concepts :

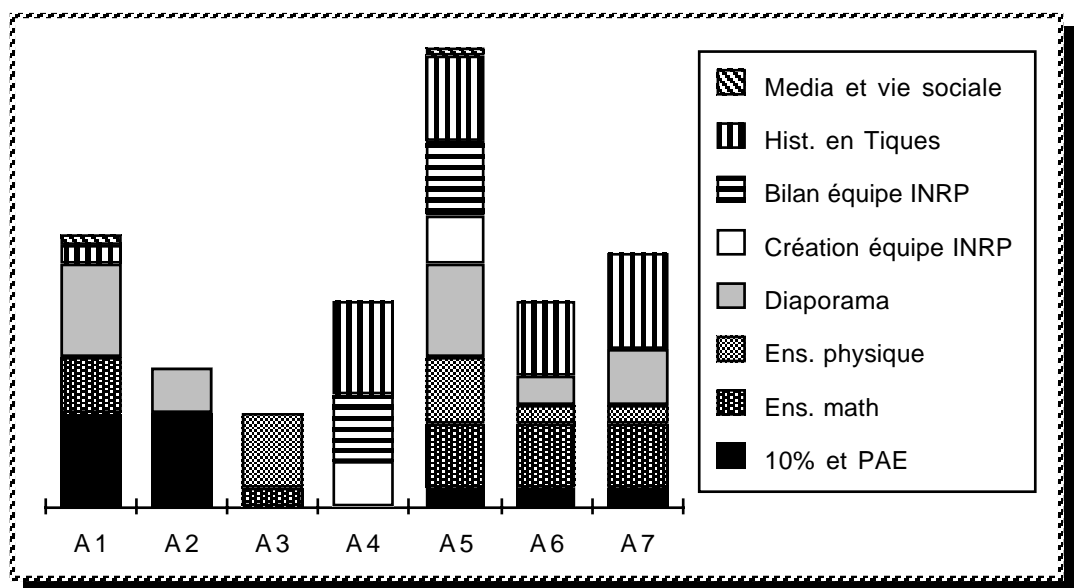


On observe une répartition assez parfaite de trois des « concepts » que nous avons introduits dans cette partie du corpus. L'école parallèle et notre thèse de l'école concurrente s'y retrouvent régulièrement, l'alliance entre l'audiovisuel et l'informatique aussi, les technologies éducatives ne sont absentes que pour **A3** (ce qui est normal car elles ne sont pas encore en phase ascendante. Seul le formalisme des mathématiques (que nous avons introduit parce qu'il renvoie à notre formation et à notre pratique initiale) ne se rencontre vraiment que pour **A1** et **A3** (ses « effets » de standardisation culturelle, par ailleurs non démontrés, sont suffisamment connus pour que nous n'insistions pas).

A1 se détache nettement, ce qui renforce son rôle pilote en

matière technique, matérielle et conceptuelle. Nous verrons sur la figure suivante qu'elle s'applique évidemment moins directement sur le terrain des actions.

Figure 2.9. Activation des hypothèses théoriques sur les médias par le corpus d'actions :

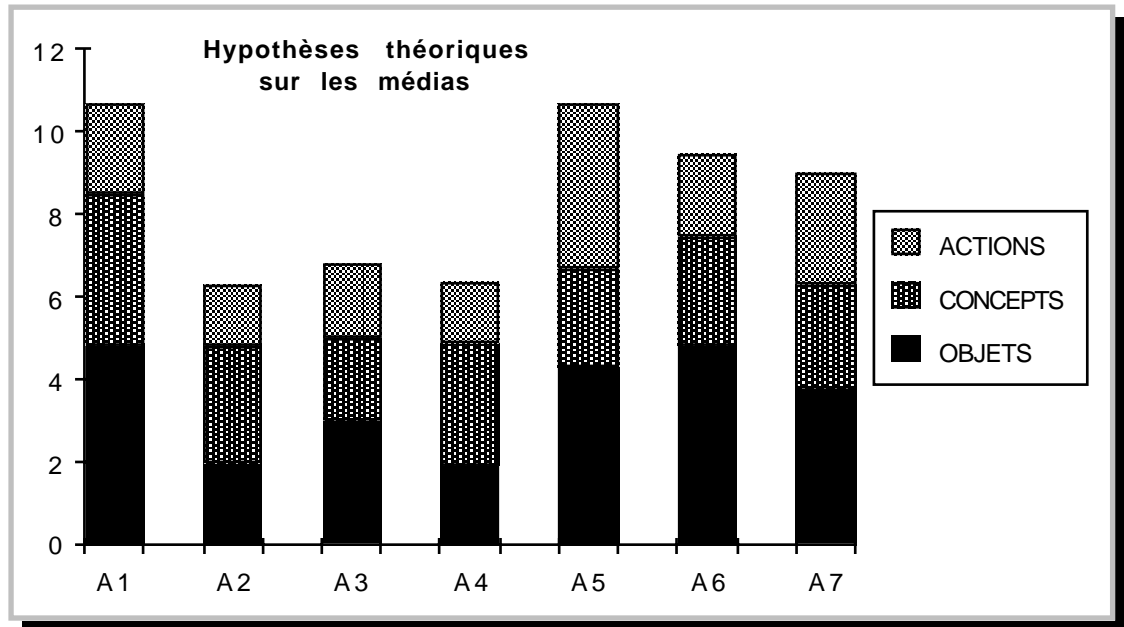


La lecture de cette figure est légèrement plus compliquée en raison du nombre d'actions que nous y avons fait figurer. On peut néanmoins dégager des remarques générales :

Concernant plutôt des institutions (INRP, Enseignement des maths et de la physique, PAE) et des associations (équipe INRP, vidéogramme « Histoire en tiques », Média et Vie Sociale), on voit que l'hypothèse **A5** se détache nettement, suivie de A1 et de A7 (elle-même fortement activée par le vidéogramme, conçu en partie à cet effet). La création de l'équipe INRP active A4 et

A5.

Figure 2.10. Récapitulatif par catégories :



Cette figure montre très clairement deux groupes d'hypothèses :

Le groupe de tête contient **A1** (dipôle création/communication), **A5** (Auto-distanciation immanente), **A6** et **A7** (dipôle ADI/IPT). Ce qui nous (pré)-conforte une fois de plus dans la fonctionnalité de cette approche.

Le groupe de queue contient les hypothèses **A2**, **A3** et **A4**, plus axées sur l'évolution médiatique et seuls les grands médias (comme la télévision) sont susceptibles de les activer. On pressent qu'elles seront plus difficiles à saisir.

On peut enfin conclure que les hypothèses les moins

prévalidées dépassent tout de même *le tiers des 17 activations possibles*¹⁵ (ce qui est nettement au-dessus d'une « performance aléatoire »), tandis que les plus prévalidées frisent les deux tiers, soit un score de pertinence relativement correct.

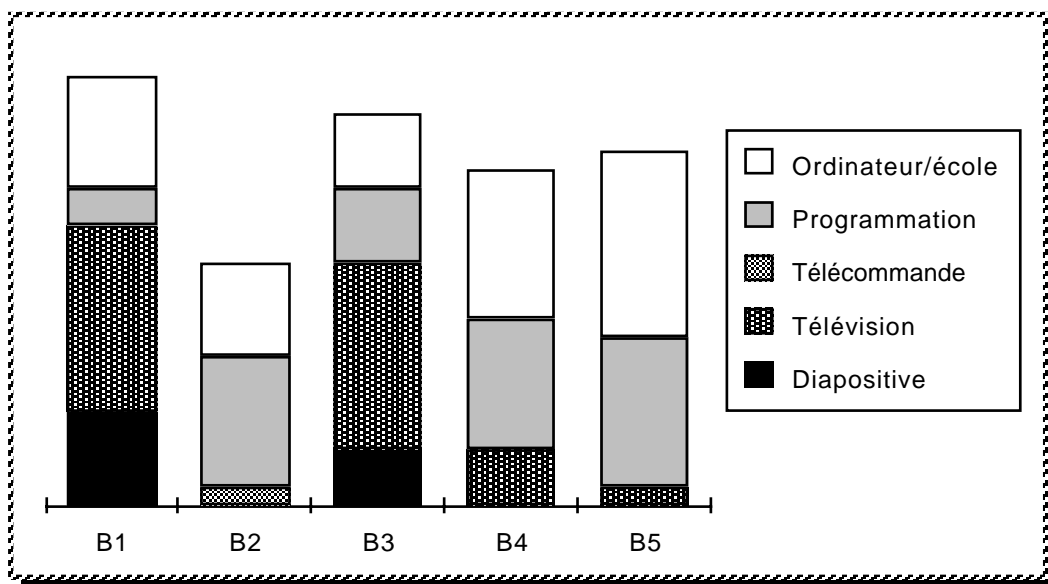
2. Hypothèses vis-à-vis des institutions éducatives et culturelles

Notre thèse s'articulant sur la distanciation et les associations, nous avons annoncé que nous prendrions comme « témoin » certaines institutions œuvrant dans les mêmes secteurs. C'est pourquoi nous ne négligerons pas de confronter nos hypothèses principales à quelques-unes d'entre elles.

Ce qui nous intéresse, ce n'est pas seulement la pertinence de nos hypothèses concernant ces institutions (on peut considérer qu'elle doit quand même être assez grande...), mais bien plutôt de voir si les autres hypothèses s'appliquent aussi. Seul ce « croisement », s'il réussit, paraît susceptible de fournir des résultats féconds.

¹⁵ Comme il y a 17 items, chacun d'eux peut « activer » l'une des 17 hypothèses.

Figure 2.11. Activation des hypothèses vis-à-vis des institutions éducatives et culturelles par le corpus d'objets :



Au contraire des hypothèses théoriques pour lesquelles nous avons pu observer un assez large regroupement des activations, on remarque tout d'abord qu'avec les hypothèses « institutionnelles » il y a une dispersion nettement plus grande, et donc des interprétations moins évidentes. Nous nous garderons de vouloir faire dire plus à ces calculs qu'ils ne signifient. Ce qui explique que s'il n'y a pas de remarque particulière à formuler, nous n'en ferons pas.

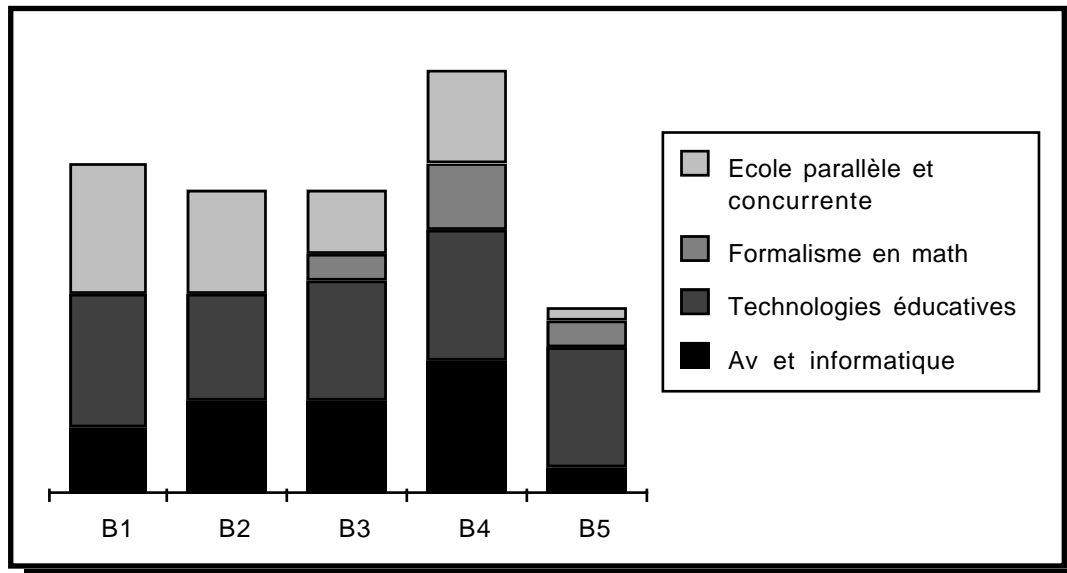
Retrouver que la diapositive (et l'image fixe) active un peu **B1** et **B3** nous renvoie aux essais de production audiovisuelle scolaire (concurrence extérieure pour B1 et effets massifiants pour B3).

Comme on peut s'y attendre la télévision active fortement **B1** et **B2**. Précisons tout de suite qu'en ce qui concerne B2, nous ne parlons que de l'approche conceptuelle ou technique telle que nous l'avons mesurée (à l'exclusion d'autres variables très sensibles surtout lorsqu'il s'agit de TV). De même, il est plusieurs items pour lesquels cette hypothèse possède une pertinence nulle (par exemple la diapositive ou la télécommande), c'est pourquoi elle n'apparaît pas.

On peut repérer néanmoins la forte interaction de l'informatique (programmation et machines) avec **B2**, **B4** et **B5**. L'activation de B2 provient de notre expérience « ministérielle » (cf. quatrième partie) au cours de laquelle nous avons observé maintes « *convergences étranges* » entre des décideurs de droite ou de gauche. B4 vient en droite ligne de notre expérience enseignante.

L'activation assez forte de B5 nous conforte dans notre approche distanciatrice.

Figure 2.12. Activation des hypothèses vis-à-vis des institutions éducatives et culturelles par le corpus des concepts :

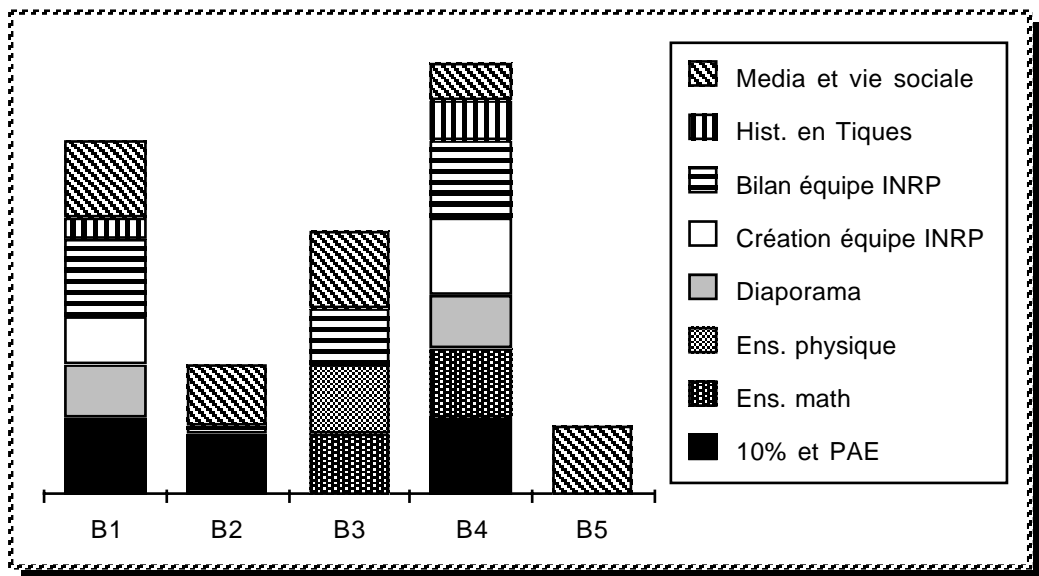


Les « espaces interstitiels » que nous avons souvent localisés dans certaines grandes institutions expliquent que **B4** se détache assez nettement. On peut craindre qu'il n'en soit pas de même dans toutes les techno-structures.

Le faible score relatif de **B5** s'explique très bien a contrario. Il confirme que les institutions que nous avons étudiées ne sont pas des lieux idéaux pour que se développent des climats distanciateurs (ce qu'en d'autres termes on pourrait qualifier des conditions propices à l'appropriation sociale des médias). On notera cependant que le couple audiovisuel et informatique est celui qui active le plus fortement la problématique de l'inhibition (ou de l'anti-inhibition) de l'ADI.

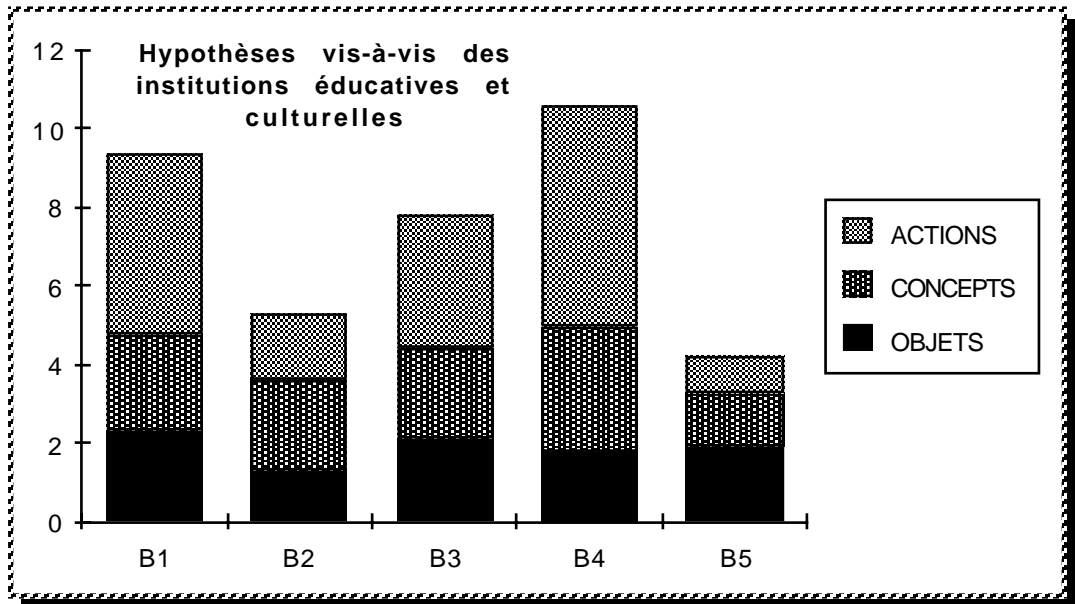
Figure 2.13. Activation des hypothèses vis-à-vis des institu-

tions éducatives et culturelles par le corpus d'actions :



Il apparaît logique que nos actions, essentiellement orientées sur une recherche de « niches » distanciatrices dans les technostructures activent fortement l'hypothèse **B4** qui traite justement des espaces interstitiels. On peut observer que **B1** se trouve aussi activée. Nous pourrions dire que l'on y retrouve le déclencheur de nos actions (puisque les institutions ne peuvent socialiser la médiation technologique).

Seules nos activités à « Media et Vie Sociale » ont activé de manière sensible (ou observable) les potentiels distanciateurs (au travers de quelques opérations que nous décrirons dans la troisième partie).

Figure 2.14. Récapitulatif par catégories :

B4 et **B1** se détachent assez nettement, ce qui correspond à notre approche de recherche et d'utilisation des espaces laissés libres dans les institutions que nous avons côtoyées.

On peut vérifier que nous n'avons que peu expérimenté **B5** (la partie action est plus réduite que les autres), mais qu'en revanche il est des objets qui, utilisés au sein de certaines structures, acquièrent des vertus distanciatrices (on retrouve là le vieux thème du « détournement des médias »).

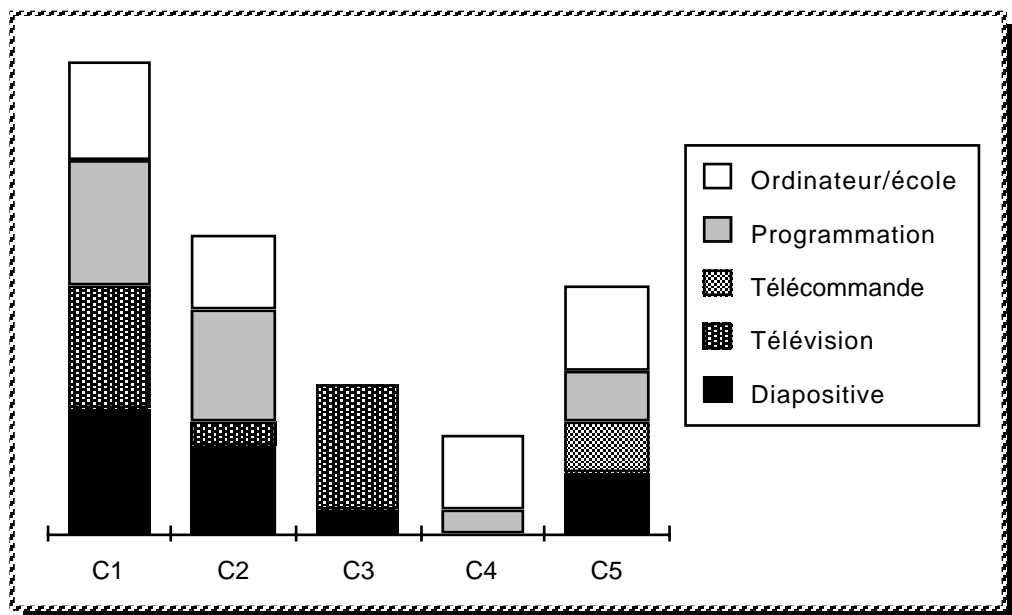
Comme nous l'avons souligné dans la section précédente,

nous aboutissons à des valeurs de regroupement dignes d'être prises en compte.

3. Hypothèses vis-à-vis des associations

Nous pourrions faire exactement la même remarque liminaire qu'au paragraphe 2. Pour être plus tard opératoires, nos hypothèses doivent rendre compte valablement des domaines connexes, à la seule condition de ranger ceux-ci dans le champ des médias (au sens élargi).

Figure 2.15. Activation des hypothèses vis-à-vis des associations par le corpus d'objets :



Les possibilités de l'image fixe (que nous avons pratiquée beaucoup plus souvent et régulièrement que l'image animée, ce

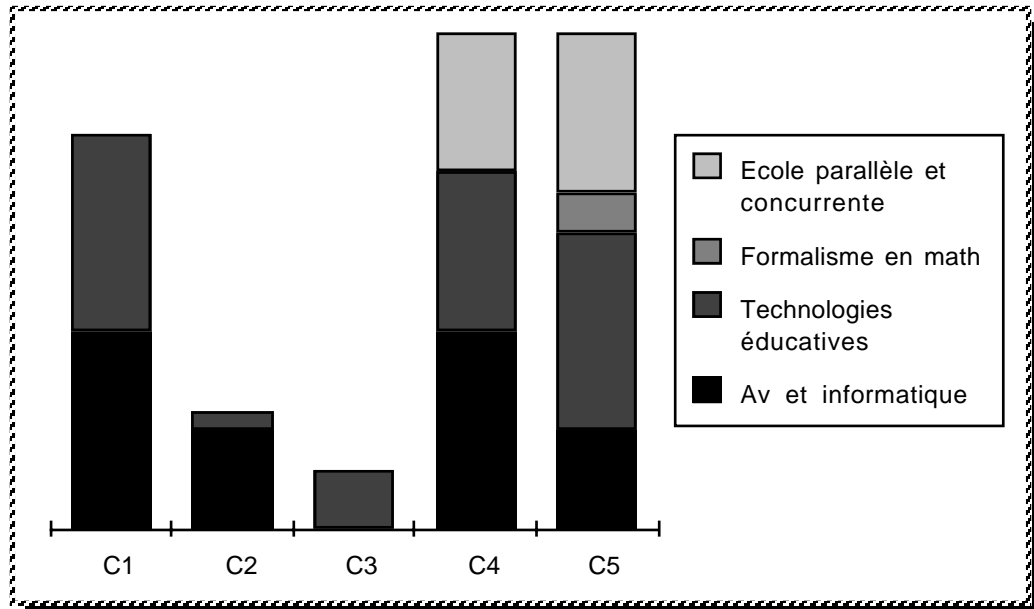
qui explique que nous lui accordions une place aussi éminente) se trouvent grandement confirmées dans son emploi « associatif » (nous y reviendrons en troisième partie). On notera son exclusivité pour l'hypothèse **C5**.

La télévision active fortement **C3**. On en a des preuves immédiates en observant les campagnes télévisées des grandes associations caritatives ou de santé : leurs modèles se rapprochent jusqu'à se confondre avec ceux des institutions traditionnelles.

La programmation, lorsqu'elle est associative (par exemple dans les clubs) illustre assez bien **C1** et **C2**. Nous n'avons pas fait figurer l'ordinateur isolé ou « personnel », qui dans la plupart de nos études est resté attaché à ses usages ou utilisations scolaires.

L'absence de **C4** tient sûrement à sa généralité et aux recoupements avec d'autres hypothèses.

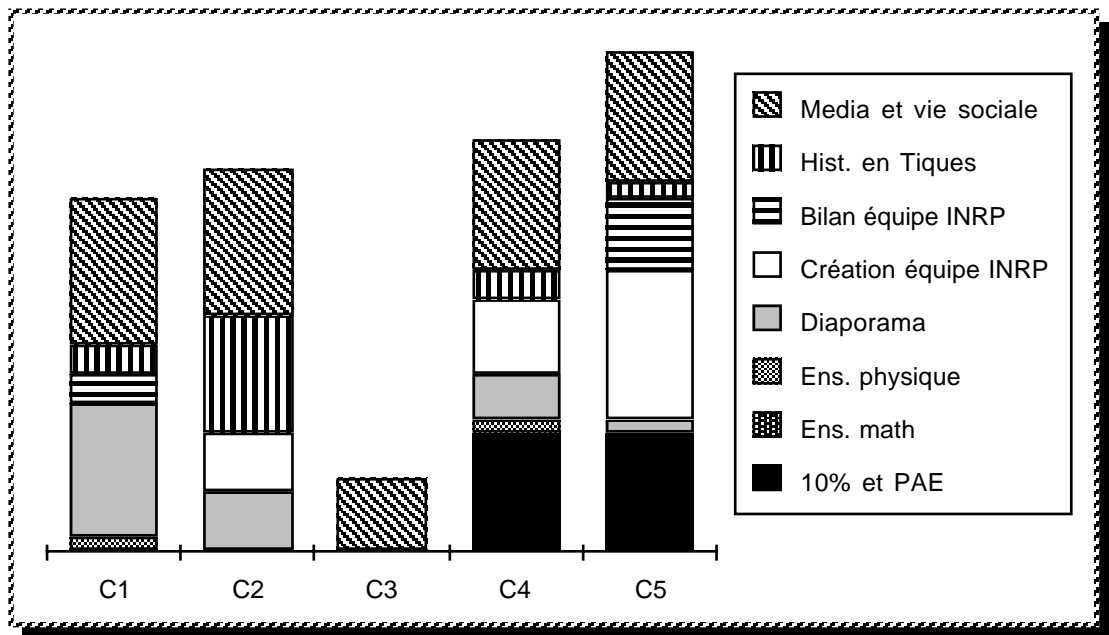
Figure 2.16. Activation des hypothèses vis-à-vis des associations par le corpus de concepts :



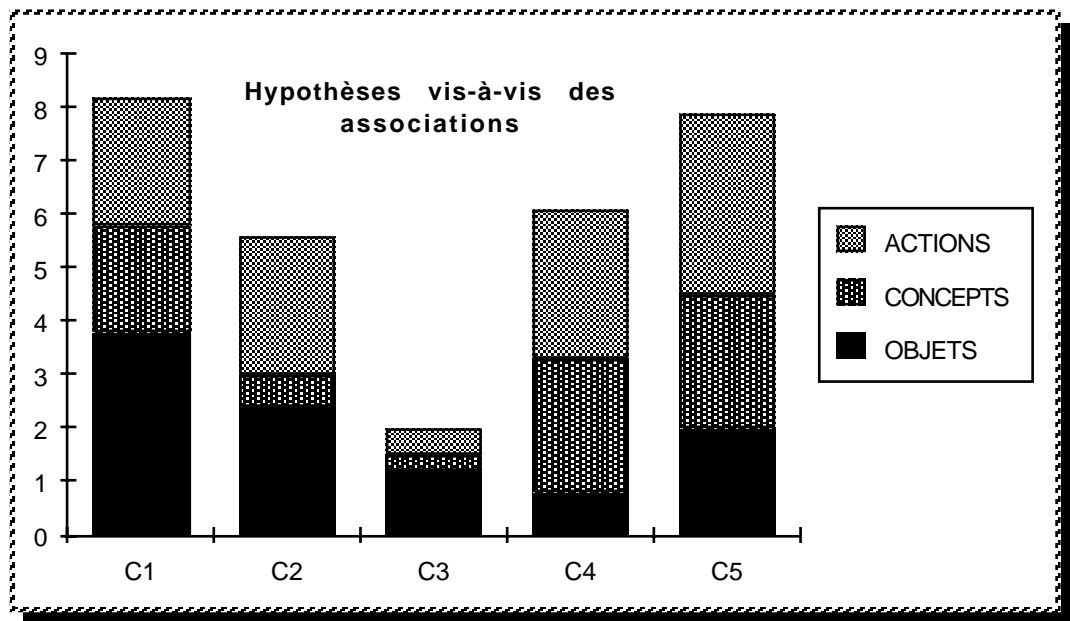
En revanche, du côté des concepts, **C4** se trouve très fortement activée, ainsi que **C5**. Le retard conceptuel important des associations d'intérêt général que décrit **C1** apparaît lui-aussi en instance de confirmation quant à sa fréquence d'apparition ou de prévalidation.

On ne s'étonnera pas de ne pas voir le formalisme mathématique activer beaucoup d'hypothèses, sauf la **C5**, où des petits groupes (de type associatif, mais évidemment sans statut) peuvent effectuer des recherches leur faisant prendre du champ avec le formalisme « académique ».

Figure 2.17. Activation des hypothèses vis-à-vis des associations par le corpus d'actions :



C5 et **C4** qui renvoient à nos hypothèses théoriques font le meilleur score. **C3** n'est activée que par nos activités auprès de l'association « Média et vie sociale ». La diapositive a un rôle important pour **C1**, tandis que **C2** laisse une place importante à la création de l'équipe INRP.

Figure 2.18. Récapitulatif par catégories :

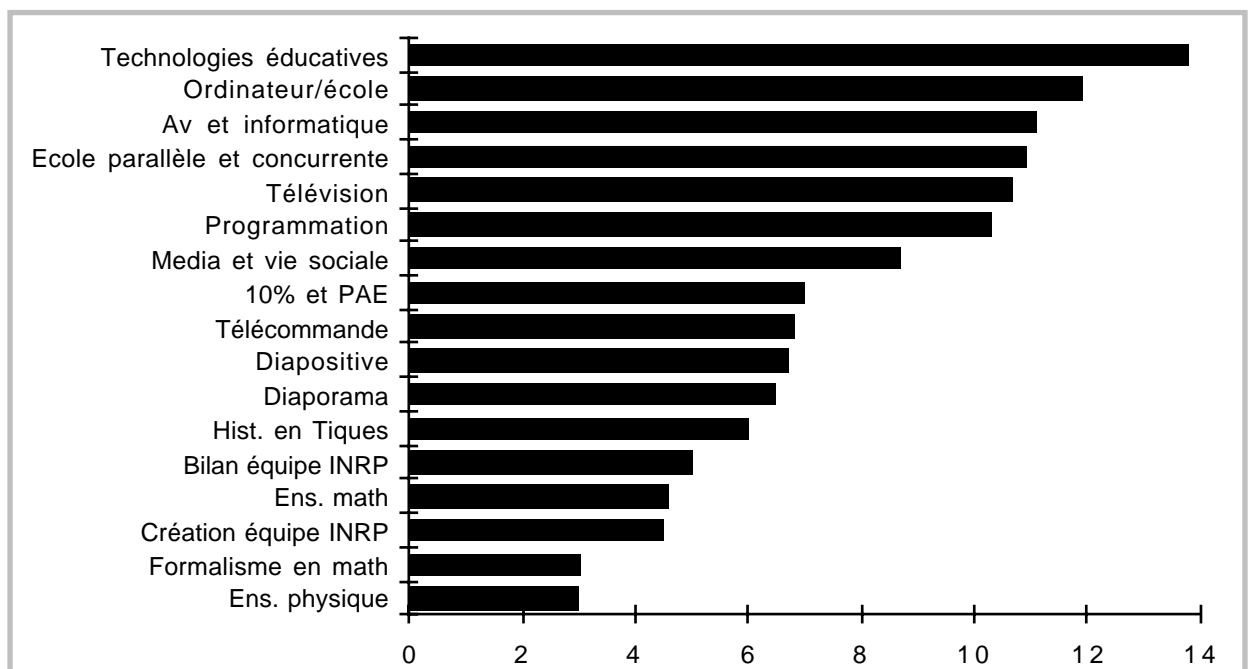
Trois groupes se dégagent nettement. Le premier rassemble **C1** et **C5**, c'est-à-dire le « *constat* » et le « *remède* » (pour parler vite). Le second regroupe **C2** et **C4** et confirme l'importance de l'approche création/communication.

C3 est l'hypothèse la moins activée, ce qui s'explique très bien par le fait qu'elle concerne plutôt les grandes associations nationales dont nous parlions plus haut, et que pour des raisons diverses nous avons moins étudiées dans le détail.

4. Vue d'ensemble

Un traitement statistique efficace nécessite une vue d'ensemble, ce que nous proposons ci-dessous.

Figure 2.19. Vue d'ensemble de nos hypothèses et de notre corpus en termes de capacité d'activation des items :

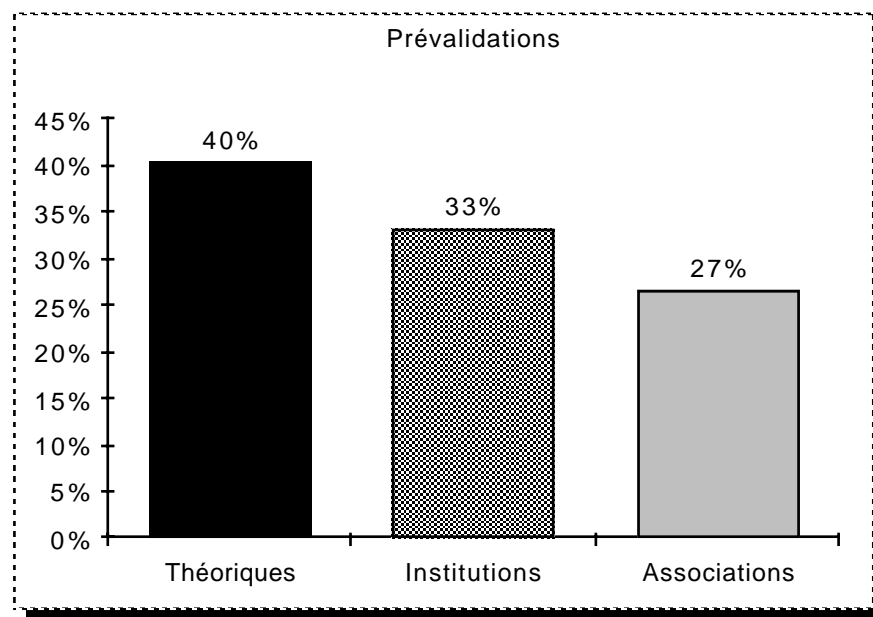


Ce schéma illustre simplement en données brutes le nombre de « citations » (ou d'activations) de chacun des items du corpus expérimental. On remarquera que les technologies éducatives, le couple audiovisuel/informatique et programmation, les concepts d'école parallèle et concurrente et la télévision se détachent nettement.

Un second groupe rassemble la diapositive, la télécommande

des téléviseurs (et le « zapping »), les PAE et anciens « 10% » ainsi que les actions pour l'association nationale Media et Vie Sociale.

Figure 2.20. Echelle générale d'activation des hypothèses :

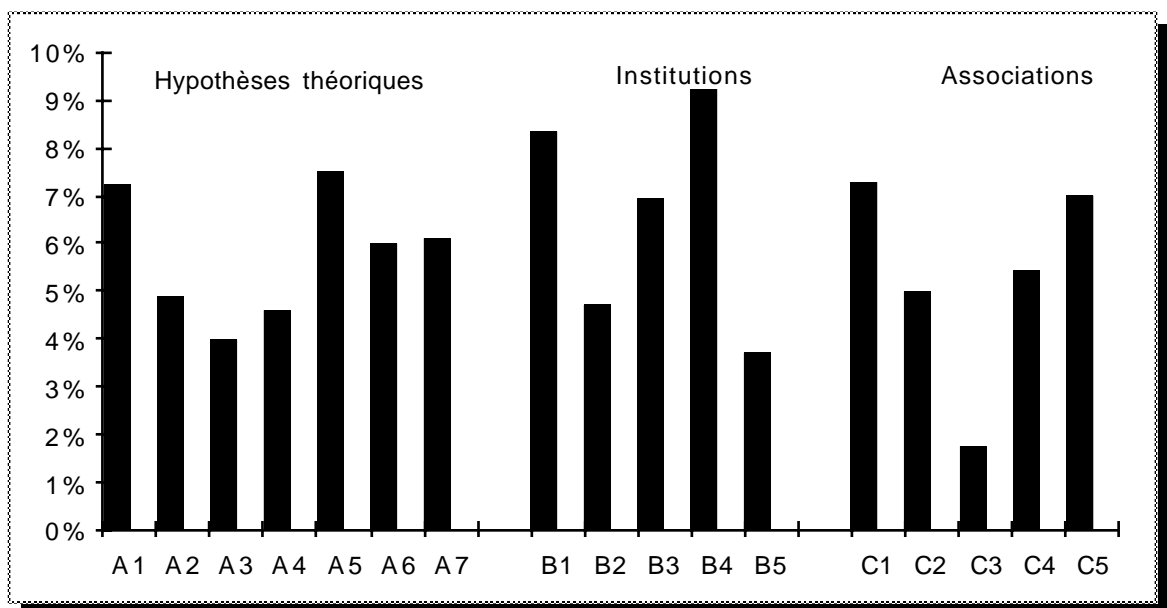


Cet histogramme indique les totaux pour chaque catégorie d'hypothèses. On voit que les hypothèses théoriques sur les médias arrivent assez largement en tête (avec une soixantaine d'activations, soit 40% ¹⁶). Les hypothèses sur les institutions les suivent avec une quarantaine de citations. Celles sur les associations arrivent juste après plus de trente activations. L'ordre que nous obtenons ici est « normal » en ce sens que les

¹⁶ Comme les hypothèses théoriques sont en nombre supérieur (7 au lieu de 5, soit 40% de plus...), nous avons recalculé des pourcentages globaux. C'est eux qui sont indiqués sur ce graphique (cf. annexe E-1).

hypothèses théoriques sont sûrement plus « transférables » (ou exportables) dans d'autres contextes, au contraire de celles qui sont très directement axées sur un domaine particulier.

Figure 2.21. Ventilation par catégories d'hypothèses ¹⁷



Conformément à ce que nous annonçons, et que l'on pourra trouver dans la suite, A1 et A5 sont les plus examinées au cours de ce préexamen. Pour les institutions, il en est de même de B1, B3 et B4, ainsi que C1, C4 et C5. Celles qui font un moins bon « score » (B5 et C3) devront être examinées avec attention dans les troisième et quatrième parties (validations théoriques et concrètes).

2.3. Objets médiatiques et approche distanciatrice

¹⁷ Les pourcentages ont également été recalculés comme indiqué dans la note ci-dessus

2.3.1. *L'image fixe et la diapositive*

Nous avons beaucoup travaillé sur la diapositive et le diaporama, et nous considérons ce dernier comme un moyen audiovisuel à part entière.

Précisons tout de suite que le support (en l'occurrence la pellicule inversible) importe assez peu (exception faite des questions de définition, de finesse ou de « grain »). Depuis la diapositive chimique jusqu'à la diapositive magnétique ou les images (fixes) des vidéodisques et surtout des disques optiques numériques (CD-ROM¹⁸), l'audiovisuel « moderne » ne cesse d'être confronté à l'image fixe, à ses codes et à ses langages. C'est pourquoi, il nous semble utile de commencer cette section avec l'image fixe, en remarquant qu'elle est par nature (par sa *fixité* même) fortement distanciatrice, au contraire des autres technologies audiovisuelles comme le cinéma ou la vidéo qui offrent une (re)-présentation du monde plus conforme à nos sens et à notre perception immédiate. En d'autres termes, nous pourrions presque aller jusqu'à dire que la diapositive (et naturellement la photographie tout entière) se trouve aux avant-postes des **technologies hétéromorphes**, au contraire du cinéma qui se situerait lui aux avant-postes des **technologies homomorphes** (conçues comme de simples prolongements

18 Compact-Disc- Read-Only- Memory, dont l'équivalent français est le DON, ou Disque Optique Numérique à lecture laser.

homothétiques de notre perception) ¹⁹. Les nombreuses études sur l'atemporalité de l'image fixe, allant des esthétiques classiques aux plus contemporaines, sont suffisamment connues pour que nous ne nous y attardions pas ici.

Ajoutons enfin, qu'ayant commencé nos réflexions sur les systèmes de communication en utilisant personnellement beaucoup l'image fixe, nous estimons avoir sur elle un « recul » important, de nature à nous permettre d'engager une sorte de *démarche auto-référente* dans laquelle nous pourrions l'examiner dans cette première section (de prévalidation de nos thèses), puis de la revoir dans les dernières parties (sous un éclairage plus théorique) dans le but de lui (ré)-assigner un rôle non négligeable dans ce que nous dénommerons **l'éducation distanciatrice** ²⁰.

1. En guise de (bref) historique

Nous avons abondamment décrit cet historique dans nos ouvrages sur la diapositive, aussi nous contenterons-nous de citer ici les points les plus pertinents dans le cadre de notre approche distanciatrice.

Conformément à notre hypothèse **A1**, nous considérerons la diapositive comme un « média innovant ». Voici ce que nous en disions en 1980 :

19 Voir aussi au chapitre 6.6.

20 Qui constitue une des finalités de cette recherche, d'où le fait qu'on la retrouvera dans la conclusion.

« L'essor fulgurant de l'informatique et de la télématique a pulvérisé la consommation scripto-visuelle.

La vue transparente est magique. L'ancêtre de la diapositive n'est autre que le vitrail de nos cathédrales. Et comme celui-ci doit impressionner, terroriser ou séduire, rien d'étonnant à ce qu'il soit aussi vivement coloré, car il est fait pour être regardé à bonne distance [...] et commenté (ou « compris ») collectivement.

Ce sont les prédicateurs qui ont inventé le langage audiovisuel : une allusion au cours du prêche, un doigt pointé et l'assistance voyait (ou croyait voir) le Paradis et tous ses Saints, ou l'Enfer et ses souffrances...

« Que ce soit en vue isolée, en conférence illustrée ou en diaporama, la diapositive est un objet communicatoire... pour peu qu'on la projette à un public, fût-il restreint...

La projection d'images fixes est bien antérieure à l'invention de la photographie en 1822 par Joseph Nicéphore Niépce. De plus, les premières images en couleur jamais réalisées le furent à l'aube de ce siècle sur des plaques de verre destinées à être examinées en transparence. » ²¹.

Il s'agit donc d'une fort longue histoire, commencée avec les théâtres d'ombres et perfectionnée au XVIII^{ème} siècle :

« La lanterne magique est une machine d'optique que l'on nomme magique, sans doute à cause des effets prodigieux et des spectres et monstres affreux qu'elle fait voir et que les personnes qui n'en savent pas le secret

21 *Guide de la diapositive : De la prise de vue aux effets spéciaux*, Paris, Entreprise Moderne d'Édition, 1986, p. 17. Première édition, Paris, Les mémentos pratiques, Media-Jeunesse, 1980.

attribuent à la magie »²².

Cette description de la lanterne magique nous dépeint assez bien le rôle qu'elle pouvait jouer sur des spectateurs non habitués aux re-présentations visuelles.

La quête d'une meilleure représentation du mouvement a été continue, d'où l'invention (en alliance avec les techniques du théâtre d'ombres, déjà nommé) des « *dissolving views* » anglaises permettant de passer des plaques peintes en fondu enchaîné dès la fin du XVIII^{ème} siècle²³.

Nous terminerons ce survol en rappelant que cet attrait pour la projection (et sa dimension spectaculaire) fut très sensible chez tous les chercheurs et inventeurs de l'histoire de la photographie. C'est ainsi que nous avons établi en 1981 que **Nicéphore NIÈPCE** *était aussi l'inventeur de la diapositive photographique* (par opposition aux plaques peintes utilisées auparavant) et qu'il voulut aussitôt s'attaquer au problème de la couleur (résolu environ 70 ans plus tard...) :

« ... J'ai aussi reconnu, d'après quelques essais sur le verre, la possibilité d'imiter avec la plus grande vérité et tout le prestige de l'illusion, les effets du Diorama, sauf la Magie du coloris. »²⁴.

22 In *La physique occulte, ou traité de la baguette divinatoire*, 1762, p. 64. Musée NIÈPCE de Chalon-sur-Saône et cité in *De la diapositive au diaporama*, Paris, 1986, p. 31.

23 Op. cit., p. 32-33.

24 Lettre n°67 du 9 janvier 1829, collection Richard Hunt, n°8, in « *Correspondances de Joseph Nicéphore NIÈPCE de 1825 à 1829* », présentées par Paul JAY, Conservateur. Musée NIÈPCE de Chalon-sur-Saône et cité in *De la diapositive au diaporama*, op. cit., p. 34.

2. Nos hypothèses centrales et l'image fixe

On remarquera que le mot « *magie* » est employé par Nièpce lui-même, comme dans le célèbre traité de **J.A. Comenius**²⁵. Ce qui donne des « preuves » supplémentaires de l'appel à l'i-**magi**-naire (!...) suscité par les techniques visuelles (et directement audio-visuelles, car il y avait toujours du son dans les spectacles).

Plus sérieusement, nous pourrions avancer qu'un média fortement innovant abaisse fortement mais momentanément les seuils d'auto-distanciation immanente, ce qui se traduit concrètement par un effet « magique » chez les spectateurs.

Nos propres expériences nous ont également montré que la diapositive pouvait être considérée comme un **média innovant** dans des espaces assez vastes de la société, entre autres dans le système scolaire (puisque l'audiovisuel éducatif n'existe toujours pas vraiment en France... cf. **B3**), ainsi que dans les associations (qui commencent à intégrer les techniques « modernes » d'expression, cf. **C5**). Ce qui nous a permis, en activant la **fonction de création** (et ceci d'autant plus facilement que la fonction de communication de l'image fixe est relativement peu développée comparativement à l'image animée) de montrer *que*

25 J.A. COMENIUS, *La grande didactique*, Paris, P.U.F., 1952. On sait qu'il s'agit du nom latinisé de l'humaniste tchèque **Jan Amos KOMENSKI** (1592-1670), célèbre pour sa « *méthode pour apprendre les langues* » (« *Jana linguarum reservata* ») et sa « *Didactica magna* » (Grande didactique) à laquelle nous faisons référence ici. Comenius imagina aussi une coopération intellectuelle et politique entre les états en vue de la réalisation d'un « fédérarion des peuples ».

les seuils d'auto-distanciation baissent lorsque la fonction de création augmentait. En d'autres termes, nous avons souvent constaté que la prévention contre une technique éventuellement jugée comme simpliste par une assistance chutait énormément lorsque les intéressés l'utilisaient pour *créer* des messages. Cette constatation pourrait sembler évidente, mais en fait il nous semble qu'elle n'est pas aussi banale que cela, car on ne peut formuler de conclusions homologues pour beaucoup d'autres technologies de communication.

La conséquence que nous en tirons consiste à affirmer que la logique « *marchande* »²⁶ des nouveaux réseaux audiovisuels et informatiques va conduire les « programmeurs » de ceux-ci à *utiliser au maximum l'interactivité dans une optique de marketing*. Nous retrouvons alors notre corollaire **1.2**.

Ceci signifie que nous allons sûrement assister à l'éclosion de programmes interactifs redonnant force à la fonction de création défaillante des grands médias, de façon à ce qu'inconsciemment, les spectateurs/ consommateurs, invités à créer (ou à « *participer* » ce qui est une belle perversion de la création individuelle) voient leurs potentiels auto-distanciateurs baisser, et par conséquent leur adhésion (libre...) au système de communication augmenter.

Appliquées aux techniques de vente à domicile (ou plutôt par correspondance via les réseaux à large bande, le câblage en fibres optiques ouvre la porte à l'exploitation des réseaux

26 Ce terme étant utilisé ici sans ses excès de connotations politique ou sociales.

numériques à intégration de services (RNIS) permettant de charrier indifféremment des paroles, des images, des sons, des données informatiques, et ceci dans les deux sens, ce qui convient parfaitement à l'interactivité, qu'elle soit centrée ou diffusée de point à point. On pourra ainsi faire défiler des modèles pour choisir des vêtements ou admirer des sous-vêtements seyants (ou sexy !), ou se promener dans des pièces meublées à son goût, ou encore « *prévoyager* » dans les pays de son choix, etc. La seule chose qui ne restera pas imaginaire sera naturellement le débit de son compte bancaire une fois le passage à l'acte d'achat effectué...}, cette hypothèse pourra offrir aux entreprises (et offre déjà !...) des raisons de monter des opérations multimédia interactives.

Comme on peut s'en douter, il n'y aura pas que les entreprises à être intéressées. En caricaturant légèrement, nous pourrions dire qu'un Etat totalitaire qui voudrait asseoir son autorité et sa durabilité pourrait choisir de les employer en utilisant des méthodes de conditionnement doux. En demandant sans cesse aux gens leur avis (par Questions à Choix Multiples et canaux interactifs), on pourrait « espérer » parvenir à les conditionner totalement en leur donnant l'illusion de participer ou d'agir sur la vie sociale. L'activation de leur « créativité » (fortement atrophiée) permettrait de faire baisser leur « *potentiel de défense* » (expression souvent employée, mais trop vague pour décrire correctement des phénomènes complexes que nous préférons décrire par notre thèse de la rotation continue du dipôle auto-distanciation immanente/ Identification-

Projection-Transfert).

Même si ce syndrome Huxleyen ²⁷ apparaît très lointain, mieux vaut déployer quelques stratégies de développement de la distanciation médiatique (que nous définirons plus loin) en s'appuyant sur les petites structures à taille humaine (pour nous, principalement les associations).

3. La spécificité de l'image fixe

Afin d'étayer notre thèse de la fixité distanciatrice de la diapositive, il paraît indispensable de situer les traits caractéristiques de l'image immobile, ce que nous ferons en reprenant quelques passages de nos publications qui en ont déjà traité :

« Tout art ou toute technique artistique se définissent par rapport à leur environnement. C'est ce qui explique que pour tenter de cerner les traits spécifiques de la diapositive, nous faisons référence au cinéma qui reste évidemment le plus important des arts audiovisuels (même s'il n'est pas le premier du genre) ; la télévision ne s'en différenciant, en première analyse que par son mode de reproduction ou de réception ²⁸ et ses possibilités de trucages distinctes de celles autorisées par le film (nous ne nous occuperons pas de la spécificité de l'image « magnétique » revendiquée par les vidéastes) ²⁹.

A. Le mouvement

27 Cf. *Le Meilleur des mondes*, ainsi que les analyses de Neil Postman sur ce roman d'Huxley .

28 Rappelons le mot de Jean-Luc GODARD à une émission « *Apostrophes* » d'octobre 1986 déclarant que la diffusion d'un film (de cinéma) à la télévision « *n'est qu'une reproduction de celui-ci, comme une carte postale n'est qu'une reproduction de la réalité ou la reproduction d'un tableau...* ».

29 In *De la Diapositive au diaporama*, Paris, Entreprise Moderne d'Édition, 1986, p. 22.

« Le cinéma ³⁰, quand il est tourné et diffusé aux vitesses standardisées, reste toujours plus proche de notre perception que la diapositive, bien que dans les deux techniques la vision se fasse par la projection d'images transparentes sur un écran.

L'image fixe est en dehors du temps, elle est troublante parce que ne correspondant à rien de vécu. La photographie du sauteur à la perche, immobile au dessus de la barre est totalement irréaliste. Les mouvements du « chat qui se retourne en tombant » ou du « marcheur » enregistrés sur les chronophotographies d'**Etienne-Jules Marey** à la fin du siècle dernier ne deviennent vraiment animés et crédibles que lorsqu'on les filme. Sans l'artifice de la caméra ou du projecteur, ce ne sont que des vues fixes d'instant successifs d'une action. » ³¹.

Cette idée de *spécificité troublante* de l'image fixe se trouve particulièrement mise en valeur dans la photographie qui fixe le temps (surtout quand il est devenu techniquement possible de réaliser des instantanés). Il nous semble que les vertus distanciatrices de la photographie devraient être particulièrement mises à contribution dans une société d'hyper-communication et d'hyper-consommation audiovisuelle, une société que certains vont jusqu'à qualifier de *société de commutation* ³².

30 Nous laissons de côté des films qui ne seraient constitués que d'une succession de plans fixes, dont un exemple célèbre est « *La Jetée* » du réalisateur Chris MARKER.

31 In *De la Diapositive au diaporama*, op. cit., p. 22.

32 Nous faisons référence aux propos de Paul VIRILIO, tenus lors du Séminaire « *Art et Communication* » le 6/3/1987 (Séminaire animé par Jean Devèze). La *commutation* est ici comprise comme la communication sans compréhension et sans réelle rétro-action (au sens des « *auto-commutateurs* » des PTT).

B. L'analyse et la compréhension des phénomènes

« Quand le cinéma se rapproche de la réalité temporelle, il offre une perception globale d'un phénomène. Les gestes d'une dentellière vus à la cadence normale de projection font sentir immédiatement la dextérité nécessaire pour mener à bien le travail de la dentelle, mais si l'on voit bien, on ne comprend rien...

La même scène, ralentie par la caméra, permet de mieux suivre la tâche dévolue à chaque doigt, mais chacun de leurs mouvements justifierait à lui seul une longue explication. Il faudrait pouvoir bénéficier du « retour arrière », de l'arrêt sur l'image ; autrement dit, il faudrait réinventer la diapositive. Mais attention, il ne s'agit pas non plus d'accréditer la thèse naïve selon laquelle celle-ci résoudrait tous les problèmes. Que l'on songe seulement à ce que retireraient du travail de la dentellière des spectateurs qui n'auraient vu que les diapositives et pas le film.

Si les images fixes et animées sont complémentaires, le type d'analyse auquel on désire se livrer amènera à utiliser plutôt les unes que les autres, la compréhension d'ensemble étant plutôt du ressort du cinéma, à vitesse réelle, accélérée ou ralentie ; l'étude détaillée des faits, l'examen des causes et ses conséquences, à condition qu'elles soient significatives, procédant davantage de la photographie.

C. L'action

« Le souvenir de séquences de films, ou de moments de théâtre, reste attaché à un mouvement spatial ou temporel, des acteurs ou de la caméra. Il apparaît impossible de remplacer ces scènes par une succession de vues fixes, une

image ne peut *montrer* ni une action, ni un mouvement. Les habitués de la photographie rappelleront qu'elle ne pourra que *suggérer*, par des artifices techniques au moment de la prise de vue ou du tirage (flou de bougé, cadrage, composition de l'image, éprouve plus ou moins contrastée ou granulée, etc.), mais elle restera toujours *en dehors* du déroulement chronologique de l'action. »³³.

Nous serions tenté d'ajouter aujourd'hui « à (bonne) distance de celle-ci... » en montrant que nos thèses distanciatrices étaient déjà largement présentes dans ces textes de 1980.

On pourrait aussi s'attarder sur la **Bande Dessinée**, dont certains contenus et certains codes sont apparentés à ceux du cinéma (avec une forte proportion de codes graphiques spécifiques destinés à représenter le mouvement).

Il n'en est pas exactement de même avec le « **Roman Photo** » dans lequel le mouvement ne peut être aussi efficacement recréé avec des photos réelles qu'avec des dessins plus fortement ou plus facilement codés. Il faut toute l'imagination du « regardeur » pour rétablir le cours de l'action, soit par rapport à son réel personnel, son vécu, soit par référence à des films vus auparavant.

D. Rôle éducatif et culturel

« Tout le monde s'accorde à reconnaître le rôle éducatif de l'image, et la pédagogie moderne, basée (entre autres...)

³³ In *De la Diapositive au diaporama*, Paris, Entreprise Moderne d'Édition, 1986, p. 23.

sur les « méthodes actives », cherche à susciter une élaboration collective des savoirs et surtout des savoir-faire. Plus que la photographie, regardée individuellement et souvent superficiellement dans un livre, la diapositive permet aux spectateurs de découvrir ensemble des sens cachés, en se livrant à un examen de *décodage*. La relation entre l'image projetée et le commentaire, fabriqué par l'enseignant et les enseignés procède d'une investigation raisonnée, rigoureuse et finalisée du réel. De ce point de vue, la diapositive apparaît irremplaçable. Elle est immobile (fixe et troublante), lumineuse (si les conditions de projection sont bonnes !...), les élèves (ou les apprenants) peuvent en prendre possession, la décrire, donc l'apprivoiser sinon la maîtriser. En regardant, ils savent que leurs camarades regardent aussi et cherchent tout comme eux dans le dédale des significations [on aurait pu dire des signifiants et des signifiés]. La fixité de la diapositive constitue alors un avantage décisif sur le cinéma, la perception du déroulement du temps ne vient pas perturber la vision. »³⁴.

34 In *Guide du diaporama : De la Prise de vue aux effets spéciaux*, Paris, Entreprise Moderne d'Édition, 1986, p. 22.

4. Image fixe et distanciation

Nous nous sommes longuement penché sur la diapositive, non seulement pour montrer ses caractéristiques distanciatrices intrinsèques (que nous avons décrites assez complètement il y a déjà relativement longtemps), mais aussi pour illustrer la continuité de notre démarche. La (courte) reprise de textes anciennement publiés ne se justifie que si une nouvelle lecture peut en être proposée (ou bien s'ils restent totalement d'actualité).

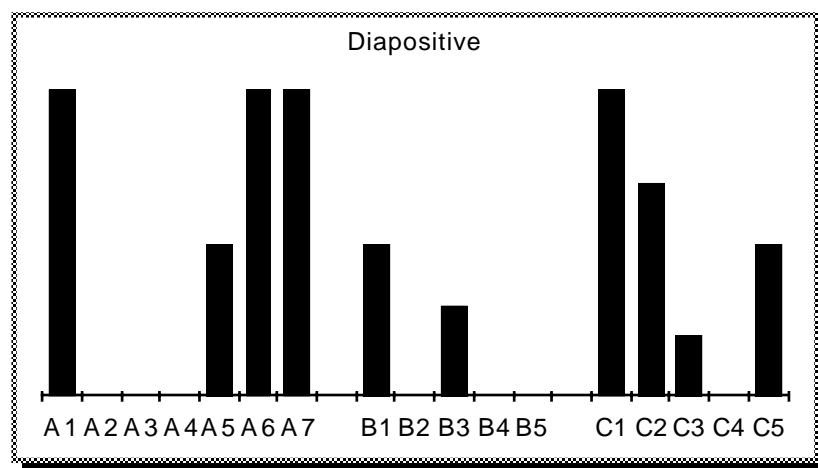
Cette nouvelle lecture nous a conduit à considérer que nos hypothèses actuelles enrichissent et approfondissent des considérations elles-mêmes issues d'une longue pratique professionnelle, ce qui constitue une première manifestation de la démarche auto-référente que nous avons annoncée au début de ce chapitre.

Pour être complet, il reste à examiner attentivement comment l'ensemble de nos hypothèses se sont comportées. C'est ce que nous allons faire brièvement.

5. Conclusions : hypothèses activées

Après l'examen du paragraphe 2.2.2. (p. ...), nous nous attacherons ici à une analyse plus fine de ce que nous avons appelé l'activation de nos hypothèses.

Figure 2.22. Activation des hypothèses par la diapositive ³⁵



Notre hypothèse **A1** se trouve parfaitement vérifiée avec la diapositive (comme elle sera avec tous les autres médias de masse ou individuels). L'image fixe connaît effectivement une forte **fonction de création** (c'est même historiquement un des médias qui connaît la plus forte *réversibilité* en ce domaine ³⁶), de même que sa **fonction de communication** paraît fort développée.

³⁵ Ce graphique correspond très exactement à l'extrait du tableau présenté à la figure 2.4., p. .

³⁶ Cf. le chapitre 8 (paragraphe 8.10) et les p. 1166 et 1183.

On remarquera que nos hypothèses **A2**, **A3** et **A4** ne sont guère activées, ce qui est normal.

L'hypothèse **A5** (sur l'auto-distanciation immanente ou ADI) peut être vérifiée avec ce que nous disions des distinctions entre le « mouvement » cinématographique et la « fixité » photographique. L'image fixe possède en elle-même un fort potentiel distanciateur, ce qui active fortement l'auto-distanciation immanente et justifie en retour ses utilisations didactiques et pédagogiques que nous avons évoquées au paragraphe 2 de cette section.

En ce qui concerne **A6** et **A7**, des études précises sur la photo, la bande dessinée, ou le roman photo montreraient sans difficulté l'activation du dipôle ADI/IPT et le rôle non négligeable de la **médiation intra-personnelle** ³⁷.

On peut facilement trouver des traces de celle-ci dans des photos montrant nos contemporains d'aujourd'hui ou d'hier, comme dans les clichés de **Robert Doisneau**, d'**Henri Cartier-Bresson** ou de **Robert Frank** par exemple ³⁸. Quand les visages qu'ils ont fixés sur la pellicule nous fixent à leur tour, en s'adressant directement à nous-même, l'ADI baisse alors très fortement, tandis que l'augmentation non négligeable d'éléments d'identification, de projection ou de transfert (affectif) fait que nous avons l'impression que ces clichés nous « interpellent » personnellement et nous renvoient à notre propre vécu. C'est en

37 Que nous définirons p. dans ses diverses composantes.

38 Voir à ce propos en annexe **P-4** notre opération multimédia sur les images des « grands photographes », et leur appropriation par des élèves de l'enseignement élémentaire.

cela qu'ils exercent une médiation intra-personnelle, sans que l'aspect inter-personnel ne disparaisse pour autant (on peut même imaginer qu'il existe sûrement une sorte d'équilibre dynamique entre ces deux médiations).

En ce qui concerne les institutions, on voit que seules les hypothèses **B1** et **B3** ont été activées par notre étude de la diapositive.

Nous avons montré plusieurs fois que les tentatives de « socialisation » des codes et des langages audiovisuels par les institutions éducatives et culturelles n'avaient que très rarement abouti à des résultats tangibles (cf. les nombreux « plans pour l'audiovisuel scolaire » en quatrième partie). Remarquons qu'en ce qui concerne l'image fixe, assez peu de choses ont été faites dans l'Education Nationale, à l'exception (comme toujours) d'initiatives individuelles provenant de « passionnés », à l'exception des efforts de certains CRDP ³⁹, comme celui de Bordeaux, dirigé par R. La Borderie, et son expérience de l'ICAV (Initiation à la communication audiovisuelle) ou celui de Clermont Ferrand ou quelques-autres encore. On pourrait dire que l'Education nationale n'a jamais cru à l'intérêt social, culturel et économique de la découverte des fonctionnalités de l'image. Peu de stages ont été proposés, sauf entre 1984 et 1986 avec la politique volontariste de certaines Missions Académiques de Formation (MAF). En revanche, on a pu noter une timide

39 Centres Régionaux de Documentation pédagogique.

entrée en lice de quelques analyses sémiologiques dans certains manuels de français (ces études prenant parfois pour point de départ des recherches de l'UNESCO ⁴⁰).

Seuls deux secteurs éducatifs ont vu des images (fixes) intervenir dans leurs contenus « officiels ».

- a) **L'enseignement du français « langue étrangère »** (c'est-à-dire pour les non-francophones) utilise beaucoup d'images publicitaires, mais il s'agit plutôt d'en extirper des éléments de contenu destinés à faire s'exprimer les élèves (comme dans les méthodes audio-visuelles de langues étrangères).
- b) **Les classes maternelles** ont été invitées (par circulaire...) à « *sensibiliser* » ⁴¹ les jeunes enfants aux images (essentiellement publicitaires là-aussi).

Dans ce domaine, comme dans d'autres, il semble que l'institution de l'Education Nationale n'ait pas su imaginer ou promouvoir (les deux vont - hélas - souvent de pair !) des **finalités éducatives** adaptées à une « civilisation médiatique » (pour reprendre momentanément un jargon qui a fait florès).

Nous pourrions évoquer d'autres actions institutionnelles plus intéressantes, comme celles du **Ministère de la Culture** (à

40 Tout particulièrement *Image, rôle et condition sociale de la femme dans les médias*, Recueil et analyses des documents de recherche, Paris, UNESCO, 1979.

41 Nous disons depuis longtemps, en tant que formateur, qu'une sensibilisation est le plus souvent un moyen commode d'évoquer une formation ratée ou avortée.

partir de 1981) et de la **Ville de Paris** (à partir de 1979) vis-à-vis de la photographie. Malheureusement, ces actions restent souvent cantonnées à ce que nous pourrions nommer la « muséophilie » et n'atteignent que rarement le grand public, et encore moins les jeunes, pourtant les plus soumis au déluge des images ⁴².

L'hypothèse **B3** s'est maintes fois vérifiée, avec entre autres, pour ce qui concerne la diapositive, les séries de l'OFRATEME (Office FRANçais des TEchniques Modernes d'Education), organisme ayant succédé à l'Institut Pédagogique National (IPN), en même temps qu'était créé l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique (INRDP). L'OFRATEME a été remplacé en 1976 par le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), lequel s'occupait (encore) des techniques « modernes », tandis que l'INRDP s'est transformé en INRP (Institut de Recherche Pédagogique) !... Par delà les vagues hésitations sur la documentation, d'abord couplée avec la recherche puis de nouveau avec les techniques modernes, ces organismes successifs ont toujours été censés, entre autres actions de recherche, produire et diffuser de l'audiovisuel éducatif. Leurs différentes productions n'ont jamais été très bonnes (100 à 1000 exemplaires pour les « meilleurs titres » ⁴³, notamment pour des raisons d'absence de promotion

42 C'est ce qui a motivé notre projet sur les « *images des grands photographes* », cité plus haut.

43 Essentiellement les séries de « *Radiovisions* » (12 ou 24 diapositives et un livret pédagogique) dont le son était diffusé sur l'antenne de « RTS promotion ». On peut également citer la série « *Paroles pour l'image* » (72 diapositives et un disque 30 cm, 33 tours) portant sur des interviews de grands contemporains, parlant sur

et de coût trop élevé (ou d'absence de crédits d'achat pour les enseignants et les établissements scolaires).

Les hypothèses sur les associations ont presque toutes été activées par la diapositive. Comme nous examinerons dans le détail quelques-unes de ces associations dans la quatrième partie, nous ne retiendrons ici que les grandes lignes ..

L'hypothèse **C1** (et la première partie de **C2**) nous ont été très familières en ce sens que nous avons créé des « **services audiovisuels** » dans des associations qui n'en possédaient pas et que nous avons pu ainsi contribuer à donner à celles-ci une nouvelle image de marque ⁴⁴. Ce qui leur a ensuite permis d'obtenir des subsides en provenance de certaines institutions ou ministères, entre autres, celui de l'Environnement et « du Cadre de Vie », entre 1977 et 1980. Enfin et surtout, la production audiovisuelle a permis à ces associations de faire progresser certaines idées, comme la sensibilité de nos contemporains au patrimoine rural naturel et agricole (cf. quatrième partie pour plus de détails et en particulier notre action avec l'association *Maisons Paysannes de France*).

L'hypothèse **C3** s'est trouvée confirmée de nombreuses fois. **C5** a été souvent activée, nous en étudierons quelques exemples en troisième partie.

des images de leurs œuvres ou de leur environnement (Jean Rostand, Le Corbusier, Jean Giono, etc.).

44 Ce qui serait vaniteux et inutile si les mobiles de notre action n'avaient été que ceux-là.

2.3.2. La télévision

Contrairement aux associations, la télévision a été et continue d'être amplement étudiée, peut-être davantage du point de vue de ses conditions de production (en termes socio-politiques) que de ses conditions de réception. De ces innombrables études, nous ne retiendrons ici que ce qui nous semble pertinent par rapport à notre approche en présentant ces hypothèses de manière globale, donc provisoirement non détaillée :

1. Traits caractéristiques de notre approche de la télévision

A. L'offre globale de TV.

Vu la forte augmentation du nombre des chaînes, des canaux et des réseaux de transmission, il devient de plus en plus difficile de la mesurer concrètement. Faut-il parler des programmes par tranches horaires, par tranches thématiques ou plutôt par un croisement de ces deux catégories ?

B. L'évolution de l'individualisation de la réception

Depuis les chaînes thématiques ou micro-thématiques, les programmations sur mesure, les multi-programmations, jusqu'au

magnétoscope, à la télécommande et à la possibilité de recevoir (et de voir...) simultanément plusieurs chaînes par incrustation sur les écrans grâce à des mini-mémoires de trame incorporées aux téléviseurs, les téléspectateurs sont l'objet de sollicitations de plus en plus segmentées ou diversifiées (principalement sous la pression de la publicité).

C. L'élargissement puis l'explosion de l'interactivité

Même s'il s'agira le plus souvent de simulacres d'interactivité (basés sur les QCM ⁴⁵), les augures affirment que la TV interactive permettra aux téléspectateurs d'influer sur le choix de la programmation et leur donnera de ce seul fait le sentiment de mieux participer, ce qui entraînera un renforcement de l'adhésion sociale ou plutôt sociétale, et comme nous le verrons au chapitre 6 un élargissement conséquent de « *l'aliénation médiatique* » au sens attribué à ce concept par l'Ecole de Francfort (dont nous examinerons quelques-unes des thèses).

45 Questions à Choix Multiples.

D. La “déréalisation” du réel en prélude à de nouvelles représentations de celui-ci

Les médias de masse créent (ou *amplifient*, comme disent les publicitaires) de nouveaux comportements (le plus souvent stéréotypés), de nouvelles habitudes de pensée, de nouvelles représentations du monde. Il convient néanmoins de ne pas prendre cette interprétation dans un sens exagérément « pessimiste »⁴⁶. On peut penser que des mécanismes « *psycho-compensateurs* » existent (ce sera peut-être, à terme, une « retombée » de notre approche dipolaire).

E. La “complémentarisation”⁴⁷ croissante des technologies de communication.

Il s'agit d'un thème assez bien connu dont on n'a cependant peut-être pas encore mesuré toute les conséquences.

F. L'intégration définitive du traitement “intelligent” de la rétro-action dans l'action

46 Il semble même que la vision « optimiste » soit la plus répandue. En voici un échantillon assez représentatif : « *L'abrutissement des jeunes générations par la télévision explique mal la quantité de jeunes prix Nobel américains, anglais ou japonais - tous gros consommateurs de séries de télévision “débiles” - pendant que les Français, les Espagnols ou les Bulgares - protégés par une moindre consommation d'une télévision de haute tenue (sic) - ont beaucoup plus de difficulté à produire des sommités scientifiques.* » in COSTE-CERDAN (N.), LE DIBERDER (A.), *La télévision*, coll. *Repères*, Paris, La Découverte, 1987, p. 114. Avec ce genre d'arguments on peut « prouver » à peu près tout et son contraire.

47 Nous employons ce terme dans le sens d'un complémentarité en train de se développer.

(c'est-à-dire dans la conception des produits communicatoires et dans leur diffusion).

Cette hypothèse nous semble extrêmement importante, en ce sens qu'elle signifie entre autres, que si la « *publicitarisation de la communication* » est effectivement une tendance lourde, il est également possible qu'émerge une diffusion « intelligente », c'est-à-dire sélective du genre d'un « *A chacun selon ses moyens intellectuels supposés* », ce que nous avons nommé un « *nouveau socialisme culturel* »⁴⁸.

2. Télévision et distanciation

Génératrice, récupératrice ou amplificatrice de conformismes sociaux ou culturels, la télévision apparaît comme un média « prégnant » ou « *froid* »⁴⁹. Rappelons que pour Mc Luhan les médias « froids » sont ceux qui favorisent une participation ou un achèvement (p. 39) parce qu'ils ne débitent qu'une faible quantité d'informations, comme par exemple la parole alors que la radio selon lui, bien qu'elle soit du domaine parlé est un média « chaud » parce qu'elle prolonge un seul de nos sens et lui donne une « haute définition ». Il ne nous semble pas d'ailleurs que cette classification soit des plus efficaces puisque quelques pages plus loin, dans le même chapitre, Mc Luhan, décrit la retransmission télévisée d'une répétition d'un récital de piano de

48 Le « *socialisme* » étant pris ici au sens propre ou historique. Voir aussi, chapitre 3.2.2, p. 287.

49 Pour reprendre la terminologie de Marshall Mc LUHAN, in *Pour comprendre les médias*, Paris, Seuil, 1967, p. 39-40.

Glenn Gould et d'un concert d'Igor Stravinski, pour faire saisir ce qu'il nomme « *l'usage chaud et l'usage froid d'un média* » (p. 49). La télévision, média froid (imposant de la participation aux téléspectateurs) requiert, pour être utilisé pleinement, ce « *processus de participation* » (apporté par la répétition en opposition au concert proprement dit, plus froid, moins *chaleureux*). Et lorsqu'il affirme que « *c'est à la radio ou au phonographe [médiats chauds] que se prête le tout-fait, le prêt-à-consommer* », on peut se demander si en matière de tout-fait, la télévision ne devance pas nettement la radio, davantage porteuse de mystère, de *charme* comme le déclarait **Jacqueline Baudrier** du temps (en 1974) ou elle dirigeait Radio France et voulait faire « écouter la différence » en insistant justement sur la part de rêve intimement liée à la radio et invitant l'auditeur à « mieux participer ».

Il nous semble quant à nous, que ce concept « thermique » (nous n'osons dire « thermodynamique » pour ne pas relancer le débat sur l'entropie...) devrait plutôt s'appliquer, comme Mc Luhan le suggère lui-même, aux usages qui sont faits des médias plutôt qu'aux médias eux-mêmes.}. Ce qui veut dire qu'elle force le dipôle ADI/IPT à rester orienté vers son côté identificateur ou projectif et à ne présenter que rarement son côté distanciateur. Aussi longtemps qu'elle a pu être un média innovant, c'est ainsi que les choses se sont déroulées. Puis, avec l'augmentation de l'offre et de la consommation, le mode de relation des téléspectateurs à la télévision a changé. De « *fée du logis* », elle est devenue de plus en plus une compagnie, une

présence (une sorte d'assurance de l'existence des autres, au travers de ceux qu'elle montre). L'ADI a pu se manifester plus fortement, sans que l'IPT ne disparaisse pour autant.

On en arrive même à présent à une reconnaissance implicite de son inutilité visuelle par le système télévisuel lui-même. Voilà ce que déclarait sur Antenne 2, le présentateur transfuge de la « **Cinq** », **Roger Zabel** en présentant sa future émission du 3 mars 87 (de 7 heures à 8 heures le matin) :

« Quand vous entendrez cette petite musique [envoi d'un “jingle”], alors, il faudra que vous sortiez de votre salle de bains, que vous arrêtiez de vous raser, parce que là alors, il y aura des images fortes à voir, des images qui valent la peine d'être vues... »⁵⁰.

Quand on déclare qu'il y a « *des images qui valent la peine d'être vues* », on reconnaît implicitement qu'il y en a qui n'en valent pas la peine, puisque de sa salle de bain, on peut écouter sa télévision ! (comme la radio !).

Comme on peut le voir dans cet exemple, lorsque le média télévisuel conseille lui-même de ne pas le regarder tout le temps, ce n'est sûrement pas pour que ses spectateurs se distancient davantage de l'univers qui leur est distillé à longueur de journée (ou de nuit) par toutes les chaînes, mais bien plutôt pour gagner les dernières parcelles de temps où il ne s'étendait pas (quitte à se transformer pour la circonstance en radio !). La seule parade du téléspectateur *ciblé* devrait être cherchée du côté de ce que

50 In *Journal de 22 heures 30* du dimanche 2 mars 1987, Antenne 2.

nous avons nommé la distanciation dialectique.

Il n'empêche qu'il existe des émissions intrinsèquement distanciantes, mais elles sont rares et généralement réservées aux publics réputés culturels (et volontiers « couche-tard »).

Un des meilleurs exemples de l'année 1986 a sûrement été, à notre sens, la série « **Défi mondial 1986** », réalisée par **Daniel Bertolino** à partir des ouvrages de **Jean-Jacques Servan-Schreiber** et présentée par **Peter Ustinov** sur Antenne 2 ⁵¹.

Aussi bien la forme que le fond étaient mobilisés pour chercher à donner aux téléspectateur une autre vision du monde industrialisé. Il s'agit à nos yeux, malgré quelques effets spéciaux un peu gratuits, d'un authentique discours « distanciateur » sur l'histoire contemporaine, exploitant d'incalculables archives, hélas trop peu montrées sur le petit écran, même dans ses séries historiques ou culturelles (les discours de Patrice Lumumba ou de Fidel Castro en constituent un excellent exemple). Les faux dialogues entre Ustinov et ses interlocuteurs imaginaires (dont le visage était visible, en image arrêtée sur un poste de TV faisant face au présentateur) préfiguraient une autre approche visuelle (en l'occurrence télévisuelle). De même, les discours sonores et visuels mêlés et les multiples incrustations dans des images

51 Six émissions diffusées à 22 h 30 (!) à partir du lundi 5 mai 1986. On trouvera à l'annexe [A-2](#) la critique que nous en avons fait paraître dans *l'Ecole Libératrice* du 21/06/86, p. 13. Malgré le contentieux important existant entre la direction politique du SNI-Pegc et Jean-Jacques Servan-Schreiber (et pas seulement en raison de l'opération « Informatique pour Tous (IPT) »), nous avons pu exprimer ce qui nous semblait intéressant dans les thèses défendues par JJSS et même aller jusqu'à faire un bref rappel (légèrement codé...) du dérapage puis du « ratage » de cette opération.

réelles que l'on se mettait à voir autrement, à la fois en raison des incrustations et du commentaire (ou interview) qui les accompagnaient. Comme nous l'affirmions à l'époque :

« Malheureusement, il ne semble pas que beaucoup d'émissions de même nature aient suivi, ce qui est dommage du point de vue de la distanciation médiatique et politique des citoyens. »⁵².

Avec la série « **Big Bang** » l'ex-Cinquième chaîne de télévision française s'était orientée vers une analyse du même genre (à un autre niveau, il est vrai) en proposant une série scientifique « grand public », animée (de façon un peu trop voyante) par le journaliste **Alexandre Balloud**⁵³. Malheureusement, comme elle était aussi à grand spectacle, les résultats n'ont peut-être pas été à la hauteur des espoirs que l'on pouvait y mettre. Il n'empêche que la première chaîne privée généraliste française s'était offert le « luxe » de lancer dès sa bande-annonce de présentation une série sur des sujets scientifiques réputés « ardu » et nécessairement « élitistes », un peu à l'instar de la TV anglaise et des séries de **Daniel Bellamy**⁵⁴ par exemple. Le

52 In *l'Ecole Libératrice* du 21/06/86, p. 13.

53 Le discours de présentation de la bande-annonce de cette émission (diffusé lors du premier lancement de la Cinq en 1986, avec les autres sujets plus « grand public » comme « *Cherchez la femme* ») aurait mérité d'être analysé, à la fois pour le discours sur la science dont il était porteur, mais aussi pour le type de relations avec l'univers scientifique, que cette chaîne réputée « grand public » et peu « culturelle », voulait pourtant créer pour ses spectateurs.

54 Très célèbre outre-manche dans le domaine des émissions scientifiques. Connaissant parfaitement ses sujets (préparés par des spécialistes), il présente des films ou des extraits de films, principalement sur les sciences de la vie. Sa faconde est alliée à des moyens techniques que l'on réserve plutôt d'habitude aux variétés ou

fait que cette émission ait été lancée sur une chaîne réputée ultra-commerciale (la Cinq des débuts...) a montré que la concurrence ne vient jamais de là où on l'attend le plus... Il est vrai qu'il y avait à l'époque, sur les chaînes nationales, une importante carence du point de vue de la divulgation scientifique. Depuis les changements intervenus sur la Cinq avec l'accord Berlusconi-Hersant, cette émission a disparu, sûrement parce qu'elle était encore trop « culturelle ».

On retrouve des traces de distanciation critique et même dialectique dans l'émission « **Ecran total** » de **Marcel Jullian** sur France Inter ⁵⁵ dans laquelle celui-ci offre un commentaire sur une des émissions (ou film) diffusée la veille à la télévision. Interviews, éclaircissements, prolongements, suites, explications sur le scénario ou le tournage, etc. Il nous semble qu'il s'agit là d'une approche intéressante, surtout lorsqu'elle animée par un communicateur comme M. Jullian ⁵⁶.

Avant de conclure, rappelons qu'aucune analyse des mass-media ne peut négliger la théorie des « **self-media** » (ou « médias personnels » ⁵⁷). Selon certains spécialistes, en

à l'actualité (régies très puissantes, multi-incrustations, palettes graphiques), ce qui lui permet d'offrir à ses téléspectateurs des séquences assez exceptionnelles. Ainsi, pour faire comprendre les propriétés mécaniques étonnantes du mucus des limaces le voit-on, en incrustation très réaliste, qui patauge dans une flaque de mucus pendant que la limace se rapproche de lui...

55 Depuis septembre 1986, de 10 à 11 heures.

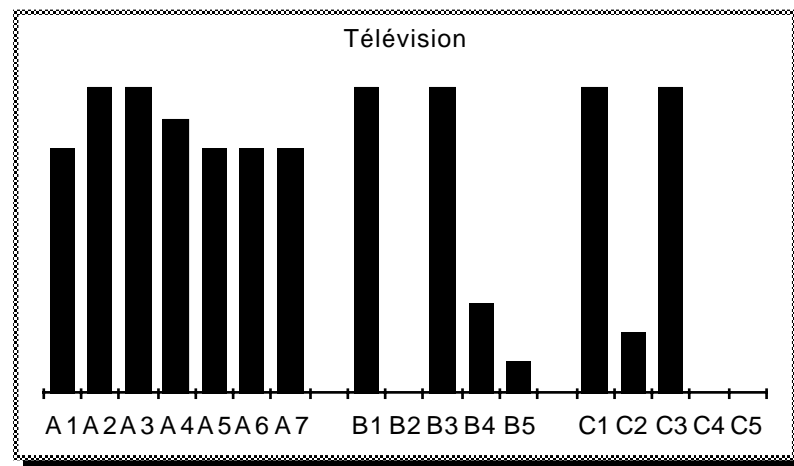
56 Comme nous l'avons annoncé dans l'avant-propos, il semblerait que la distanciation puisse connaître une relative célébrité dans les années qui viennent. Un pointage précis du terme dans les entretiens, dans les articles ferait apparaître sa montée régulière. Voir à ce propos le chapitre 5, p.

57 Rendons à Jean CLOUTIER, *L'ère d'Emeréc, ou la communication audio-scripto-*

permettant une manipulation personnelle, la tendance des self-media serait de favoriser assez « naturellement » une espèce de pré-distanciation médiatique. Nous réexaminerons cette question et tenterons d'en montrer les limites vite atteintes au chapitre

Ces tendances étant définies, il nous reste à examiner les degrés d'activation respectifs de nos hypothèses.

Figure 2.23. Activation des hypothèses par la télévision :



Dans les paragraphes précédents, nous avons longuement développé les conséquences de nos hypothèses théoriques sur les médias, aussi est-il normal que l'on constate une forte activation de celles-ci.

En ce qui concerne les institutions éducatives et culturelles, seules **B1** et **B3** ont été (fortement) activées. L'école concur-

visuelle à l'heure des self-media, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1975, la paternité de ce terme. De nombreuses autres traductions peuvent cohabiter les unes avec les autres : nous préférons envisager ici l'aspect expressif.

rente et parallèle se trouvant dans B1, il est naturel que nous la retrouvions ici, de même que B3 qui se rapporte aux effets massifiants des médias. On ne s'étonnera pas de l'absence (très significative !) de **B2** (vu le terrain de lutte politique intense que représentent les médias de masse...). Il en est presque de même de **B4**, car les rares espaces interstitiels ont été investis de bonne heure, de sorte que pratiquement aucun d'eux ne se dégage plus (ou alors il est aussitôt réinvesti).

B5 aurait pu s'appliquer, mais nous n'avons pas d'étude expérimentale nous permettant de dégager des tendances assurées, aussi avons-nous préféré les mettre en tre parenthèses pour l'instant.

Avec les hypothèses sur les associations, on retrouve **C1**. En effet, rares sont celles qui savent (ou qui apprennent) à bien utiliser la télévision, à l'exception de quelques partis ou groupes politiques. Signalons que certains d'entre eux comme par exemple les clubs « *Convaincre* », proches de Michel Rocard, cherchent à s'assurer un « *feedback* » interne après les prestations de leur leader à la TV (cf. annexe C-1). Nous retrouverons un étonnant parallèle entre la situation des syndicats ou groupements professionnels de l'audiovisuel qui cherchent à s'institutionnaliser, un peu comme les *Technitai* grecs du cinquième siècle avant J.C. (voir le chapitre 7, p.).

C3 a été activée par des associations comme « *Espaces pour demain* » avec sa campagne multimédia « *Adoptez un*

arbre »⁵⁸.

L'absence de **C4** et de **C5** tient aux mêmes raisons que **B5**.

2.3.3. *Les télécommandes des téléviseurs et le "zapping"*

On ne peut parler de télévision en ignorant le phénomène assez récent en France du « zapping » ou du changement continu de chaîne (sic !...) par l'intermédiaire de la télécommande.

Rappelons tout d'abord que ces télécommandes à infra-rouge (ou à ultra-sons) ont déjà fait l'objet d'un retentissant procès aux USA lorsqu'elles y furent introduites, principalement par la firme **Sony** dès 1978. Les publicitaires, regroupés pour la circonstance derrière les principales agences, désiraient empêcher qu'elles ne soient munies de la touche de « *muting* » bien connue de certains possesseurs d'amplificateurs haute fidélité. Cette touche sert simplement à baisser de 20 décibels (ou davantage) le volume sonore du programme en cours sans rien changer aux autres réglages.

Vu que le niveau sonore de la publicité est en moyenne

58 Laquelle s'est d'ailleurs assez mal terminée, puisqu'après une première période euphorique d'adhésions massives, il a fallu licencier la quasi-totalité des permanents qui avaient été embauchés pour la circonstance. Il faut dire aussi que le succès de cette campagne tenait beaucoup à la personnalité du Président de l'époque, le journaliste d'Antenne 2, Louis Bériot qui avait pu faciliter le lancement de l'opération, et que s'il est relativement facile de réussir un « coup » médiatique, il est beaucoup plus délicat d'assurer à ce type d'action une pérennité satisfaisante.

relevé aux USA (comme en France) par rapport aux autres émissions, les publicitaires prétendaient qu'avec cet engin « diabolique », les téléspectateurs pourraient instantanément baisser le son de leurs récepteurs lorsque les séquences publicitaires arriveraient (en particulier en plein milieu des films). Le lobby publicitaire gagna le procès en première instance et perdit devant la Cour Suprême, mais les constructeurs ne s'engouffrèrent que très lentement dans la voie du « muting » et les téléspectateurs encore plus lentement dans celle de baisser systématiquement le son de la « pub »⁵⁹. Mais comme on peut le constater de manière empirique, il semble que les téléspectateurs n'usent que fort peu de ces gadgets anti-pub (ce que leur très faible nombre peut aussi expliquer). Quant à l'influence des spots sur les comportements, quelques études existent sûrement sur ce sujet, menées par des instituts spécialisés, mais elles demeurent presque toujours « top secret » et ne sont pas diffusées⁶⁰.

59 Dans son ouvrage *Fils de Pub*, Paris, Flammarion, 1983, Jacques SÉGUÉLA fait référence à un autre engin présenté comme diabolique par certains publicitaires : le « *Speed Search Control* » permettant de compresser quasi-automatiquement les 60 secondes des intermèdes de publicité des films en seulement 6 secondes sans le son (p. 100). On notera avec intérêt que la plupart des innovations concernant la télévision domestique ont fait l'objet de grands procès intentés aux compagnies d'électronique par les annonceurs, les publicitaires ou les éditeurs ou producteurs de films. On se rappellera le procès intenté à Sony en octobre 1981 (encore la firme d'Akio Morita) par Universal City et Walt Disney pour tenter de contrecarrer l'usage privé du magnétoscope. Il fallut attendre 1984 et un arrêt de la Cour Suprême pour que la copie vidéo privée soit reconnue comme un droit au même titre que la photocopie pour le livre. En France, la loi de juillet 85 est venue préciser celle du 11 mars 1957 sur les droits d'auteur.

60 Nous faisons évidemment référence aux études d'écoute réalisées par des instituts spécialisés pour le compte des publicitaires et de leur commanditaires. On peut également citer l'étude menée aux USA sur un vingtaine d'années par le Pr.

Avec la prolifération des chaînes, c'est bien sûr un autre usage que le « *muting* » qui s'est instauré avec le « *zapping* ». Sauter d'une station à l'autre avec trois chaînes n'est guère intéressant. Avec six (et encore, à condition de recevoir « Canal Plus »), on peut commencer à y trouver quelque attrait, mais avec la quinzaine de stations diffusées par « Paris Câble » ou la trentaine reçues en Belgique, on pourrait croire que la tentation grandit proportionnellement et peut-être même exponentiellement. En fait, passés les premiers jours de réception de ces fontaines à images et à sons, l'enthousiasme téléspectatorial semble retomber... ⁶¹).

Le « *zapping* » est un (épi)-phénomène social, éventuellement symbole d'une génération (« *teen-agers* » ou plutôt 12-16 ans) qu'il nous paraît utile d'examiner en fonction de notre problématique centrale.

A priori, la télécommande qui permet de changer instantanément de programme, pourrait représenter un outil d'« **individualisation critique** » par excellence, rendant moins urgente ou moins utile une praxis de **distanciation critique et dialectique** telle que nous la préconisons par ailleurs.

Georges GERBNER : GERBNER (G.), *Mass Media Policies in Changing Cultures*, Ney-York, John Wiley and Sons, 1985.

61 Comme le confirme le fait que les Belges, susceptibles de recevoir entre 10 et 30 chaînes, se concentrent sur leurs deux stations nationales à raison de 90% de l'audience totale, 5% allant aux chaînes françaises, et seulement 5% aux autres... (Chiffres cités par J.F. LACAN dans *Le Monde* du 25/02/87).

En fait, l'usage abusif ou « irraisonné » de la télécommande face à un déluge télévisuel tel que **F. Fellini** nous en administre une prémonition (?) dans son film « *Fred et Ginger* »⁶² ne nous semble pas du tout libérateur. Certes, en apparence, chacun peut se composer son propre programme « à la carte », ce qui renforce son sentiment de liberté ou d'individualisme (borné par les limites familiales, à moins que chaque membre ne dispose de son récepteur). Mais cette faculté de *changer de programme* à tout instant nous semble plutôt constituer la démonstration caricaturale de l'incapacité à se distancier, soit d'une forme audiovisuelle « brute », ou dérangeante, soit d'un type de contenu, soit d'un type de représentation médiatisée⁶³.

On peut aussi considérer que le « zapping » est une arme offerte aux dévoreurs d'images qui en viennent à « suivre », si l'on ose ainsi dire, deux programmes en même temps, par fractions alternées⁶⁴. On y trouve la manifestation d'une incapacité de choisir qui révèle l'adhérence stupide à l'écran, l'absence de toute espèce de *distance* ...⁶⁵

Prendre du recul, ou de la distance, c'est justement être capable d'exercer une action individuelle contre son

62 Cf. Interview de Federico FELLINI à Paris-Match du 20 janvier 86, dans laquelle il déclare « un plan qui vous a demandé des heures d'effort, n'importe qui, avec sa télécommande peut se permettre de vous le détruire en sautant d'une chaîne à l'autre ».

63 De ce point de vue, l'interruption des films ou des émissions par de la publicité pourrait faire l'objet d'une même analyse : les spots interrupteurs ne nous semblent pas distanciateurs.

64 De ce point de vue, les « zappeurs » (!) ne font qu'anticiper les futurs téléviseurs à mémoire de trame qui permettront de suivre simultanément deux programmes avec incrustation continue de l'un sur l'autre.

65 Cette interprétation nous a été suggérée par J. Devèze.

intérêt, son désir, son envie ou son besoin du moment. Abuser de la télécommande, c'est croire échapper à une ou plusieurs émissions sans se rendre compte que l'on adhère alors encore plus à la représentation télévisuelle globale et standardisée. Au mieux, le « zapping » maintient ses utilisateurs à un premier niveau de distanciation critique sur la forme immédiatement perceptible. Seule la **distanciation dialectique** peut permettre d'être *conscient* des relations entre ce que l'on regarde, ce que l'on a déjà vu ailleurs (dans la rue, dans son journal) et le fait que l'on est en train de regarder...

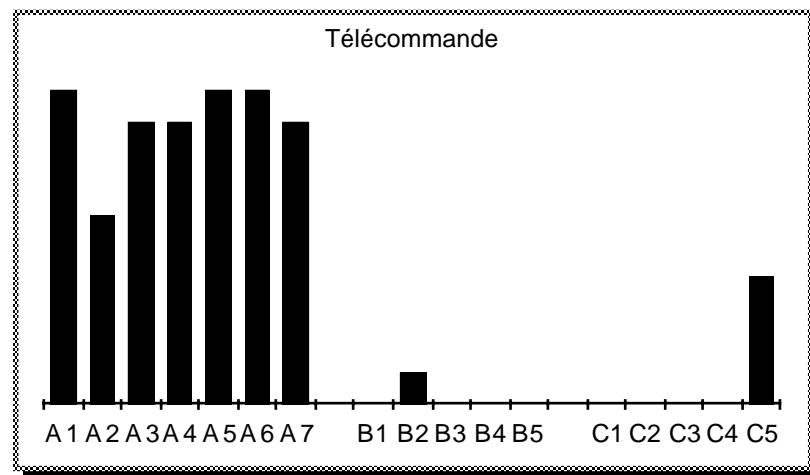
Ainsi, pour nous, le « zapping » serait plutôt **intégrateur** en dépit de ses apparences distanciatrices. Nous pourrions en donner une explication plus complète en recourant à la modélisation de notre concept de dipôle ADI/IPT.

En changeant sans cesse de chaîne, le téléspectateur active fortement le pôle distanciateur : il s'échappe de l'émission ou des émissions en cours, il n'y participe pas, ne s'y identifie pas, n'y transfère rien. Mais nous pouvons considérer que dans le même temps, il transfère sur les émissions sa propre attente d'images (susceptibles de le satisfaire), de sorte qu'à la limite *il ne se distancie plus de sa propre réception*. Il projette directement son « besoin » d'images (et de sons), et ce faisant il s'emprisonne dans un code, un langage, un genre télévisuel et culturel extérieurs à lui, mais si bien inscrits, correspondant si bien à ce qu'il croit être ses besoins (et dans lesquels il peut se projeter ou s'identifier tout son saoul) qu'il en perd toute

distanciation personnelle, donc toute indépendance ou toute liberté « **auto-créatrice** » (on rejoint ici notre analyse de ce que nous avons nommé le « socialisme culturel » ⁶⁶). Nous croyons trouver une confirmation de ce phénomène quand J. Séguéla affirme qu'il n'y a plus d'identification classique mais **identification à l'imaginaire lui-même** ⁶⁷.

Naturellement, divers phénomènes compensateurs viennent interférer sur ce « mécanisme » et l'empêchent de devenir trop déterminant (ou déterministe). Il n'empêche qu'en termes de tendances (de « passage à la limite »), il y a lieu de rester vigilant.

Figure 2.24. Activation des hypothèses par la télécommande des téléviseurs et le « zapping » :



⁶⁶ Cf. chapitre 3.2.2, p. 287

⁶⁷ Jacques SÉGUÉLA, *Fils de pub*, op. cit., p. 217. Dans ce passage, J. Séguéla décrivait l'augmentation de 2 à 15% des commandes de Citroën BX rouges, identiques à celle de la campagne publicitaire de lancement de ce modèle.

On remarque qu'une fois de plus toutes les hypothèses sur les médias ont été activées, ce qui ne nous surprendra pas.

L'activation de **B2** n'est ici qu'un épiphénomène d'une séance de formation à l'audiovisuel au cours de laquelle nous nous étions interrogé sur la possibilité de censure immédiate qu'offrait la télécommande vis-à-vis de personnalités politiques. Il ne semble pas, comme pour la publicité, que l'on puisse repérer des comportements d'utilisation maximale de ses possibilités « castratrices ».

C5 montre que lors d'usages en groupe (associatif ou non), le rôle de la télécommande peut devenir plus distanciateur et donc moins intégrateur (au sens où nous l'entendions au-dessus), essentiellement par le fait qu'elle se trouve elle-même médiée par les échanges oraux (ou gestuels) entre les membres du groupe. Mais comme ce type de réception demeure rare, nous ne retiendrons ce fait que comme simple exemple d'activation distanciatrice dans des petits groupes.

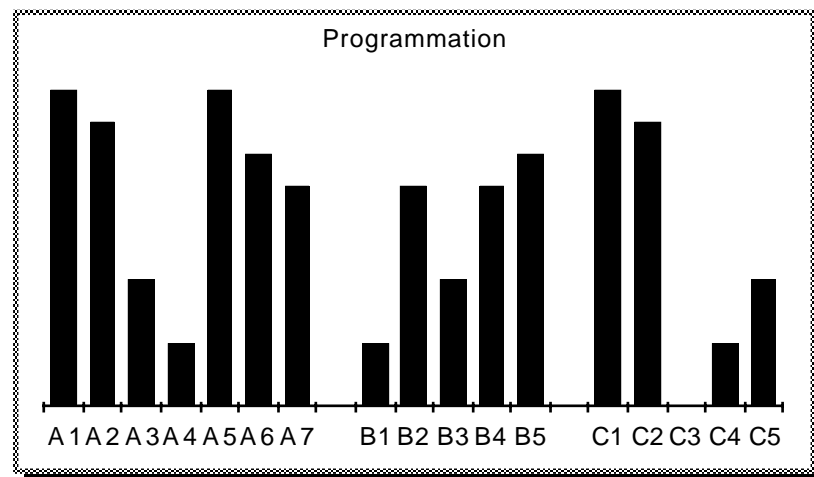
2.3.4. La programmation des ordinateurs

Nous avons mené et observé de nombreuses actions de programmation d'ordinateurs. Rappelons tout d'abord que nous avons choisi de traiter séparément de la programmation et de l'ordinateur en général, ne serait-ce que pour scinder des questions souvent très enchevêtrées. La programmation est aussi, bien évidemment, une démarche conceptuelle (même très

importante), mais nous avons préféré la placer dans la section des « objets » en raison du fait qu'elle est directement opératoire (au moins lorsque le programme « tourne ») et qu'à ce titre elle peut prétendre au statut d'« objet communicatoire ». On trouve une formulation commerciale avec les solutions « clés en main » ou « presse-bouton » (voir aussi l'annexe T-1 pour les aspects techniques).

Nous étudierons en détail dans la troisième partie les effets de la pratique de la programmation sur des jeunes, en tentant de dégager ses traits les plus caractéristiques. Dans ce paragraphe, nous nous contenterons de repérer lesquelles de nos hypothèses se trouvent les plus activées par l'outil de programmation :

Figure 2.25. Activation des hypothèses par la programmation



On peut tout d'abord remarquer que le spectre d'activation est très étendu, ce qui peut correspondre, en première analyse, à une assez bonne adéquation entre nos hypothèses et le terrain

étudié.

A1 et **A2** montrent que la **fonction de création** se trouve très fortement sollicitée par les activités de programmation (quand on programme, on crée...). La **fonction de communication** se trouve mise en sommeil. Tout se passe comme si les « apprentis programmeurs »⁶⁸, s'adonnaient à la *jubilation* de créer, de dominer une machine qui leur renvoie une parcelle d'humanité et sûrement d'eux-mêmes. Pour s'en convaincre, il suffit de voir comment de jeunes enfants la personnalisent aisément, au moins aussi fortement que les thèses de **Jean Piaget** sur **l'animisme enfantin** le laisseraient supposer.

Nous avons nous-mêmes constaté plusieurs fois ce phénomène, bien connu des pédagogues, des éducateurs et des animateurs⁶⁹.

Nous avons cru déceler qu'avec l'informatique, le cycle du **média innovant** que nous avons proposé en **A2** et **A3**, se trouvait parcouru beaucoup plus rapidement, de sorte que la fonction de communication apparaissait très vite, en se juxtaposant à la création. C'est ainsi que nous avons pu décrire le fonctionnement de quelques clubs informatiques, quasi-

68 Lesquels seraient mieux définis par le terme de « *comprentis* », proposé par René LA BORDERIE au Colloque EAO du Vidcom 83, tenu à Nice. De même qu'il existe un *apprentissage* (en principe plutôt destiné aux activités « manuelles », R. Laborderie prétend que les activités de type « intellectuel » exigent une démarche probatoire spécifique, possédant ses propres lois, ce qu'il nomme le « *comprentissage* ». On pourrait aussi citer les « *s'éduquant* » de l'école québécoise, et naturellement les « *apprenants* ».

69 Cf. nos articles de la revue *l'Ecole Libératrice*, ainsi que la bibliographie spécialisée.

exclusivement axés sur l'initiation à la programmation à leurs débuts, et qui se sont ensuite tournés vers la diffusion de leur programmes. L'importance de **A5**, **A6** et **A7** tient essentiellement à la puissance fonctionnelle de l'analyse distanciatrice. Une personne en train de programmer peut en effet assez facilement être « *décrite* » par la rotation de notre dipôle ADI/IPT.

Toutes les hypothèses institutionnelles ont été activées, notamment **B4** et **B5**. Les nombreuses actions « d'informatique sauvage » (c'est-à-dire en dehors des structures officielles) ont souvent utilisé des espaces interstitiels pour naître et se développer. Ce fut le cas de la plupart des clubs informatiques et des collectifs de la première heure (peut-être aussi, mais à une échelle beaucoup plus réduite avec les clubs de photographie ou de cinéma, voire les ciné-clubs). La dilution des inhibiteurs traditionnels de l'auto-distanciation que nous signalons en **B5** nous est apparue sous la forme d'une accentuation de la remise en cause de la fonction éducative et culturelle, dont l'interrogation sur « la fin des enseignants » (et leur remplacement par des machines) constitue un témoignage tangible. Lorsque l'institution est en décroissance ou en décadence, on n'y adhère plus (ou moins) fortement, on s'en distancie et on s'interroge davantage. D'autres exemples peuvent être trouvés du côté des partis politiques (tout au moins si on veut bien les ramener provisoirement à des « institutions»...).

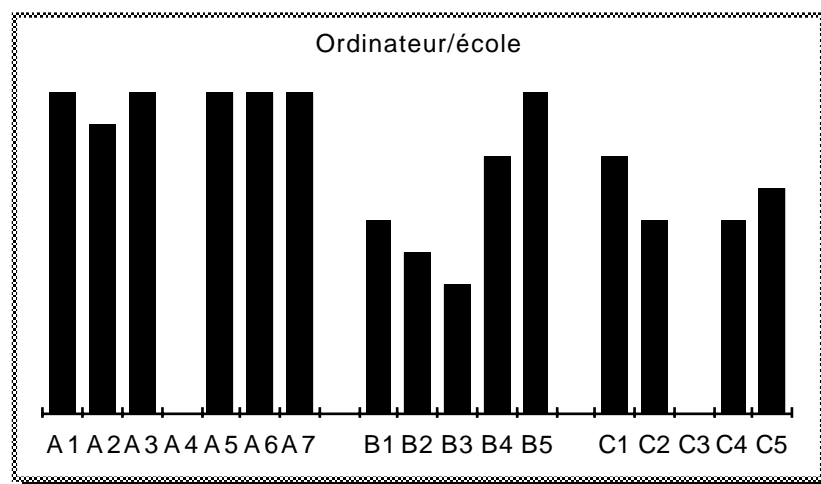
Vis-à-vis des associations, seules **C1** et **C2** ont été fortement activées. Les syndicats (et encore les partis politiques) peuvent

assez bien illustrer C1. C2 correspondrait évidemment à nos activités associatives (cf. deuxième partie). C4 et C5 rappellent notre approche permanente.

2.3.5. L'ordinateur à l'école

Support d'une part très importante de nos actions et expérimentations, l'ordinateur se retrouve, avec l'image fixe au cœur de notre problématique. Rappelons que dans cette section, nous nous contentons d'examiner le degré d'activation de nos hypothèses en réservant l'examen détaillé de celles-ci aux chapitres suivants.

Figure 2.26. Activation des hypothèses par « l'ordinateur à l'école » :



Comme on peut s'y attendre, la plupart de nos hypothèses sont assez fortement activées, à l'exception de C3, ce qui

s'explique par le faible nombre d'associations susceptibles de recourir aux médias « seulement comme instruments de promotion (ou de propagande) de leur action ».

A1, **A2** et **A5** apparaissent très fortement activées, ce qui indique une adéquation très forte entre nos hypothèses et l'outil informatique (considéré comme un média innovant). **A6** et **A7** illustrent la fonctionnalité de la représentation du dipôle ADI/IPT. D'assez nombreuses analyses insistent sur la force des phénomènes de projection/transfert lors des dialogues homme/machine (cette fonction allant en s'accroissant avec l'augmentation de la convivialité des matériels et des logiciels). Nous avons tout particulièrement insisté sur les aspects distanciateurs de ces contacts avec des machines « pensantes » (la tendance au développement de l'intelligence artificielle et des systèmes experts ne pouvant que renforcer le phénomène). Quand on commence à maîtriser un système formel, on risque de devenir plus exigeant dans la compréhension du reste du réel, entre autres choses, de la politique, ainsi que le rapporte **Sherry Turkle** :

«... Si je comprends l'ordinateur, j'exige de comprendre la politique... »⁷⁰.

Vue la modernité de l'ordinateur, il n'est guère étonnant que **B1** apparaisse aussi faiblement. Il en est de même de **B3**, pour laquelle nous ne disposons pas encore de suffisamment de recul

70 Sherry TURKLE, *Les enfants de l'ordinateur*, Paris, Denoël, 1986, p. 154.

temporel. **B4** a été particulièrement activée dans l'Education Nationale, où des phénomènes d'informatisation sauvage (ne présentant par ailleurs que quelques analogies avec ceux de l'audiovisuel sauvage) ont pu être repérés avant la massification moderniste des plans pour l'informatique et tout particulièrement du dernier en date : « Informatique pour Tous » (janvier 85).

La forte activation de **C1** correspond à nos nombreuses observations sur le terrain et à l'important corpus de faux débats, d'analyses dépassées que nous avons pu relever dans les domaines associatifs les plus divers, aussi bien ceux qui s'intéressaient aux médias que ceux qui les ignoraient. Nous n'en donnerons qu'un exemple ici : celui du colloque national « *Informatique et Education Populaire* » de juin 1984 à l'INEP de Marly-le-Roi où la quasi-totalité du débat sur « Informatique et société » s'articula sur la question des **fichiers**, et du « *flicage* », comme si les participants avaient préféré cristalliser leur trouble sur des épouvantails certainement plus faciles à décrire que les changements de modes de représentation culturelle et d'échanges sociaux ⁷¹.

Nous citerons dans la suite d'autres décalages de même nature, tout aussi bien sur le terrain conceptuel, social, culturel que technique.

Les activités des premiers clubs informatiques correspondent bien à **C2** (quoique nous n'en ayons pas observé en assez

71 Actes du Colloque de juin 84 publiés par l'INEP. Cf bibliographie.

grand nombre pour pouvoir avancer des conclusions définitives). L'absence de **C3** tient au taux d'équipement encore assez faible au moment de notre étude. **C4** et **C5** s'appliquent fort bien aux clubs, au moins jusqu'au reflux de 1986.

2.4. Concepts médiatiques et approche distanciatrice
--

2.4.1. Audiovisuel et informatique

Le couple audiovisuel/informatique constitue pour nous un terrain d'expérimentation déjà ancien, ce qui explique que beaucoup de nos hypothèses soient aussi fortement activées.

Rappelons que nous ne faisons que visualiser des incidences dont les éléments clés seront explicités dans les chapitres suivants, notre propos étant plutôt de déterminer leurs seuils de pertinence et d'adaptation au contexte. Nous trouvant devant un corpus de 17 hypothèses principales et de 17 terrains d'expérimentation ou de validation, nous aurions dû examiner le détail de 289 cas ⁷², ce qui paraît absolument impossible, et nous oblige à cette première partition.

1. Audiovisuel et informatique à l'école.

Nous nous intéresserons surtout aux implications pédagogiques de l'emploi de l'audiovisuel et de l'informatique dans l'enseignement. Voici ce que nous déclarions de leurs ressemblances/dissembances en 1982 :

« Il était une fois deux technologies nouvelles, la première née baptisée audiovisuelle fit grand bruit autour

72 Cf. annexe E-1.

d'elle mais se trouva fort dépourvue de crédits lorsque la crise [de 1974/76] fut venue ; la seconde fut baptisée informatique, mais après plusieurs mues successives, on la nomma télématique.

Pour l'aînée, la langueur, pour la cadette, la pleine croissance, tout juste codifiée dans un plan général dit "d'informatisation de la société" [c'était le fameux rapport NORA/MINC de 1978, cf. bibliographie]... »

... Il existe pourtant une différence essentielle entre l'audiovisuel et l'informatique. Quand on a cherché à implanter le premier, on ne connaissait aucun des langages de l'image, fixe ou animée, et encore moins les lois de la perception audiovisuelle, mais on a voulu faire du "film pédagogique" en croyant maîtriser à fond la pédagogie et sans bien connaître le cinéma (on a vu la suite...). Au contraire, avec l'informatique, le terrain est déjà balisé : il suffit de faire appel à des informaticiens qui possèdent des connaissances sûres et stables dont leurs prédécesseurs en audiovisuel ne pouvaient disposer en raison de la complexité de la sémiologie de l'image. De ce point de vue, l'informatique apparaît comme beaucoup plus facile à utiliser que l'audiovisuel, *elle ne provoque pas de rupture de signification* (la lecture d'un texte sur un terminal ou sur une page imprimée ne semble pas jouer sur son degré de polysémie !... »⁷³.

Dans cet article, nous allions peut-être un peu vite en besogne en ce qui concerne la *stabilité des connaissances* des informaticiens (bien que nous considérions seulement l'aspect technique de la programmation et non la conception des logiciels pédagogiques, abordée plus loin dans l'article).

⁷³ In *Informatique et audiovisuel. Avant le dégel*, revue *l'Ecole Libératrice*, n°16, 30/01/82, p.704-716.

La suite a montré que cette stabilité pouvait se trouver fortement remise en cause, notamment au niveau des dialogues « homme-machine » et de nombreux nouveaux concepts comme la « *programmation associative* »⁷⁴ ou la notion d'« *hyper-texte* », elle-même liée aux « *réseaux sémantiques* » permettant de « *naviguer* » dans des masses considérables de données.

On peut prévoir que les discussions des années quatre-vingt sur « *faut-il de l'EAO*⁷⁵ dans l'enseignement ? » vont paraître bien obsolètes eu égard aux nouvelles possibilités offertes par les machines « conviviales » et les réseaux télématiques (à condition, comme nous le verrons plus loin, que les actuelles barrières financières soient levées, ce qui n'apparaît nullement certain).

A présent que le tandem audiovisuel/informatique se trouve sur le point d'entrer en résonance (au sens de la physique), notamment grâce aux nouvelles technologies numériques, il nous semble que nos hypothèses s'appliquent assez bien.

74 Fonctionnant par associations d'idées plus que par procédures purement formelles et explicites. Un des premiers exemples en fut le langage « Smalltalk » du centre de recherche Xerox de Palo Alto et le dernier, le concept « *Hypercard* » développé par Bill Atkinson de la firme Apple (l'auteur de « Mac Paint », logiciel graphique qui révolutionna l'emploi des ordinateurs). Développé à partir des notions concernant l'« hyper-texte » (cf. annexe T-3), le « Stackware » devrait permettre à n'importe quel utilisateur de développer lui-même facilement des applications complexes sans pour autant se plier à l'apprentissage des langages et des logiques de la programmation classique.

75 Enseignement Assisté par Ordinateur. On notera que cette appellation s'est révélée très floue, très ambiguë en ne distinguant pas l'acte d'apprentissage (ou de découverte) de notions de celui de « certification » de leur assimilation (ou intériorisation). D'où de savants débats sur le véritable rôle à assigner à l'EAO...

On signalera également l'opération **JTA** (Jeune Téléspectateur Actif) qui tenta de favoriser une réception active des émissions en les intégrant dans une démarche critique globale. Nous reverrons les principales conclusions qu'il y a lieu d'en tirer (p.). Disons simplement qu'il n'y a guère eu de « suivi » immédiat et qu'une fois de plus, comme le déclare souvent **Jacques Perriault**⁷⁶, le système éducatif n'a pas su capitaliser et généraliser ses acquis, pourtant incontestables. La meilleure preuve en est qu'il a fallu attendre les « instructions officielles » de 1987 pour voir l'image entrer officiellement dans les programmes (cf. annexe C-2)

2. Audiovisuel et informatique en dehors de l'école.

Nous étudierons en détail plusieurs actions en deuxième et troisième parties, ce qui nous donnera l'occasion de dégager quelques concepts spécifiques.

Il paraît cependant utile de montrer comment nous articulons les stages informatiques que nous avons conçus pour l'association **Média et Vie Sociale** (MVS). Voici un extrait du texte de présentation :

L'informatique et les médias

« L'informatique a commencé par être une science en même temps qu'une technique, mais son rôle n'a cessé de s'élargir en cercles concentriques vers tous les secteurs de la société; et son pouvoir social, économique ou politique

⁷⁶ A ce moment-là directeur de recherche à l'INRP.

s'est empressé de grandir à mesure que les composants diminuaient de taille et baissaient leur prix jusqu'à donner naissance à la micro-informatique.

De simple outil de calcul rapide, elle a pratiquement atteint grâce à ses dernières extensions télématiques, le statut de moyen de communication autonome, développant ses propres codes, ses langages et ses systèmes de représentation du monde ; vaste ensemble qui se traduit désormais dans la célèbre « culture informatique » justifiant des plans d'informatisation en France comme à l'étranger et sur les enjeux desquels il conviendrait de s'interroger peut-être plus profondément.

Parallèlement, on assiste à une imbrication croissante des réseaux et des canaux audiovisuels et informatiques (télévision interactive, videotex, réseaux câblés, fibres optiques, satellites, télévisions privées, flux transfrontières de données, télémessagerie, télécopie, téléchargement, réseaux locaux et internationaux, etc).

Au risque de paraître trivial, nous ferons remarquer que la plupart de ces informations aboutissent presque toujours sous forme visuelle et le plus souvent sur un écran, par exemple celui du poste de TV familial, sans que l'on se pose pour autant la question des rapports que toutes les sources émises entretiennent entre elles, au moins du point de vue du spectateur qui les reçoit.

Ces spectateurs/consommateurs/citoyens se retrouvent donc confrontés à des sollicitations de plus en plus variées, insidieuses ou tentantes, auxquelles ils ne pourront échapper, et pour lesquelles les plus jeunes ou les plus démunis culturellement constitueront des cibles de choix.

Dans ce contexte des « nouveaux médias » de plus en plus proches des destinataires des messages, il nous apparaît indispensable de resituer l'informatique et la télématique dans l'ensemble des sciences et des techniques d'information et de communication.

Ce léger changement de perspective devrait à terme

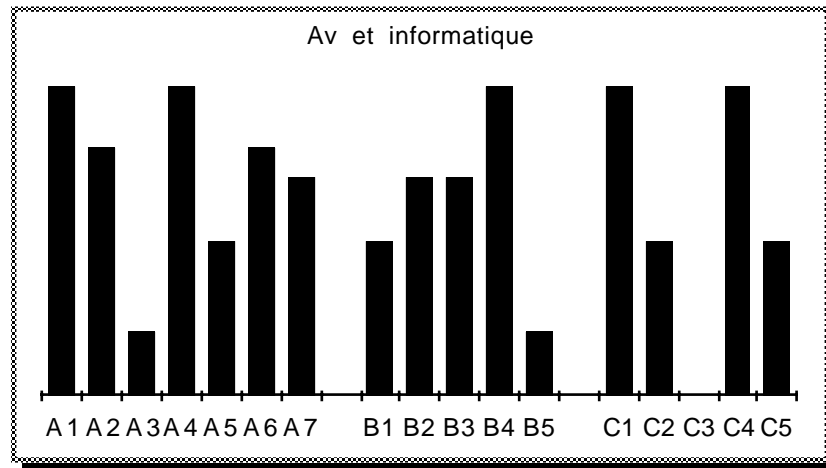
entraîner l'émergence d'un autre regard sur les médias, et permettre à leurs réceptionnaires, c'est-à-dire à tous les citoyens de demain, de maîtriser complètement leurs usages, de connaître leurs complémentarités, et de se réserver vis-à-vis d'eux une marge suffisante de recul, ou de « *distançiation critique* »...

On ajoutera enfin qu'étant donné le rythme d'implantation accélérée des technologies modernes (notamment au travers du plan « Informatique pour tous »), il y a grande urgence à mettre sur pied les nouvelles qualifications requises pour une véritable « éducation aux médias », d'où la politique ambitieuse et originale de l'association «Media et vie sociale» en matière de stages. »⁷⁷.

On pourra constater que dans ce texte « promotionnel », nos axes centraux étaient clairement affichés.

⁷⁷ Texte de présentation des stages informatiques et télématiques de Média et vie sociale.

Figure 2.27. Activation des hypothèses par le couple « audiovisuel et informatique » :



On constate en premier lieu une activation très forte de la plupart de nos hypothèses.

A1 et **A2** ont été souvent vérifiées, en particulier dans nos études de l'« échec » (relatif et peut-être provisoire de l'audiovisuel), et du « succès » de l'informatique (relatif lui-aussi, eu égard aux sommes investies par la collectivité). Nous rappellerons qu'au début de leur existence, chacun de ces médias ⁷⁸ peut être considéré comme *innovant*.

78 Conformément à nos sous-hypothèses, nous considérons en effet l'informatique comme un média. Comme avec tout média innovant, la fonction de création s'est trouvée propulsée au premier rang, d'où une sorte d'effet de « résonance ». Pour l'informatique, ceci correspondait assez bien à la situation du marché originel, en effervescence perpétuelle. C'était la période des jeux et de la programmation sans limite. Tous les utilisateurs des micros programmaient. Ils créaient... Mais avec les progiciels en « presse-bouton », la fonction de communication commence à prendre de l'ampleur, même si la création peut continuer de s'exercer, notamment grâce au *paramétrage*. On assiste à un déplacement de la création. La machine devient outil, relais, incitation, invitation à mieux réfléchir, à mieux concevoir, à mieux produire. On verra à ce sujet les présentations publicitaires des progiciels de

Comme nous le montrions plus haut, la pression créatrice était la même pour l'audiovisuel, d'autant plus que de nombreux relais existaient déjà. Malheureusement, l'institution crût bon de lancer tout de suite des productions audiovisuelles en favorisant ainsi artificiellement la **fonction de communication** plutôt sous-jacente pendant cette période de développement d'un média. Les suites sont connues : *il ne semble pas qu'il soit bon de court-circuiter une évolution historique aussi fondamentale...* Ce qui montre peut-être a contrario la force de notre hypothèse centrale.

On remarquera ensuite que toutes nos hypothèses « institutionnelles » sont activées. Seule **B5** réalise un « score » limité, tenant au fait que nous n'avons pu disposer de suffisamment de matériaux.

Le fort niveau atteint par **B2** s'explique par notre participation à une partie des actions éducatives entre 83 et 85. C'est même sur cette période (ainsi que sur 86/87) que nous nous basons essentiellement pour valider cette hypothèse.

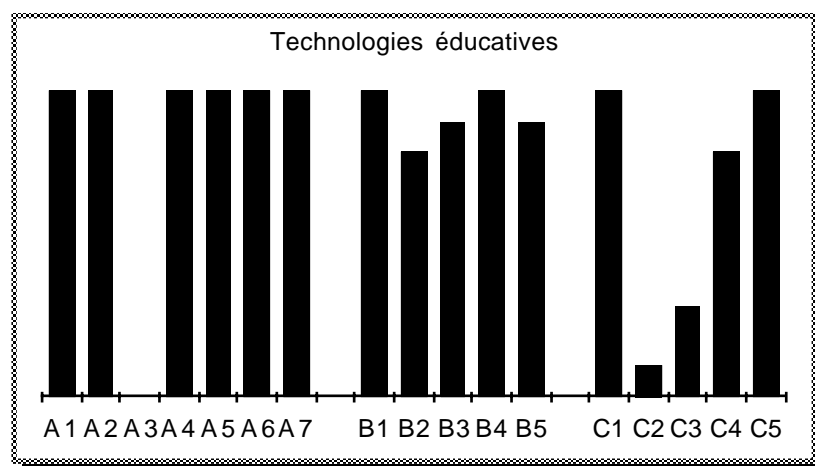
Vis-à-vis des associations, la pertinence semble bonne aussi, un peu pour les mêmes raisons (que nous développerons en seconde et troisième parties). L'absence de **C3** tient à l'absence de matériaux correspondant à cette hypothèse.

dernière génération ainsi que l'aura d'une firme comme Apple, basée sur « *une autre approche de la vision du monde...* » avec le slogan « *Il était temps qu'un capitaliste fasse une révolution* ».

2.4.2. Technologies éducatives

Avec les technologies éducatives, outre de brèves études historiques (usage du tableau et de la craie ou de la lanterne magique pour la catéchèse, nous élargissons les actions signalées au paragraphe précédent en y ajoutant des technologies *lourdes* (télévision scolaire, satellites de diffusion directe, vidéo-disques, etc.) et *légères* (rétro-projecteur, vidéo légère, mais aussi ingénierie pédagogique ou didactique). Nous concevons l'ensemble de ces technologies dans une optique de **complémentarité** totale.

Figure 2.28. Activation des hypothèses par les « technologies éducatives » :



On remarquera l'absence de **A3** explicable par le fait que les technologies de masse que nous avons étudiées (en France) ne sont pas (encore ?) en pleine phase ascendante. Ce qui n'est

évidemment pas le cas dans tous les contextes (satellites éducatifs de diffusion directe en Afrique, écoles intégralement équipées en ordinateurs à raison d'une machine par élève aux USA ou séries « culturelles » du genre de « *Sesame Street* ». En revanche toutes nos autres hypothèses manifestent une forte à très forte activation explicable, entre autres, par notre propre praxis. Nous ne développerons pas ici de commentaire particulier puisque nous aurons l'occasion de revenir assez longuement sur ces différents points dans les chapitres suivants.

Quant à **C2** et **C3**, un peu pour les mêmes raisons que **A3**, nous n'avons pu réunir suffisamment d'observations pour avancer des éléments probants de validation.

2.4.3. *Formalisme mathématique*

Si le formalisme mathématique apparaît dans cette section, c'est essentiellement pour deux raisons principales :

La première tient à la formation de l'auteur (entre autres choses, professeur de mathématiques en collège). La seconde tient au voisinage assez étroit entre la logique mathématique et la constitution des systèmes formels utilisés en informatique, notamment en intelligence artificielle.

Il nous semble en effet depuis fort longtemps que **la formalisation mathématique est un des tout premiers actes distanciateurs conscients** et que cette capacité de *recul sur le réel* n'est pas assez exploitée dans toutes ses dimensions péda-

gogiques, éducatives et philosophiques. Il apparaît enfin qu'il est dommageable qu'une partie des enseignants n'aient pas toujours acquis le degré de recul technique (ou disciplinaire) qu'impose cette méthode ⁷⁹.

Dès dix à douze ans, les enfants deviennent capables d'abstraire la réalité (à condition de leur offrir des « objets » facilement conceptualisables). Nous en avons accumulé de nombreuses preuves depuis une dizaine d'années et employons systématiquement des techniques de *pré-formalisation* et de formalisation dès la classe de sixième ⁸⁰.

Il nous apparaît que la pédagogie, comme la didactique n'ont pas encore intégré les nombreuses possibilités acquises des auxiliaires audio-scripto-visuels (puis plus récemment interactifs).

Il nous semble entre autres choses que la formation pédagogique ignore encore trop souvent les plus élémentaires notions de perception visuelle et sonore (ce qui devrait rejaillir

79 Il nous apparaît en effet que les débats infinis et éternels (!) sur la formation disciplinaire (attestée par des diplômes universitaires de haut niveau) et la formation ou l'expérience pédagogique (ou didactique) ne posent jamais vraiment le problème de manière « résolvable ». Selon nous, et pour nous cantonner à la formation, en laissant de côté le recrutement et la détection des capacités et des incapacités, on ne peut envisager de formation pédagogique solide que sur une base disciplinaire forte, de manière à pouvoir rechercher collectivement un *recul suffisant sur la cognition*, ce qui passe évidemment par l'apprentissage de techniques de métacognition (cf. p.). Malheureusement, les enseignants qui ont le niveau disciplinaire théoriquement le plus élevé sont aussi ceux qui ne reçoivent aucune formation pédagogique, alors que ceux qui ont le niveau le moins élevé reçoivent la formation la plus longue, un peu comme si l'une devait « compenser » l'autre. Tant que l'on ne parlera pas en termes de complémentarité, on ne pourra résoudre la question.

80 Ainsi que dans des classes réputées très faibles et difficiles à « mener » comme les Classes PréProfessionnelles de Niveau (CPPN) dans lesquelles, en liaison avec l'INRP, nous avons conduit beaucoup d'expériences, notamment autour de l'informatique. Cf. 2.5.5 et 2.5.6.

dans la façon d'utiliser le tableau noir et la craie !... ⁸¹).

Mais au-delà de ces *techniques de communication*, qui renvoient à l'aspect « relations publiques » ou « humaines » de l'acte d'enseignement (lesquelles furent longtemps rejetées par la plupart des enseignants pour toutes sortes de raisons, avec au premier chef les connotations « commerciales » des ces notions...), il nous est apparu au fil des années que la démarche de recherche-formalisation que nous proposons aux élèves se révélait très fructueuse sur plusieurs plans. Nous ne citerons que les quatre plus importants :

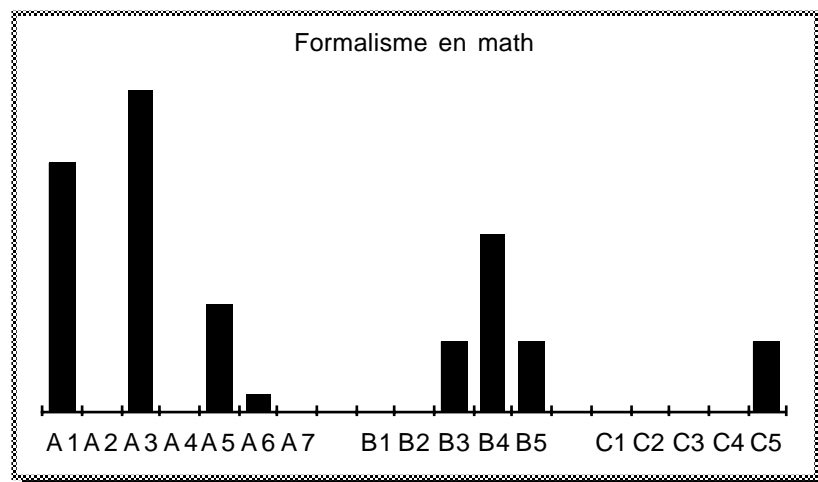
1. **Prise de conscience de l'utilité de la démarche de formalisation** (et amorce de réponse aux interrogations du genre « les maths, à quoi ça sert ? »).
2. **Prise de conscience de la puissance de la démarche de formalisation**, essentiellement grâce à l'emploi de l'informatique.
3. **Elargissement** de la démarche à d'autres terrains.
4. **Aspects sociaux et humains** : écoute active, analyse des discours (!), critique « constructive », argumentation construite, rigueur de l'expression écrite et orale (on ne propose pas n'importe quoi à une assistance attentive et critique).

81 Nous avons souvent déclaré qu'il s'agissait de véritables « mises en page » et de mises en séquences, et que tout enseignant se devrait de connaître parfaitement celles-ci. La « communication », ses méthodes et ses techniques commence tout juste à apparaître dans la formation des instituteurs (Instructions officielles de 1986), mais on est encore loin du but.

Il est évident que ces résultats ne s'acquièrent qu'au fil du temps (par exemple au moins six à neuf mois en classe de sixième) et qu'ils ne peuvent s'inscrire dans les personnalités en formation qu'à condition d'être repris chaque année.

Dans le 2.5.2, nous donnerons un exemple sommaire de formalisation mathématique que nous avons souvent employée (sans recours à l'informatique, pour ne pas mélanger les variables).

Figure 2.29. Activation des hypothèses par le « formalisme mathématique » :



On voit une assez forte activation de **A1**, correspondant à la *jubilation* bien connue des « mathématiciens » (ou des apprentis). Le fort niveau de **A3** montre la standardisation culturelle que peut représenter l'enseignement des mathématiques alors que son image dans le public continue de conserver un caractère d'intangibilité, de constance au-dessus des modes.

Un examen même superficiel démontrerait facilement le contraire : il suffit de considérer le sort des mathématiques dites « modernes » et le changement cyclique plus ou moins prononcé des programmes officiels, ce que nous décrivons aux élèves (sans doute pour les en distancier un peu) comme le « défilé de la mode mathématique ».

Plus surprenante peut-être, la présence de **A5** et de notre dipôle ADI/IPT illustre, selon nous, la transférabilité de nos concepts en montrant qu'ils peuvent s'adapter à des environnements tout autres que celui des médias (à moins de considérer les mathématiques comme un média...).

Lorsqu'ils se livrent à des opérations mathématiques (ou pré-mathématiques), **les enfants de dix à treize ans activent leur dipôle ADI/IPT** (l'activation du dipôle création/ communication est beaucoup plus facile à montrer, c'est pourquoi nous la laisserons de côté). Le calcul numérique correspond assez bien aux aspects projectifs ou transférentiels (on retrouve les fameux « exemples concrets » qui doivent directement concerner ou impliquer les enfants ⁸²). Les travaux de Piaget vont tout à fait dans ce sens. Nous pourrions presque dire que le pôle ADI est latent mais inexploité en dessous d'un certain âge, et que c'est le pôle IPT qui fonctionne de manière quasi-exclusive. Dans le même ordre d'idée, nous soutenons que l'école devrait être le lieu privilégié de primo-activation du pôle ADI. C'est un peu ce que nous tentons lorsque nous faisons formaliser de bonne

82 Ce que l'on retrouve dans les commentaires des programmes officiels depuis de fort longues années.

heure les élèves. C'est aussi la leçon que l'on peut retirer de l'emploi de langages informatiques comme LOGO (ou d'autres activités du même genre, comme l'emploi du camion « big track »).

B3 s'explique par les mêmes raisons. On en retrouve des traces sensibles dans les pratiques de la cohorte des enseignants qui appliquent à la lettre les manuels censés leur décortiquer les programmes ⁸³.

B4 renvoie tout simplement à la liberté pédagogique des enseignants. La seule chose qui soit imposée, c'est le programme. Le reste (tout le reste) est à la discrétion des maîtres. Certains en profitent, d'autres l'oublient et préfèrent se réfugier derrière les manuels.

B5 se réfère un peu aux conséquences du phénomène cité ci-dessus. Les maîtres qui suivent aveuglément les manuels (ou leurs anciennes préparations...) ont selon nous plutôt tendance à se comporter en inhibiteurs de l'auto-distanciation immanente. On retrouve là quelques-unes des accusations « classiques » de fonction normalisatrice de l'enseignement (on notera que le terrain des mathématiques est réputé se prêter beaucoup moins à ces analyses, au contraire de celui du français).

Quant aux enseignants qui construisent eux-mêmes leurs cours (il y en a beaucoup !), nous aurions tendance à considérer qu'ils ouvrent davantage la voie à une pré-activation de l'ADI.

⁸³ De nombreuses petites enquêtes pourraient facilement montrer qu'en fait, chaque manuel se trouvant en situation de concurrence avec les autres, se doit d'en faire un peu plus, pour être réputé le meilleur, le plus complet, le plus fort, le plus souple, le plus adapté, le plus modulable ou modulaire, offrir les meilleurs exercices, etc.

C5 que nous voyons très légèrement activée va dans le même sens, notamment au travers des groupes ou équipes pédagogiques, voire même dans des commissions de l'Association des Professeurs de Mathématiques (APM).

2.4.4. *Ecole parallèle et école concurrente*

Le concept d'« *école parallèle* » de Georges Friedmann n'est plus suffisant pour caractériser le nouvel environnement hyper-médiatisé de ce qu'il est convenu d'appeler un peu sommairement les « sociétés de la communication ». Au consumérisme scolaire grandissant (et auquel les enseignants ne font que commencer à payer de lourds tributs ⁸⁴ s'ajoutent d'autres phénomènes moins analysés mais plus dangereux aux points de vue psychologique, politique et social comme le **ciblage** des publics en fonction de leur « *demande culturelle* » supposée naturelle ou inculquée par imprégnation et dont nous avons découvert les prémices en lisant les approches de quelques publicitaires.

Avec les médias informatiques de dernière génération et surtout les réseaux télématiques, l'avance conceptuelle (relative

84 Sous forme d'un consumérisme scolaire grandissant du genre : « *Mon fils (ou ma fille) a raté son bac, j'attaque son prof en justice et je lui demande des dommages et intérêts...* ».

mais réelle dans l'ensemble) que possédait l'école du début du siècle n'existe pratiquement plus. Les **médias ciblant** (en langage de publicitaire) commencent à se développer alors que le système éducatif n'a pas encore intégré dans ses approches, et encore moins dans ses pratiques, des pédagogies réellement individualisantes.

C'est pour caractériser ce nouvel environnement que nous avons proposé en 1983 le concept d'« **école concurrente** » (voir aussi p.) qui nous semblait susceptible de montrer le changement radical de perspective survenu entre l'éducation (ou l'instruction) et les médias.

En 1987, on peut déjà en observer les prémises avec les services de télématique éducative dont voici quelques exemples :

Figure 2.30. Page d'accueil du serveur « EAO » ⁸⁵ :**Figure 2.31.** Menu principal du serveur « EAO » :

85 Accessible en 3615 (60 F/heure en 1987). Pages-écrans « captées » en décembre 1987 avec le logiciel « Mac Tell 3 ».

Figure 2.32. Un exemple d'exercice du serveur « EAO » :

Révisions de 5ème MATHS 2

QUESTION 1 : CDKIN

Trouvez rapidement
où se cache l'erreur

1. $25 \times 11 = 275$
2. $36 \times 11 = 396$
3. $17 \times 11 = 187$
4. $92 \times 11 = 1\ 012$
5. $63 \times 11 = 683$

MAUVAISE REPONSE ! C'était le choix 5

63 x 11 = 693. Avez-vous utilise la
methode rapide pour multiplier par 11
un nombre a 2 chiffres ?s ?

SUITE

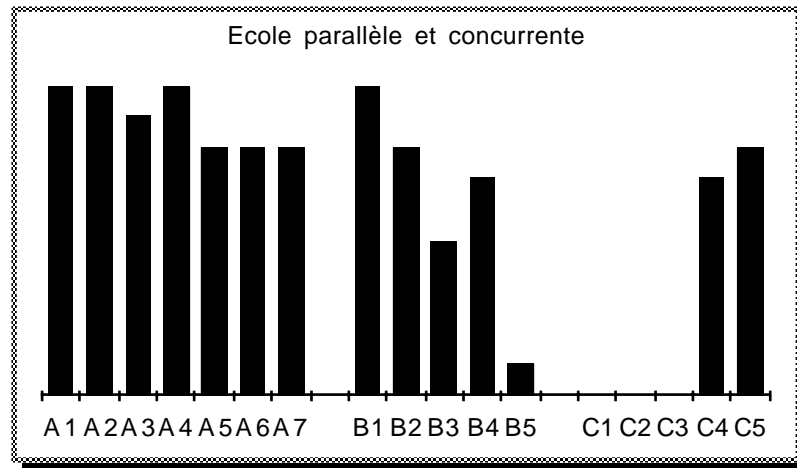
Comme on peut le voir, il ne s'agit pour l'instant que de simples « *exerceurs* », mais on peut prévoir des évolutions importantes dans les années à venir, allant dans le sens d'aides de plus en plus « personnalisées ».

Figure 2.33. Le serveur « CRAC » et « SOS PROFS »⁸⁶

A terme, au vu du peu de moyens (de toutes natures) accordés au système d'enseignement, il y a fort à craindre que ce dernier ne sorte perdant et ne s'occupe plus que des cas « difficiles » dans une sorte de « *traitement social des rejetés du système* » (on trouve quelques traces de cette analyse dans certains textes du « néo-libéralisme »).

⁸⁶ Accessible sur Télétel 3. On pourrait citer une bonne dizaine d'autres services accessibles en 3615 (ou 3616 ou 3617) comme SOS-PROFS ou l'APM (Association des Professeurs de Mathématiques) et d'autres par abonnement (Didao). La plupart des serveurs des grands journaux ou périodiques (Libération, le Parisien Libéré, le Nouvel Observateur, etc.) offrent des services équivalents.

Figure 2.34. Activation des hypothèses par les concepts d'école parallèle et d'école concurrente :



Toutes nos hypothèses vis-à-vis des médias sont fortement activées, ce qui illustre assez bien leur pertinence quant à ce domaine.

On remarquera le « score » très élevé de **B2**, correspondant à nos nombreuses observations de terrain. La faible activation de **B5** tient au fait que nous préconisons le développement de mécanismes compensateurs aux trop forts effets inhibiteurs soulignés dans cette hypothèse, ce que l'on retrouve dans **C5**, considérée ici comme une hypothèse « anti-B5 ». L'absence de **C1**, **C2** et **C3** tient à l'absence de matériaux d'études correspondants.

Nous reviendrons plus en détail sur certains de ces points dans les deuxième et troisième parties.