



HAL
open science

Les usages de l'audiovisuel éducatif par les enseignants face au numérique : l'exemple du site.tv

Frederic Marty

► To cite this version:

Frederic Marty. Les usages de l'audiovisuel éducatif par les enseignants face au numérique : l'exemple du site.tv. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2015. Français. NNT : 2015TOU20041 . tel-01326635

HAL Id: tel-01326635

<https://theses.hal.science/tel-01326635>

Submitted on 4 Jun 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE

En vue de l'obtention du
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse – Jean-Jaurès

Présentée et soutenue par :

Frédéric MARTY

Le 25 septembre 2015

**LES USAGES DE L'AUDIOVISUEL
ÉDUCATIF PAR LES ENSEIGNANTS
FACE AU NUMÉRIQUE.
L'exemple du site.tv**

Ecole doctorale et discipline ou spécialité :

ED ALLPH@ - Sciences de l'Information et de la Communication

Unité de Recherche

Laboratoire d'Etudes et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales (LERASS)

Directeur(s) de Thèse

Robert BOURE – Université Paul Sabatier Toulouse III

Franck BOUSQUET – Université Paul Sabatier Toulouse III

Jury :

Robert BOURE – Université Paul Sabatier Toulouse III

Franck BOUSQUET – Université Paul Sabatier Toulouse III

Éric DELAMOTTE – Université de Rouen (rapporteur)

Josiane JOUËT – IFP Université Panthéon-Assas (rapporteure)

Bernard MIÈGE – Université Stendhal Grenoble III

À ma mamie,
institutrice à bicyclette.

Remerciements

Mes remerciements s'adressent tout d'abord à Robert Boure et Franck Bousquet, pour leur soutien et leur accompagnement tout au long de cette thèse, malgré ma tendance à la dispersion. Merci également aux membres du jury qui ont pris le temps de lire mon travail et de participer à son évaluation. Aussi, je tiens à remercier les anciens collègues de *France Télévisions* que j'ai cotoyé durant ma CIFRE, en particulier Jean-Marc Merriaux sans qui la collaboration n'aurait pas été possible et, plus personnellement, Mathieu, Layla, Stéphane, Niakalé, Clara et Julia.

Merci à mes collègues du département InfoCom de l'Université de Lorraine qui ont contribué à rendre mon expérience d'ATER enthousiasmante, plus particulièrement Adeline, Cécile, Jean-Luc et Loïc. Une pensée également pour Rebecca, Julie et Muriel, qui ont soutenu leur thèse pendant que je rédigeais la mienne et dont les conseils avisés ont été précieux. Mes remerciements à Cathy du CDRSHS et Laurent Garreau du réseau CANOPÉ qui m'ont donné accès à des fonds documentaires de qualité, avec un accueil des plus chaleureux.

Je remercie tous les enseignants, anonymes mais passionnés, qui ont accordés de leur temps si précieux pour participer à ma recherche.

Un grand merci à mes amis, particulièrement Lulu, Amélie, Anna et Bérengère pour les relectures. Une pensée également à la Team IGA, à Anthony, Céline et Magali pour leur soutien ; à Emilie, Julien, Coralie, Pauline et Émilie mes amis lorrains, à Vincent, pilier et soutien de la Rangée 9. Une pensée pour mes camarades devenus amis, depuis le CPE jusqu'à aujourd'hui, et mes camarades élus doctorants, Agathe, Clément, Elsa et Etienne (thanks), avec qui nous avons tenté de mener de front vie de thèse et défense des conditions d'études des doctorant.e.s...

Merci à mes grands parents pour les sessions de travail à Gruissan et à Gréalou, à Claude et Claudie pour le séjour doctoral à Corn, à Béatrice pour l'inspiration de Tonnac. Un grand merci aussi à Alain et Nicole pour leur accueil à Paris et à mes parents pour leur soutien indéfectible.

Enfin, un remerciement *especial* à Sarah, pour son sens de la virgule et tant d'autres.

LES USAGES DE L'AUDIOVISUEL ÉDUCATIF PAR LES ENSEIGNANTS FACE AU NUMÉRIQUE. L'exemple du *site.tv*.

INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1 : MATERIAUX POUR CONSTRUIRE UNE APPROCHE COMMUNICATIONNELLE DE L'AUDIOVISUEL EDUCATIF	24
1- ÉTUDIER LES OUTILS ET MÉDIAS ÉDUCATIFS.....	25
1.1 <i>Les approches par l'apprentissage</i>	<i>28</i>
1.2 <i>Les approches par les contenus.....</i>	<i>32</i>
1.3 <i>Les approches par la technologie.....</i>	<i>39</i>
1.4 <i>Les approches par le dispositif.....</i>	<i>45</i>
1.5 <i>Pour une méthodologie composite.</i>	<i>53</i>
2- ARCHÉOLOGIE COMMUNICATIONNELLE DE L'AUDIOVISUEL ÉDUCATIF	60
2.1 <i>La lanterne magique.....</i>	<i>62</i>
2.2 <i>Cinéma scolaire et éducatif.....</i>	<i>78</i>
2.3 <i>Télévision scolaire et éducative.....</i>	<i>111</i>
3- LESITE.TV ET LES ACTEURS DE L'AUDIOVISUEL ÉDUCATIF NUMÉRIQUE.....	174
3.1 <i>L'expérimentation du « satellite éducatif » et la BPS</i>	<i>175</i>
3.2 <i>Lesite.tv et les actions éducatives de France Télévisions</i>	<i>180</i>
CONCLUSIONS CHAPITRE 1	201
CHAPITRE 2 : SUR ET SOUS LES USAGES DE L'AUDIOVISUEL EDUCATIF	208
1- MÉTHODOLOGIE D'USAGE	212
1.1 <i>Les usages des technologies de l'information et de la communication</i>	<i>212</i>
1.2 <i>La méthode CAUTIC : penser l'usage pour l'entreprise.....</i>	<i>223</i>
1.3 <i>Méthodologie composite et objet complexe</i>	<i>232</i>
2- CONTEXTUALISER L'USAGE	247
2.1 <i>Quantifier l'usage du site.tv : le prisme du chiffre.....</i>	<i>248</i>
2.2 <i>Qualifier les usagers du site.tv : représentations des concepteurs.....</i>	<i>258</i>
3- PORTRAITS D'USAGERS.....	271
3.1 <i>Le portrait pour comprendre l'usage</i>	<i>271</i>
3.2 <i>Esquisse des portraits.....</i>	<i>278</i>
3.3 <i>Galerie de portraits.....</i>	<i>288</i>
3.4 <i>Analyse transversale des usages.....</i>	<i>331</i>
CONCLUSIONS CHAPITRE 2	394
CONCLUSION	404
BIBLIOGRAPHIE.....	416
TABLE DES MATIERES	449
TABLE DES FIGURES	454
TABLE DES TABLES.....	456
ANNEXES	457

INTRODUCTION

Au-delà de l'exercice académique auquel il répond, le travail de recherche présenté ici est l'aboutissement d'une longue réflexion autour de la question de l'éducation aux médias, et plus précisément de l'audiovisuel éducatif. C'est un stage effectué au sein d'une structure d'éducation populaire qui a éveillé notre intérêt pour cette thématique. Il s'agissait de promouvoir l'interpellation des candidats à l'élection présidentielle de 2007, par les jeunes investis dans ce mouvement¹. Force est de constater que l'interpellation résonne plus aujourd'hui dans ce travail de recherche et ses origines, que dans le respect des engagements alors pris par des candidats enthousiastes de voir une jeunesse soucieuse de réfléchir à son avenir. Parmi les propositions formulées lors de ces assises, figurait en bonne place la mise en œuvre d'une politique d'éducation aux médias pour tous les jeunes². La place que cette revendication faisait aux enjeux politiques, sociaux et économiques des médias, recoupait les acquis théoriques de notre formation universitaire en Sciences de l'Information et de la Communication. Par ailleurs, les activités de communication réalisées parallèlement nous permettaient de mobiliser les acquis pratiques de cette formation. Enfin, la réalisation du rapport de stage fut l'occasion de problématiser ces expériences à travers « *la volonté de répondre aux besoins de milieux professionnels* » qui, finalement, est aux origines des Sciences de l'Information et de la Communication, du moins si l'on veut bien suivre Jean Meyriat et Bernard Miège (2002).

Avec le recul, cette première expérience professionnelle et scientifique, largement embryonnaire et incomplète, n'est pas étrangère au travail présenté ici, ni au cheminement qui nous y a mené. Elle est révélatrice de trois ascendances : théoriques, pratiques et militantes. Par la suite, les travaux plus académiques réalisés au sujet de l'éducation aux médias en Norvège³, puis sur la façon dont le Centre de Liaison de l'enseignement et des Médias d'Information (CLEMI) abordait l'objet télévisuel⁴, nous ont convaincu de l'intérêt scientifique d'étudier l'éducation aux médias du point de vue des Sciences de l'Information et de la Communication. C'est donc par attrait personnel pour l'éducation aux médias que le thème de l'audiovisuel éducatif nous a finalement intéressé. La focalisation de notre travail sur l'audiovisuel éducatif est également induite par l'opportunité de bénéficier d'une Convention Industrielle de Formation par la Recherche (CIFRE) avec *France Télévisions* et le Centre National de la Documentation Pédagogique (CNDP), par l'intermédiaire du groupement d'intérêt économique *lesite.tv*⁵ : site Internet de vidéos éducatives à la demande, dédié aux

¹ Fédération Nationale Léo Lagrange, Assemblée nationale des *Assises pour la jeunesse : en 2007, les jeunes font la loi*, Paris, 31 mars 2007 <http://www.assises-jeunesse.org/> (consulté le 10 février 2015).

² « Pour un plan d'éducation aux médias et à l'image » http://www.assises-jeunesse.org/pdf/MAQUETTE_LOI_complet.pdf (consulté le 10 février 2015).

³ Marty Frédéric (2008), *From France to Norway : comparative study about media education*, term paper in media studies, Universitetet i Bergen.

⁴ Marty Frédéric (2009), *CLEMI, Education aux medias, télévision : étude d'un métadiscours*, mémoire de Master II en Sciences de l'Information et de la Communication, réalisé sous la direction de Robert Boure, Université de Toulouse.

⁵ <http://www.lesite.tv/>

enseignants et élèves des premier et second degrés. Ce partenariat associe également notre laboratoire d'appartenance, le LERASS.

Néanmoins, l'autonomie scientifique dont nous avons pu bénéficier dans le cadre de la convention CIFRE nous a permis d'inscrire notre recherche dans le prolongement des questionnements que nous avons amorcés précédemment. D'ailleurs, l'occasion de travailler au sein du service des actions éducatives de *France Télévisions* répondait au besoin éprouvé de passer d'une étude des métadiscours sur l'éducation aux médias à une observation plus concrète des acteurs et de leurs pratiques sociales. L'orientation donnée à cette thèse est donc avant tout le fruit d'un questionnement scientifique, inscrit dans la mise en œuvre de missions de recherches pour le compte de *France Télévisions*. C'est ainsi que l'annexe scientifique et technique du contrat de collaboration⁶ témoigne du projet de recherche qui était le nôtre au départ. En outre, le terrain est largement induit par le désir du *site.tv* d'évaluer les usages de son service de vidéos éducatives à la demande, que nous inscrivons plus largement dans le cadre des outils et médias éducatifs, tels que les définit Pierre Moeglin (Moeglin, 2005).

- **Convergence des médias : vers un nouveau rapport médias-École ?
L'exemple du *site.tv***

La première mouture du projet de thèse optait pour une étude des usages du *site.tv*, dont l'ambition était d'observer dans quelle mesure le rapport entre médias et École pouvait être modifié par le phénomène de « convergence des médias ». À ce moment-là, plusieurs enjeux nous semblaient importants. En choisissant d'inscrire notre travail dans le cadre des Sciences de l'Information et de la Communication, nous avons le souci de mettre en œuvre une approche globale, qui ne soit pas centrée sur la question de l'apprentissage, comme le prescrit Bernard Miège. Pour lui, toute réflexion à ce sujet devrait s'appropriier les théories des industries culturelles, de la sociologie de l'innovation technique ainsi que l'histoire des moyens de communication (Miège, 1989). De son côté, Jacques Wallet rappelle également combien il est impératif de prendre en compte la dimension « *multiréférencée* » des outils et médias éducatifs et de leurs usages, mettant en jeu la machine et/ou le programme, mais aussi le contexte d'usage, les acteurs et les formateurs (Depover, 2009). Enfin, il semblait nécessaire pour nous de « *rompre avec l'illusion d'un appareil éducatif échappant comme par miracle aux grandes mutations qui, sans l'atteindre, traversent le reste de la société. (...) Pour être scolaires, le livre, la télévision ou le cédérom n'en sont-ils pas moins livre, télévision et cédérom ?* » (Moeglin, 1999).

⁶ Annexe scientifique et technique du contrat CIFRE : « Convergence des médias : une évolution des TICE vers un nouveau rapport médias-École ? L'exemple du *site.tv* » cf. ANNEXE V.

Ainsi, il nous est apparu que nous devions aborder *lesite.tv* en tant que « dispositif ». À ce titre, nous adhérons aux postulats de Geneviève Jacquinot, pour qui l'approche en terme de « dispositif » permet le retour des acteurs, avec leurs représentations, leurs attitudes, voire leur mythologie, là où l'on a eu trop souvent tendance à ne parler que de « système » technique et/ou de « structure » organisationnelle. Au-delà des dichotomies traditionnelles, ce concept permettait d'appréhender, dans toute leur complexité, les rapports entre le technique et le symbolique, entre le sujet et l'objet, entre liberté et déterminisme, à travers des logiques d'usages (Jacquinot, 2001 ; Meunier & Peraya, 2010, p. 388). Enfin, cette approche écartait le risque qu'il y aurait à substituer au déterminisme de la technique un déterminisme de l'usage.

Un premier état de la recherche nous a permis de constater la permanence d'une tension entre deux types d'approches. Tout d'abord, un paradigme expérimental dont le modèle prototypique de « l'expérimentation randomisée » est censé apporter des informations de nature causale sur l'effet des technologies. Ensuite, des approches qualitatives fondées sur des études de cas, des méthodes de type ethnographique, visant moins à valider des théories qu'à expliquer ce qui advient (Depover, 2009). Nous avons opté pour la seconde approche. Il s'agissait alors « *d'atteindre quasi directement, par voie de questionnement, aux processus de l'activité de réception dans l'expérience médiatique, activité entendue comme travail d'interprétation, production de satisfaction et de sens, (...) activité d'appropriation et d'interprétation du message médiatique qui fait sens quand il est rapporté au soi du sujet et à son monde vécu* » (Belisle, Bianchi, Jourdan, 1999).

Cette première intention de recherche correspondait au projet tel que nous l'avions formulé à l'origine. Néanmoins, une fois la recherche engagée, ces axes nous ont semblé inadéquats. Nous avons donc opéré un recentrage, ainsi qu'une clarification épistémologique, afin d'affermir la portée scientifique. Cela s'est notamment manifesté par un changement de problématique et une éviction *a priori* de la thématique de la « convergence numérique ». En effet, poser comme préalable l'éventualité d'un changement dans le rapport entre École et médias, dû au phénomène de convergence, soulevait un double inconvénient. En premier lieu la naturalisation du phénomène de « convergence numérique », puis l'affirmation d'un effet supposé de cette dernière, dont on ne peut ignorer ses incidences idéologiques (Miège & Vinck, 2012). C'est à la faveur des lectures propres à notre champ d'étude que ce parti-pris est apparu comme une impasse. En effet, en raison de la nature instable du phénomène de convergence, le terme ne renvoie pas à une définition normalisée. De plus, quand le phénomène est défini et analysé, il suscite tantôt crainte et tantôt espoir, en tout cas, des projections plus que des observations empiriques. Par exemple, ce que Dominique Wolton définit comme la réunification sur un même écran des services de l'informatique, des télécommunications et de l'audiovisuel, n'a selon lui rien d'une « révolution » ; elle concourt à cet « *espèce de contresens qui*

consiste à annoncer tous les dix ans, en fonction du progrès technique, la fin de la télévision » (Wolton, 2009). D'autres auteurs, comme Alain Chaptal, considèrent au contraire qu'elle « n'est pas un cycle de plus, et que l'unification technologique constitue un changement fondamental » (Chaptal, 2003). Nous avons donc choisi de renverser notre point de vue, pour substituer au parti pris technologique une voie plus compréhensive.

Dès lors, notre démarche a été plus praxéologique. Il s'est agi pour nous de construire un principe générateur d'explication, en se situant dans le mouvement de la pratique, ce qui, selon Pierre Bourdieu, « suppose une rupture avec le mode de connaissance objectiviste, c'est-à-dire une interrogation sur les conditions de possibilités et par là sur les limites du point de vue objectif et objectivant qui saisit les pratiques du dehors, comme fait accompli, au lieu d'en construire le principe générateur en se situant dans le mouvement même de leur effectuation » (Bourdieu, 1972). Nous avons fait l'hypothèse qu'une telle approche permettrait d'appréhender une « convergence à plusieurs facettes » (Miège, 2006). Finalement, nous avons choisi d'étudier les usages de l'audiovisuel éducatif du point de vue des enseignants, afin d'en saisir les dimensions sociales, politiques, économiques, et instrumentales. Il s'agit d'inscrire notre recherche au sein de l'approche communicationnelle des outils et médias éducatifs (Moeglin, 2005).

- **Étudier les outils et médias éducatifs**

Pour Bruno Ollivier et Françoise Thibault (2004), « toute l'histoire des techniques de communication est intimement liée à l'histoire de l'éducation ». D'ailleurs, comme le notent ces auteurs, les Sciences de l'éducation (SED) ont longtemps considéré l'étude des outils et médias éducatifs comme étant leur « chasse gardée ». De leur côté, les Sciences de l'information et de la communication (SIC) ont plus rarement fait de ces derniers un objet d'étude. En outre, la dimension éducative des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) est absente de nombreuses anthologies issues de la discipline, à l'image de l'*Histoire de la communication moderne* de Patrice Flichy (1997). Néanmoins, les travaux issus des SIC ont souvent été convoqués pour « dialoguer » avec les SED dans les recherches portant sur les « technologies éducatives » (Jacquinot, 2001). Selon Pierre Moeglin (2005), les recherches sur les technologies éducatives et sur les médias sont toutes deux, à la fois déterministes – elles s'intéressent à ce que les médias font aux gens – et fonctionnalistes, elles s'intéressent à ce que les gens font aux médias.

Ainsi, à travers notre travail, résolument ancré dans les SIC, nous souhaitons contribuer au développement d'un champ de recherche peu étudié dans la discipline. En effet, « en 1997, sur 319 chercheurs en sciences de l'information et de la communication, 13 (4%) se disent engagés dans les travaux centrés sur les TIC et

l'enseignement. En 2002, le mot éducation n'apparaît pas une fois, et seuls 19 chercheurs, soit environ 5% du total, se réfèrent d'une manière ou d'une autre soit aux TIC et au champ éducatif ou de la formation, soit aux nouvelles TICe » (Ollivier & Thibault, 2004). Depuis, les travaux menés autour des industries culturelles et plus particulièrement de l'industrialisation de l'éducation, font figure d'exception dans la timide entrée des SIC dans le champ des outils et médias éducatifs. Un séminaire de recherche sur l'« Industrialisation de la formation » y est dédié, avec l'intervention de Pierre Moeglin, Bernard Miège et Françoise Séguy notamment. On peut également souligner l'intérêt vis-à-vis de ces questions du côté de l'analyse de discours (réunis au sein du Céditec, alors dirigé par Simone Bonnafous) et de l'étude des normes et standards (abordés via l'enseignement à distance) (Ollivier & Thibault, 2004). Enfin, on peut citer les travaux sur les dispositifs de communication et/ou de formation médiatisés⁷ de Daniel Peraya, par exemple, et les publications relativement nombreuses concernant l'enseignement à distance et le *e-learning*⁸. Plus récemment, on assiste à un réel intérêt des travaux issus des SIC et des SHS en général, autour des questions relatives à l'« usage » des TIC dans l'enseignement, sans pour autant que la notion soit précisément définie ni les méthodologies clairement caractérisées (Puimatto, et. al., 2007).

Par ailleurs, l'ancrage disciplinaire en SIC nous semble opportun pour ce qu'il apporte à la compréhension du champ et de l'objet. En effet, comme le rappellent Jacques Perriault et Dominique Wolton, l'intérêt de la discipline est de tenir en cohabitation l'observation « *des instruments et leurs usages, des pratiques fonctionnelles et symboliques, des langages, des dispositifs, des circulations d'information et de savoirs, des polémiques, des stratégies et des politiques* » (in Perriault, 2010). Ainsi, elle limite les risques d'une interprétation « internaliste », dont les historiens de l'éducation font montre, et la tendance lourde des historiens des techniques à privilégier l'histoire des inventions au détriment de celle des usages (Boily, 2001, p. 54). Enfin, si les SIC sont utiles pour mettre à jour les contours « *d'un enseignement structuré sur les questions de communication et d'information* » (Jeanneret, 1999), elles le sont tout autant pour mettre en évidence les spécificités des outils et médias éducatifs en tant qu'objets de recherche. Nous retenons en particulier l'inscription de ces objets et de l'audiovisuel éducatif dans le cadre des industries éducatives et sa double appartenance à l'éducation et à la communication.

⁷ Cf. Meunier Jean-Pierre et Peraya Daniel (2010), *Introduction aux théories de la communication*, Culture & Communication, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 386

⁸ Il existe plusieurs revues et réseaux de chercheurs dédiés à ces questions : par exemple, les revues *Distance et savoir* et STICEF (plus spécialisée sur les environnements informatiques et apprentissage humain), le réseau RES@TICE (avec le soutien de l'Agence universitaire de la Francophonie). Cf. Vidal Martine (2006), « Notre champ : revues francophones en enseignement à distance et *e-learning* », *Distances et savoirs*, n°4, vol. 4, pp. 591-606

Plutôt qu'un ensemble unifié, il faut saisir les industries éducatives comme un ensemble de filières aux spécificités tranchées (édition scolaire, informatique pédagogique, formation à distance, production éducative non-scolaire et systèmes d'information et de gestion des ressources), qui en font « *des industries à part – et à part entière* » (Moeglin, 2010). Tout d'abord, il convient de souligner le poids décisif de la puissance publique, « *État et collectivités s'y faisant à la fois prescripteurs, incitateurs, investisseurs, législateurs et certificateurs* » (Idem). La multitude des plans successifs en faveur du développement des outils et médias éducatifs⁹ atteste de l'importance de leur cadrage politique¹⁰ et de l'intérêt économique que leur développement peut susciter du côté des industries culturelles et médiatiques. Ainsi, une salle de classe qui aurait bénéficié de tous ces « projets pilotes » posséderait « *quelques antiques appareils de projection d'images fixes puis animées, des appareils photographiques, des générations de postes de radio, de télévision et de projecteurs de diapositives, les tout premiers micro- ordinateurs, des magnétoscopes, des caméras vidéos, des lecteurs de vidéodisques, un circuit de télévision interne, des minitels, une kyrielle de logiciels sous « licences mixtes » et de cédéroms « Reconnus d'intérêt pédagogique » (Rip) et pour finir – sans prétendre à l'exhaustivité – un micro-ordinateur portable doté d'une « liaison sans fil » et d'un environnement numérique de travail* » (Ollivier & Thibault, 2004).

Les industries éducatives sont également spécifiques en raison de la conjonction d'un marché institutionnel et d'un « marché éducatif » majoritairement monopsonne¹¹ et de la nature particulière de l'éducation, « *travail d'un sujet sur soi, dont l'autonomie est simultanément postulée et recherchée dans des contextes de « co-construction » entre enseignants, apprenants et concepteurs des dispositifs* » (Moeglin, 2010). D'ailleurs, la rencontre du projet éducatif avec la logique économique n'est pas anodine. Elle contribue à réévaluer les enjeux des outils et médias éducatifs « *pour la redéfinition du scolaire, son périmètre, de ses missions, de ses responsabilités et de ses modes d'organisation* » (Moeglin, 2013). Or une approche qui serait limitée à l'étude de l'offre ou à l'étude microsociologique de l'innovation ne permettrait pas de saisir

⁹ « *Circuits fermés de télévision* » (1970), « *Enseignement assisté par ordinateur* » (1975), « *Satellite éducatif* » (1978), « *Logo* » (1979), « *Jeunes Téléspectateurs actifs* » (1979-1980), « *Télématique* » (1982), « *Informatique pour tous* » (1985), « *Audiovisuel pour tous* » (1987), « *Éducâble* » (1988), « *Câblage audiovisuel des établissements* » et « *Nanoréseaux* » (1990), « *Autoroutes de l'information* » (1994), « *Banque de programmes et de services de la Cinquième* » (1998), « *Campus numériques* » (2000), « *Espaces numériques de travail* » (2002), « *Universités numériques en région* » (2003), « *Universités numériques thématiques* » (2004), *jusqu'aux plans d'aujourd'hui concernant les cartables et environnements numériques et les tableaux interactifs* » (Moeglin, 2010).

¹⁰ Selon François Thibault, aucun consensus n'existe sur le sens à donner à ce cadrage, « *à lire les différents articles et ouvrages qui traitent ou évoquent la question des politiques relatives aux Tic dans l'éducation, on est plutôt frappé par la similitude des arguments et des interprétations du phénomène politique. Pourtant quand on tente d'identifier les méthodes de travail utilisées, force est de constater que les cadres d'analyse sont manquants. (...) Ainsi, l'hypothèse de cet exposé est que l'absence de controverse sur la question des politiques en matière de Tic dans l'éducation est moins le signe de connaissances contradictoires que de savoirs incertains* » (Thibault, 2009).

¹¹ « *Structure de marché dans laquelle un seul acquéreur se trouve face à une offre multiple* » (Moeglin, 2010).

toutes ces dimensions : « *la technologisation-médiatisation de l'éducation n'est pas plus réductible à des circonstances locales qu'au one-best-way du modèle industriel standard* » (Moeglin, 2005, p. 244).

Étant donné le contexte de notre étude, qui cherche aussi à répondre à la demande du *site.tv* de comprendre les usages de son service de vidéos à la demande, nous privilégions l'étude de la réception. Néanmoins, à travers la construction de notre appareil méthodologique nous chercherons à maintenir notre objet de recherche dans la cohérence des enjeux précités. D'autant que pour nous, « *la production, les représentations et la réception sont trois moments autonomisés mais également articulés dans un jeu permanent de codage-décodage qui décloisonne ces moments* » (Maigret, 2010, p. 104). L'abstraction théorique qu'est la notion d'usage est un moyen pertinent de catalyser ces différents enjeux.

• **L'audiovisuel éducatif et ses usages**

L'étude des usages des outils et médias éducatifs est aujourd'hui assez commune du côté des institutions dont nous avons dit qu'elles multipliaient les « plans d'action » en leur faveur. Depuis quelques années, les initiatives ministérielles cherchent à « généraliser » l'utilisation des TIC dans l'enseignement plutôt qu'à simplement équiper les établissements¹² (e.g. « Développement des usages du numérique à l'école » (2010), « Faire entrer l'école dans l'ère numérique » (2014)). Les pouvoirs publics se focalisent aussi sur la problématique des usages à travers les récents appels à recherche qu'ils initient¹³. On peut d'ailleurs supposer que la volonté du *site.tv* de financer une recherche sur ce sujet n'est pas étrangère à ce tropisme ministériel¹⁴. Cependant, cette volonté de prendre en considération l'« usage » ne se situe pas nécessairement dans son cadre théorique académique et confond trop souvent « usage » et « utilisation »¹⁵. En outre, cette confusion n'est pas le seul fait des

¹² Quoique les dernières annonces concernant « le numérique à l'école » (2015) témoignent plus d'un intérêt pour les contenus, la formation et l'équipement que les « usages » à proprement parler : « M. Hollande a également promis « *un accès simplifié à une offre complète de contenus* », précisant que « *des appels d'offres seront lancés dès septembre 2015 pour que tout soit prêt dès la rentrée 2016* ». « *Cinq disciplines de collège seront ouvertes en priorité : le français, les mathématiques, les langues étrangères, l'histoire-géographie et, enfin, les sciences* », in « « Un milliard d'euros sur trois ans » pour le numérique à l'école », *Le Monde*, 7 mai 2015.

¹³ Cf. Ben Youssef Adel et Rallet Alain (2009), « Présentation », *Réseaux*, n°155, pp. 9-20.

¹⁴ Ce tropisme n'est pas le seul fait de notre objet d'étude. Le contexte de recherche sur les usages est passé de la commande publique à une commande plus immédiate, « *sommée de s'investir dans la rationalisation technique croissante de l'observation des usages, laquelle participe à une stratégie de « quadrillage policier » des pratiques et des significations non encore inscrites* » (Le Marec, 2004, p. 142). De plus, « *la recherche sur les usages n'a jamais été aussi encouragée, financée, prise en compte par les politiques de recherche, aux niveaux national et européen. (...) Or la demande institutionnelle suscite depuis longtemps le soupçon permanent de collusion avec des intérêts de connaissance qui émanent d'autres univers que la communauté scientifique* » (Lacroix et al., 1992).

¹⁵ Une critique que l'on retrouve dès l'introduction de l'ouvrage *TICE : l'usage en travaux* (2007) édité par le Centre National de la Documentation Pédagogique (CNDP), rattaché au Ministère de l'Éducation

enquêtes et des plans officiels, d'un point de vue scientifique cette notion est utilisée de manière variable dans notre champ d'étude (Puimatto, et. al., 2007). Nous retiendrons le sens qui lui est donné en introduction de l'ouvrage *TICE : l'usage en travaux*, considérant que : « *les usages se construisent évidemment dans les utilisations individuelles désordonnées, dans les pratiques réticulaires inventives, mais, si les mots ont un sens, ils sont aussi inscrits dans la pédagogie et l'organisation de l'enseignement ; ils sont contraints par la technique et par les stratégies industrielles des éditeurs et des constructeurs ; ils sont prescrits par l'institution dans le cadre de ses objectifs politiques. Ils ont donc, en tant que tels, une signification professionnelle, sociale, culturelle, et les TIC elles-mêmes, parce qu'elles sont technologies de l'information et qu'elles en ont la puissance, participent à leur renforcement* » (Puimatto, et. al., 2007, p.11).

Cette acception a pour avantage de rappeler la complexité de la notion d'usage des outils et médias éducatifs, ce que Bruno Ollivier et Françoise Thibault nomment une « *nébuleuse d'intérêts* ». Pour eux, cette notion est cependant limitée d'un point de vue heuristique : ils notent que dans le cadre des communications présentées lors des congrès de la SFSIC, si les TIC dans l'éducation sont associées au terme « usage », elles sont étudiées d'un point de vue fondamentalement descriptif évacuant largement leur dimension politique (Ollivier & Thibault, 2004). Nous reviendrons ultérieurement sur les tenants et les aboutissants de la controverse autour de la notion d'usage appliquée aux outils et médias éducatifs. À cet instant, il est important de positionner cette notion dans le cadre plus général de la sociologie des usages, car c'est à l'aune de ce paradigme que nous avons choisi de structurer notre travail.

En effet, la sociologie des usages est plus un paradigme qu'une méthodologie ou une théorie univoque sur la façon d'étudier le sens de l'utilisation des TIC (Jouët, 2000). Étant donné la plasticité de cette « *notion carrefour* » (Chambat, 1994), il est important de situer le point de vue pour lequel nous optons, dans ce que l'on appelle communément la sociologie française des usages. Nous considérons que « *l'usage est un construit social* », par la dimension nécessairement sociale de la technique dont la matérialité de l'objet infiltre les pratiques, et le fait de resituer ces dernières dans « *l'action sociale* ». Ce choix atteste de notre parti pris constructiviste et réinstitue la double médiation de la technique et du social, « *car l'outil utilisé structure la pratique mais la médiation est aussi sociale car les mobiles, les formes d'usage et le sens*

Nationale (MEN) : « *Les plans successifs leur promettent la « généralisation » pour bientôt, se félicitent de poursuivre un objectif si consensuel et apprécient hautement la dimension humaine de l'« usager » au milieu de tout cet environnement machinique. Le moment arrive pourtant où les concepts qui fondent cette unanimité doivent être interrogés. Que signifie la « généralisation des usages », qui associe deux notions globalisantes dans un contexte éducatif marqué par la diversité et la multiplicité des initiatives? Que penser de l'expression « usage des technologies » quand l'idée même de technologie désigne non seulement la technique mais aussi l'ensemble des conditions de sa mise en œuvre? Faut-il continuer à confondre usage, utilisation et pratique ?* » (Puimatto, et. al., 2007, p. 7).

accordé à la pratique se ressource dans le corps social » (Jouët, 2000, p. 497). Dès lors, « *les ajustements qui s'opèrent entre le cadre socio-technique comme porteur d'un projet d'usages et les pratiques effectives qui adoptent en partie mais aussi tordent ce projet, conduisent à l'analyse des compromis, des régulations, des médiations qui permettent la coopération entre des univers, « des mondes » hétérogènes et la construction de l'usage social* » (Idem). Cette approche est pertinente pour saisir les différentes dimensions de ce que nous entendons comme usage de l'audiovisuel éducatif, en tant qu'outil et média éducatif. Néanmoins, le caractère plastique de ce paradigme rend difficile une montée en généralité, *a fortiori* quand l'objet de recherche est aussi focalisé que celui de notre travail. De ce fait, notre objectif n'est pas tant de contribuer à la compréhension de l'« *usage social* » des TIC et de ses significations, que d'enrichir la connaissance des outils et médias éducatifs, par l'intermédiaire de leurs usages¹⁶.

En outre, notre angle d'analyse n'est pas macro-social. Ce travail s'inscrit plus franchement dans une perspective microsociologique car nous étudions un « *microphénomène* », l'usage de l'audiovisuel éducatif par les enseignants que nous avons choisi d'aborder *via* une méthode qualitative spécifique. Du reste, les méthodologies qualitatives sont largement privilégiées dans le cadre de la sociologie des usages, puisqu'elles permettent de mettre l'accent sur les effets de situation, les interactions sociales sous contraintes, la place de l'imaginaire ou le jeu des acteurs avec les normes sociales (Alami, et. al., 2013, p.13). Mais, afin de répondre à la spécificité des outils et médias éducatifs, nous avons adopté une méthodologie qui permet de mettre à jour leurs enjeux propres et d'élaborer un appareil de preuve complexe, tel que le préconisent Julie Denouël et Fabien Granjon, concernant l'étude des usages des technologies numériques d'information et de communication (Denouël & Granjon, 2011, p. 10). Enfin, parce que le paradigme de la sociologie des usages ne doit pas être un « *impensé commode, [suffisant] pour indiquer une démarche qualitative* » (Vidal, 2012, p. 17), il est nécessaire de préciser les différentes étapes qui structurent notre travail. Autrement dit, clarifier comment l'abstraction théorique que sont les usages nous a amené à découper des « *composites* » (Le Marec, 2002).

¹⁶ Quand nous utilisons le terme « usage » au singulier cela fait référence au sens générique du terme, au contraire, quand le terme est utilisé au pluriel cela fait référence aux usages de manière générale.

• Découper des « composites »

Les « *composites* »¹⁷ qui nous permettent de révéler les usages de l'audiovisuel éducatif par les enseignants sont indépendants de notre pratique de recherche, mais rendus observables par la situation d'enquête (Le Marec, 2004, p. 146). Les unités que nous avons découpées articulent des situations, des objets et des discours (*Idem*, p. 145) et mettent à jour le caractère « *inter-dimensionnel* » de notre méthodologie (Miège, 2012). Puisque l'usage de l'audiovisuel éducatif cristallise différents moments (conception / utilisation), mobilise différents registres (matériel / idéal) et ordonnance les stratégies de différents acteurs (pédagogiques / médiatiques), notre appareil méthodologique cherche à révéler au mieux ces divers aspects. La structuration de notre travail, formalisée par son plan, atteste des différentes étapes que nous avons suivies. Ainsi, chaque partie contribue à l'analyse de ce que nous appelons les usages de l'audiovisuel éducatif par les enseignants, organisée autour de trois temps : la compréhension de la « *logique d'usage* » (Perriault, 2008) de l'audiovisuel éducatif à travers une approche archéologique de l'audiovisuel éducatif ; le positionnement de l'offre audiovisuelle éducative à l'ère numérique et plus particulièrement du *site.tv* ; l'étude des usages à proprement parler par l'intermédiaire de discours d'usagers, recueillis lors d'entretiens compréhensifs et transcrits en portraits d'usagers puis une analyse transversale des entretiens.

L'ordre de ces étapes exprime la conviction selon laquelle il existe une antériorité de l'offre dans le processus de formation des usages et que l'offre, comme l'usage, doivent être observés avec un recul suffisant vis-à-vis des expériences précédentes, relevant de la même filière d'usage. Ce recul est d'autant plus nécessaire que cette thèse s'inscrit dans une contrainte applicative, financée par un acteur du champ étudié. Notre but est de ne pas être trop sensible à « l'air du temps » qui, selon Pierre Chambat et Josiane Jouët, amène à considérer que « *chaque innovation est l'occasion de « redécouvrir » la lune au mépris des enseignements qui pourraient être tirés d'innovations antérieures* » (1996, p. 212). Nous avons donc choisi, en premier lieu, de revenir de manière archéologique sur trois moments identifiés comme marquants pour l'audiovisuel éducatif : celui de la lanterne magique, du cinéma scolaire et éducateur, puis de la télévision scolaire et éducative. Pour chacun de ces outils et médias éducatifs nous reviendrons particulièrement sur le contexte d'insertion, les

¹⁷ Pour Joëlle Le Marec, « *les configurations hétérogènes et dynamiques que nous qualifions de « composites » décrivent des situations de travail au sein desquelles des individus mobilisent à la fois des objets matériels et des représentations (priméité), réalisent des actions (secondéité) et mettent en œuvre des systèmes de normes ou des règles opératoires (tiercéité). Un composite caractérise un ensemble de processus sociaux, techniques et sémiotiques mobilisés dans le cadre d'une tâche professionnelle décrite par les acteurs et observée à travers les objets qui sont produits ou manipulés à cette occasion. Ces composites constituent donc un objet construit par la recherche, défini a priori. (...) Le composite est une représentation provisoire qui permet de « transporter » le plus longtemps possible des formations complexes et dynamiques, observées sur le terrain, dans l'espace mental de la recherche* » (Le Marec, 2002b).

contenus qu'ils véhiculent, les acteurs qui s'en saisissent et les usages éducatifs qui en étaient fait. En second lieu, nous étudierons le positionnement de l'offre actuelle du *site.tv* par rapport aux expériences précédentes, en tenant compte des nouvelles formes de concurrences auxquelles le site est confronté avec la numérisation de l'audiovisuel. Dans le cadre de l'analyse des usages à proprement parler, nous affinerons le positionnement de l'offre en nous intéressant aux représentations que les concepteurs du site se font des utilisateurs. En outre, nous utiliserons des données quantitatives pour mettre en évidence certaines tendances dans l'utilisation du site. Cependant, de par leur mode de récolte et la nature des renseignements qu'elles fournissent, ces données quantitatives ne permettent pas d'étudier le sens de l'usage, notamment ses dimensions sociales et symboliques. À ce titre, les enquêtes institutionnelles dont nous avons disposé concernant l'usage de l'audiovisuel éducatif par les enseignants et plus largement des TIC, sont elles aussi révélatrices des limites des approches trop quantitatives et des méthodologies trop directives (cf. « PROFETIC » (2014), « Les TICE et les enseignants » (2011))¹⁸.

À rebours de ces études, nous avons choisi de mener des entretiens compréhensifs auprès d'enseignants usagers de l'audiovisuel éducatif. Notre réflexion sur les moyens les plus à même de mobiliser les entretiens au sein de ce travail nous a poussé à mêler portraits d'usagers et analyse transversale. Ces deux étapes, qui se situent dans la dernière partie, ne doivent pas être déconnectées des étapes précédentes. En effet, nous mobiliserons les acquis de l'étude archéologique afin d'avoir un point de vue diachronique, et l'examen du positionnement de l'offre nous servira à qualifier et quantifier ces usages. Somme toute, ces premiers « *composites* » nous permettront d'articuler genèse et structure des outils et médias éducatifs, afin de mettre l'usage de l'audiovisuel éducatif en tension avec les deux axes autour desquels se construit la technologisation-médiatisation éducative : « *sur celui de la diachronie, elle émerge et se développe, elle est prise en compte pédagogiquement, scientifiquement validée, professionnellement légitimée, institutionnellement sanctionnée ; sur celui de la synchronie, elle acquiert sa cohérence, au fur et à mesure de l'intégration des différents outils et médias dans la panoplie ; elle acquiert également au fur et à mesure de l'inscription dans un cadre intégré des pratiques liées à leur conception, à leur production, à leurs utilisations, ainsi qu'à leur valorisation économique* » (Moeglin, 2005, p. 238). Au-delà de l'appréhension de l'audiovisuel éducatif du point de vue des usages, la particularité de cette recherche repose aussi sur le choix que nous avons fait de nous intéresser à l'audiovisuel au sens général et au numérique en tant que paradigme.

¹⁸ Cf. ANNEXE X « Enquête PROFETIC (2014) ».

• L'audiovisuel éducatif à l'ère numérique

À ce stade de l'introduction, il est important de revenir sur le choix des termes « audiovisuel » et « numérique ». En effet, ces termes ne sont pas anodins quant à la délimitation de notre recherche. L'un comme l'autre identifient le terrain et la façon dont nous avons souhaité l'aborder d'un point de vue communicationnel. Le terme « audiovisuel » atteste du caractère volontairement extensif de la délimitation des usages à observer et le terme « numérique » révèle le cadre temporel et technologique vers lequel nous problématisons ces usages.

Tout d'abord, notre volonté de parler de l'audiovisuel au sens générique, plutôt que d'une technologie en particulier, a pour but d'éviter une approche trop segmentée. Ce terme a pour avantage de recouvrir les outils, les médias et les contenus audiovisuels. Ainsi, en raison de la variété des terminaux audiovisuels (télévision, ordinateur, vidéoprojecteur, tableau blanc interactif, etc.), il est intéressant de vérifier ce que le terme « audiovisuel » évoque pour les enseignants que nous interrogerons. Cependant, depuis les premières analyses des auxiliaires audiovisuels et des médias éducatifs, Daniel Peraya note un manque de distinction entre les objets empiriques et l'objet théorique, de sorte que l'on parle par exemple de la télévision comme d'un tout, sans prendre en compte la diversité des « *textes télévisuels* » (Meunier & Peraya, 2010, p. 381). Le terme « audiovisuel » lui semble révélateur de cette confusion : il « *rend compte des différentes technologies du son et de l'image autant que des modalités perceptives correspondantes – audition et vision –, mais en aucun cas de registres et de fonctionnements sémiotiques. Or, les documents visuels peuvent contenir du texte – du langage verbal écrit –, des images photographiques, des schémas ou des graphiques, etc., chacun constituant un registre sémiotique, un système de représentation différent* » (Idem, p. 372). Pour l'auteur, cela revient à occulter la diversité sémiotique des médias. Même si notre objectif n'est pas de mener une analyse de contenus, cette distinction est néanmoins importante et nous serons attentif à évaluer si les enseignants que nous interrogerons sont conscients des différents registres que l'audiovisuel recouvre. De ce point de vue, l'utilisation du terme « audiovisuel » par les acteurs de notre champ d'étude est particulièrement significative : « *[il] a longtemps fluctué, avant d'être naturalisé. Derrière ce terme, on trouvait cependant une grande diversité d'objets (de la caméra au rétroprojecteur, du satellite au projecteur de diaporama), de contenus de formation et de pratiques, les acteurs de ce domaine s'accordant peu à peu sur une terminologie et une écriture communes recouvrant progressivement un ensemble hétérogène. Une première convergence des techniques et des pratiques a donc été opérée par les acteurs, parvenant ainsi à créer un domaine doté d'une cohérence à destination du monde extérieur* » (Deceuninck, 2012, p.125). C'est cette naturalisation du terme que nous souhaitons interroger. En outre, nous considérons qu'une analyse plus restreinte sur

un média en particulier, ou sur un outil, serait plus limitée d'un point de vue heuristique, compte tenu des évolutions liées au paradigme numérique.

En effet, la mise en avant du terme « numérique » participe aussi de la problématisation de notre recherche. Si pour Pierre Moeglin, le « numérique » est une « *catégorie générale désignant des réalités trop disparates pour être d'une quelconque pertinence méthodologique* » (Moeglin, 2013), nous optons pour la même posture qu'avec le terme « audiovisuel ». Ce choix s'inscrit dans notre démarche compréhensive, où nous cherchons à mettre à jour le sens que l'usage de l'audiovisuel éducatif revêt pour les enseignants, à l'ère numérique. L'hypothèse ici est que le passage au numérique, incarné par le développement des Technologies Numériques d'Information et de Communication (TNIC), interroge les médias de manière générale et donc leurs avatars éducatifs. À ce titre, la numérisation des contenus audiovisuels est significative de l'interopérabilité à laquelle les usagers sont confrontés, ce qui du point de vue de l'observation académique entraîne une « *complexification des conditions d'observation des situations d'usage* » (Proulx, 2015). D'ailleurs, au regard des récents développements de la sociologie des usages des TNIC, Julie Denouël et Fabien Granjon recommandent de s'intéresser « *non plus aux usages sociaux d'une technologie en particulier, mais [de prêter] plutôt attention à l'écosystème technologique distribué des individus et des collectifs* » (Denouël & Granjon, 2011, p. 10). Nous considérons qu'interroger les usages par l'intermédiaire des discours des usagers est une occasion de convoquer ces aspects hétéroclites au sein d'un même matériau d'analyse. Si ces différents éléments nous confortent dans nos choix méthodologiques, le rapprochement entre l'audiovisuel et l'informatique – respectivement mobilisés pour l'enseignement collectif et individuel – plaide aussi en faveur d'une approche qui ne soit pas trop segmentée, afin de saisir dans quelle mesure ces deux technologies s'hybrident. Il s'agit d'appréhender de manière transversale l'évolution du cadre sociotechnique que Patrice Flichy situe à l'union du cadre de fonctionnement et du cadre d'usage (Flichy, 1995, p. 124). Cependant, le temps imparti à notre recherche nous a obligé à négliger certains aspects connexes de l'audiovisuel éducatif comme la radio scolaire et éducative, ou la presse scolaire et éducative. Faute de n'avoir pu mener ce travail, nous renvoyons les lecteurs aux travaux de Laurence Corroy (2004) sur la presse et de Thierry Lefebvre (2013) sur la radio.

Par ailleurs, en accolant ces dénominations volontairement abstraites au terme « éducatif », nous chercherons à interroger la nature même de ce genre et d'en questionner la réalité. Pour Geneviève Jacquinet, faire référence à l'audiovisuel éducatif c'est évoquer des types de documents extrêmement variés, que seul leur statut de « *fait pour apprendre* » unit (Jacquinet & Leblanc, 1996). On peut distinguer ceux qui sont produits en ce sens et dont la « *valence didactique est interne, intentionnelle* », des « *documents médiatiques qui tirent l'essentiel de leur valeur*

formatrice de leur séparation d'avec leur contexte de conception-diffusion et de l'utilisation qui en est faite » (Idem). Pour nous, le premier type de contenus relèvera de l'audiovisuel plus strictement « scolaire », qui s'intègre au deuxième type de contenus pour constituer ce que nous appelons de manière générale l'« audiovisuel éducatif ». Nous montrerons au fil de notre travail que cette nuance est fondamentale. Cette distinction recoupe également les différentes strates évoquées par Pierre Moeglin, à propos des outils et médias éducatifs en général. Pour lui, cinq strates mettent en évidence l'hétérogénéité de ces derniers, selon qu'ils permettent d'« admirer le spectacle du monde », d'« observer l'ordre du monde », d'« apprendre l'alphabet du monde », de « créer un monde à part du monde » ou de « se donner en spectacle au monde » (Moeglin, 2005, pp. 43-58). Ce qui relève de l'audiovisuel scolaire correspond aux outils et médias permettant d'« observer le monde » et de « créer un monde à part du monde », alors que ce qui relève plus largement de l'audiovisuel éducatif permet également « d'admirer le monde ».

Enfin, il est important de distinguer les « outils » des « médias », de la même manière que l'on distinguerait contenu et contenant. Alors que les premiers renvoient à l'idée de « technologisation » ou d'instrumentation technique, le second réfère à l'idée de « médiation », ou de mise en média. L'outil n'est qu'un contenant sans contenu, quant aux médias, ils se rapportent, selon Bernard Miège, à des dimensions économiques et culturelles (1997, p. 66). L'usage de l'audiovisuel éducatif mobilise aussi bien des outils que des médias, porteurs de contenus qui peuvent être distingués selon qu'ils sont reproductibles ou non¹⁹. L'« objectivation »²⁰ dont les outils et médias éducatifs sont porteurs est un élément important dans le cadre de notre démarche compréhensive, puisqu'ils « favorisent la réflexivité chez leurs utilisateurs, en amont, du côté de la conception, comme en aval du côté des pratiques d'apprentissage » (Moeglin, 2005, p. 91).

En résumé, la problématique est de comprendre le sens que les enseignants donnent à leurs usages de l'audiovisuel éducatif, et d'analyser dans quelle mesure les usages de l'audiovisuel éducatif cristallisent logiques éducatives et logiques médiatiques. En outre, la nature de la problématique est dépendante du cadre de cette recherche, et ici

¹⁹ Selon Pierre Moeglin, on peut distinguer quatre types d'outils et médias éducatifs : absence de reproduction et de contenus (e.g. plume d'oie taillée par son utilisateur) ; reproduction élargie et absence de contenus (e.g. tableau noir) ; présence de contenu absence de reproduction élargie (e.g. film autoproduit) ; présence de contenu et reproduction élargie qui désigne les médias *stricto sensu* (Moeglin, 2005, p. 72).

²⁰ « Technologisation et médiatisation font plus que continuer la médiation, elles font autre chose. Dans la relation pédagogique et à son service, elles imposent des objets. Plus exactement, elles imposent l'« objectivité » des objets : elles sont un troisième terme, une instance mémorielle d'objectivation réflexive, entre enseignants et apprenants » (Moeglin, 2005, p. 91).

de son commanditaire²¹. Ainsi, notre recherche et notre questionnement s'inscrivent dans le prolongement d'une interrogation concrète de notre commanditaire : pourquoi seulement 15% des abonnés utilisent effectivement *lesite.tv* ? Plus largement, il s'agit d'étudier l'écart entre usage prescrit et usage effectif.

Plusieurs hypothèses ont guidé notre réflexion, construites aux fins d'un aller-retour entre les observations du terrain et les modèles généraux d'interprétation issus du matériau théorique (Kaufmann, 2008, p. 83). Ce processus relève de ce que Juliet Corbin et Anselm Strauss (2003) appellent la « *grounded theory* », ou « théorie ancrée ». En proposant une articulation des méthodologies permettant la compréhension avec celles permettant la mesure, il s'agit de garantir « *une articulation aussi fine que possible entre données et hypothèses, une formulation d'hypothèses d'autant plus créatrice qu'elle est enracinée dans les faits* » (Kaufmann, 2008, p. 11). Cet « *artisanat intellectuel* »²² correspond également au caractère qualitatif de notre analyse, en tant que « *démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène, [où] la logique à l'œuvre participe de la découverte et de la construction de sens* » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 6). Nous distinguons finalement trois niveaux d'hypothèses :

- Tout d'abord nous étudions des usages qui sont avant tout professionnels et donc sujets à diverses contraintes que nous supposons être autant de freins à l'usage : en premier lieu, celui de la transmission du savoir qui nécessite un type de contenus et des modalités de diffusion particulières ; Ensuite, une organisation spécifique en termes d'emploi du temps, d'organisation de l'espace de cours et d'équipement technique.
- Nous estimons que le cadre d'usage numérique est plus favorable aux usages de l'audiovisuel éducatif en classe : sans faire référence à l'« imaginaire d'Internet » (Flichy, 2001), le développement des pratiques médiatiques des enseignants nous semble plus propice, étant donné la domestication de ses supports ; L'immersion de l'audiovisuel dans un écosystème plus large limite son affiliation aux supports précédents, plus négativement connotés ; En tout cas, les injonctions ministérielles sont univoques au sujet du « numérique » et son accessibilité supposée plus facile, relativement aux contraintes professionnelles.

²¹ Pour Serge Proulx, « *les recherches financées par l'État ont eu tendance à demander aux chercheurs la formulation de recommandations en matière de politiques publiques concernant la diffusion des TIC alors que les recherches financées par l'industrie appellent des recommandations concernant le design et les « bonnes manières » d'utiliser les dispositifs, la facilité d'usage, etc* », (Proulx, 2015).

²² Cf. Mills Charles Wright (1967), *L'imagination sociologique*, Maspéro, Paris, 235 p.

- Enfin, nous faisons l'hypothèse que les contenus associés au cadre d'usage numérique sont de nature différente : il semble que les nouveaux formats audiovisuels sont plus propices à une complémentarité entre image et écrit, ils catalysent l'intérêt d'une approche pluri-médiatique de l'audiovisuel éducatif ; Par ailleurs, le « mélange des genres » (Jost, 2009) paraît opportun pour dépasser l'opposition entre audiovisuel scolaire et éducatif avec, notamment, l'apparition de nouveaux acteurs et d'une profusion de contenus du côté de l'offre ; Finalement, le statut des contenus audiovisuel a sans doute évolué étant donné la mise à l'agenda éducatif de l'éducation aux médias – voire de la translittératie – et le développement des pratiques médiatiques des élèves (Corroy & Loicq, 2011 ; Chapron, et.al., 2012).

Avant d'éprouver ces différentes hypothèses et de cerner les différents enjeux relatifs à l'usage de l'audiovisuel éducatif, il est nécessaire de préciser le choix que nous avons opéré parmi les différentes modalités d'étude des outils et médias éducatifs. Le cadre théorique pour lequel nous avons opté, ainsi que l'appareil méthodologique que nous avons construit, résultent en effet de ce parti pris. Ils conditionnent la portée et l'étendue des résultats que nous avons obtenus.

CHAPITRE 1 :

MATÉRIAUX POUR CONSTRUIRE
UNE APPROCHE
COMMUNICATIONNELLE DE
L'AUDIOVISUEL ÉDUCATIF

Ce chapitre a pour objectif de positionner notre travail au sein des études portant sur les outils et médias éducatifs et de formaliser une première approche de notre objet de recherche, l'audiovisuel éducatif. Tout d'abord, nous mènerons une revue de la littérature consacrée aux outils et médias éducatifs, afin de déterminer ce qui, dans notre perspective communicationnelle, nous amène à articuler une approche archéologique et le positionnement de l'offre audiovisuelle éducative à l'ère numérique pour en comprendre les usages. Ces deux aspects constituent donc les deux premiers temps de notre étude des usages. En premier lieu, nous mettrons à jour plusieurs moments identifiés comme marquants, à travers un retour archéologique sur les débuts de la lanterne magique puis les expériences éducatives de cinéma et de télévision. Pour ces différentes périodes nous étudierons le contexte d'insertion des technologies mobilisées, les contenus véhiculés, les acteurs qui s'en saisissent et les éléments dont nous disposons sur leurs usages éducatifs. Ensuite, nous focaliserons notre analyse sur les initiatives contemporaines et la façon dont *lesite.tv* se positionne dans cet environnement. Il s'agira d'inscrire le *site.tv* et l'audiovisuel éducatif à l'ère numérique en regard des repères que nous aurons identifiés préalablement.

1-ÉTUDIER LES OUTILS ET MÉDIAS ÉDUCATIFS

Nous avons choisi de focaliser notre travail de thèse autour de l'audiovisuel éducatif, cependant il est important de positionner notre objet d'étude dans le cadre plus large de ce que Pierre Moeglin appelle les « *outils et médias éducatifs* » (Moeglin, 2005). Cet ensemble générique est constitué par la globalité des outils et médias permettant d'apprendre dans un contexte éducatif. Dans le cadre de l'audiovisuel, comme ailleurs, cela ne se limite pas à l'environnement scolaire, nous tiendrons également compte des expériences extrascolaires. Le choix des mots « outil et média » n'est pas anodin, il participe du cadrage de notre travail de recherche. En effet, comme le rappelle George-Louis Baron dans son interrogation sur les *Technologies « nouvelles » en éducation ?*, « *les mots utilisés dans une communauté linguistique témoignent de l'état de la réflexion qui y a cours et du rapport de force entre ceux qui ont le privilège d'instituer* » (Baron, 1997, p. 121). Le champ de recherche²³ dans lequel nous nous inscrivons est marqué par une certaine hétérogénéité dans la dénomination des objets de recherche. Pour certains auteurs, comme Jacques Wallet, cela est dû au caractère interdisciplinaire de ce champ, s'intéressant à ce qu'il nomme TICE – TIC pour l'Éducation – (*in* Depover, 2009, p. 15).

Aussi, la synthèse que nous proposons ici des différents travaux abordant les outils et médias éducatifs reflète la diversité des disciplines dans lesquelles les auteurs

²³ Nous entendons ici le terme dans le sens de domaine, sans référence particulière aux travaux de Pierre Bourdieu.

s'inscrivent. Toutefois, il nous a semblé intéressant de dépasser le cloisonnement disciplinaire de ces travaux pour organiser notre synthèse autour de quatre thématiques relatives à l'apprentissage, aux contenus, aux technologies et aux dispositifs. Cette démarche heuristique a également pour avantage de ne pas borner notre synthèse à une vision trop chronologique qui ne rendrait pas compte des rapports de force théoriques internes à ce champ de recherche. Nous ne cherchons pas tant à établir une historiographie qu'à faire ressortir les différents fondements théoriques nous permettant de positionner notre propre travail de recherche.

Notre revue de la littérature s'appuie sur plusieurs travaux rétrospectifs proposant guides et bilans du champ de recherche (Albero, 2004 ; Baron, 1997 ; Boily, 2001 ; Bruillard, 1997 ; Chaptal, 2003 ; Charlier & Peraya, 2007 ; Depover, 2009 ; Jacquinet, 2001 ; Miège, 2004 ; Moeglin, 2010a, 2013 ; Ollivier & Thibault, 2004 ; Wallet, 2004). Ce travail est centré sur les productions françaises et des productions francophones issues de recherches menées au Québec et en Belgique. Une attention particulière est portée aux travaux publiés ses dernières années, notamment ceux qui questionnent les outils et médias éducatifs du point de vue de l'émergence du « paradigme numérique », souvent considéré comme une rupture significative. Comme nous l'avons dit, les différents travaux ont en commun d'insister sur le caractère interdisciplinaire de ce champ de recherche.

Pour Jacques Wallet (cf. Figure 1), « *l'intersection entre les ensembles disciplinaires ne constitue en rien une fusion (ou une confusion) théorique. Simplement un espace d'étude en principe commun où des approches épistémologiques différenciées peuvent se compléter* » (in Depover, 2009, p. 17). Tout au long de notre thématization, nous chercherons à mettre en évidence les différents soubassements épistémologiques. À ce stade, nous pouvons citer les quatre grandes orientations que dégage Brigitte Albero, à propos de ce « champ de recherche éclaté », qu'elle nomme « technologie éducative ». L'objectif du travail conséquent²⁴ de Brigitte Albero est de situer et définir ce que pourrait être une recherche s'inscrivant en Sciences de l'Éducation (SED). Pour ce faire elle positionne la recherche sur les technologies éducatives autour du « développement des outils », des « usages sociaux », et des approches plus philosophiques relatives aux finalités et à la production du savoir. (cf. Figure 2). Voici deux schémas qui recensent les différentes approches et l'articulation interdisciplinaire des travaux :

²⁴ Sa synthèse est constituée à partir de plus de 260 références bibliographiques.

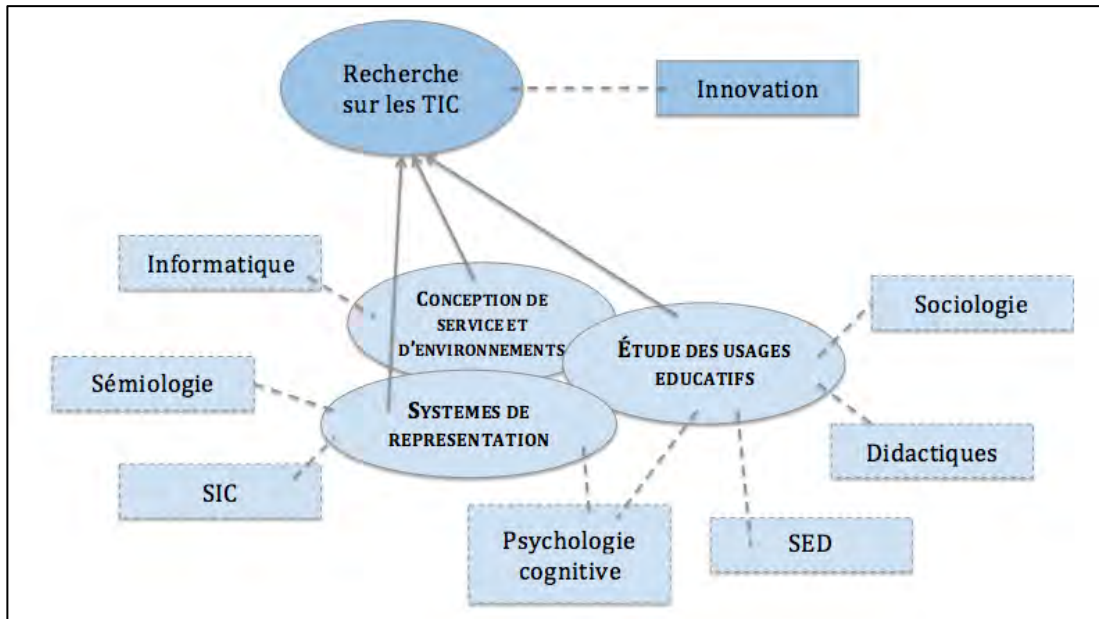


Figure 1 - Schématiser la recherche en TICE (Wallet in Depover, 2009, p. 16)

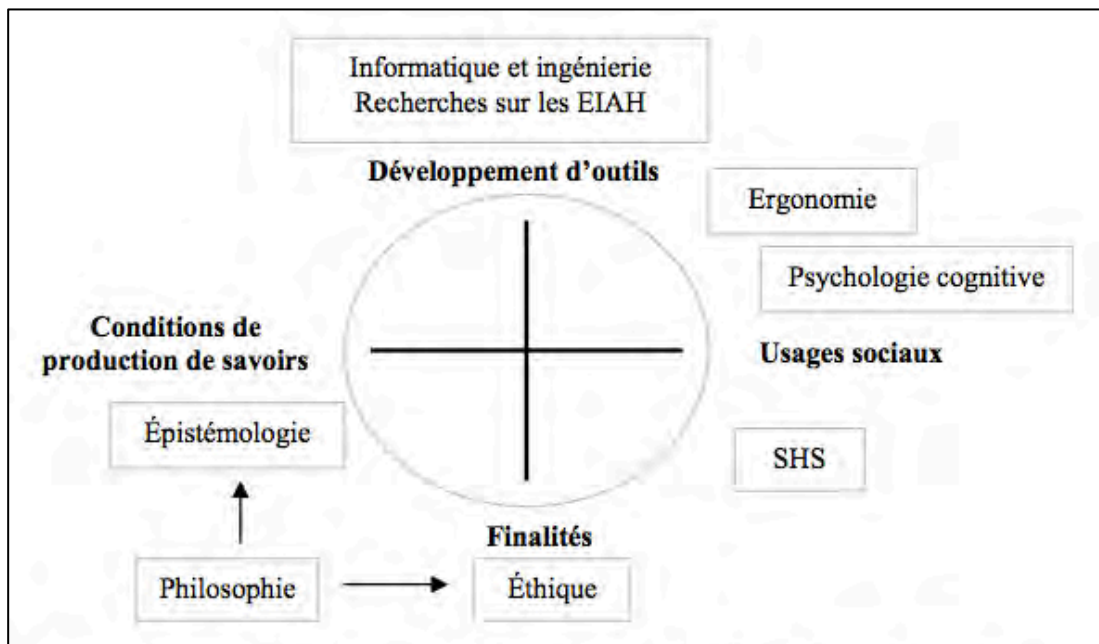


Figure 2 - Quatre grandes orientations dans la recherche sur les technologies et les usages à visée de formation des personnes (Albero, 2004, p. 14)

Brigitte Albero s'accorde avec Georges-Louis Baron et Eric Bruillard pour considérer que ce champ de recherche se structure par « *vagues successives* », fortement liées aux préoccupations des acteurs éducatifs et politiques (Albero, 2004, p. 18). Nous reviendrons sur ces éléments au fil du développement qui suit. Enfin, ce retour sur les différentes approches nous permettra de positionner le raisonnement que nous suivrons tout au long de notre travail de thèse, en tant qu'approche « communicationnelle » (Miège, 2004b), ainsi que les bases théoriques de notre méthodologie que nous qualifions de « composite » (Le Marec, 2002).

1.1 Les approches par l'apprentissage

Nous avons regroupé ici plusieurs démarches que Jacques Wallet distinguait entre approches centrées sur l'« apprenant » et l'« accompagnement » (Depover, 2009, pp. 15–24). Elles relèvent principalement des Sciences de l'Éducation, et portent leur attention sur l'efficacité des outils et médias éducatifs. Dans ce cadre, on se demande si certaines technologies vont avoir un effet, ou non, sur l'apprentissage et les formes qu'il revêt. Au départ, ce type d'approche privilégie des aspirations nomothétiques, visant à établir des lois générales, au détriment de recherches qualitatives.

Le développement de la télévision, dans les années 1960, est un moment particulièrement fort en terme de productions scientifiques, notamment aux États-Unis. C'est à cette période qu'émerge la notion de « télé-enseignement » qui, pour certains auteurs, est un prolongement modernisé des cours par correspondance. Les nouveaux moyens audiovisuels permettraient de toucher un nouveau public, éloigné des lieux de formation. L'argument de la nouveauté y est récurrent. Néanmoins, la réflexion sur les outils éducatifs est sans doute aussi ancienne que la réflexion sur l'éducation et elle s'organise notamment autour des incidences de ces outils sur l'apprentissage. À ce titre, on peut citer les nombreuses références qui sont faites à *Gorgias*, dialogue de Platon entre Socrate et Phèdre, sur la nature de l'écriture et son statut vis-à-vis du savoir (Moeglin, 2005, p. 18) ; ou encore à l'histoire de Pline l'Ancien sur la nature des images (Perriault, 2008, p. 65). Lorsque cette question est abordée du côté des Sciences de l'Information et de la Communication, il s'agit d'interroger le statut des technologies de l'information et de la communication (TIC). Pour Yves Jeanneret, « *Le Phèdre est seulement une contestation de la prétention de l'écriture (c'est-à-dire d'un média d'enregistrement) à être de l'intelligence et, plus largement, celle d'un objet à être du savoir* » (Jeanneret, 2000, p. 30). Même si elle n'est pas formalisée en tant que telle, c'est la question de la légitimité des TIC dans la transmission des savoirs qui est en creux des travaux centrés sur l'apprentissage.

La notion d'« efficacité » des technologies éducatives est tout à fait symptomatique de cet enjeu. Alain Chaptal, dans une recherche comparative entre approches américaines

et françaises, montre combien cette notion traverse les discours scientifiques et politiques sur la question scolaire (Chaptal, 2003). De nombreuses études cherchent à quantifier et à évaluer l'efficacité des technologies éducatives, mais force est de constater qu'il n'en ressort pas pour autant de réponse univoque, malgré la dénomination englobante de la « technologie éducative ». Cette approche a cependant « matricé » ce champ de recherche (années 1960) et doit être mise en regard des recherches américaines du courant fonctionnaliste. En effet, ces chercheurs ne visent pas autre chose qu'une étude scientifique des incidences sociales des médias et de la communication en général, à travers l'exemple des technologies éducatives.

Du côté des études centrées sur l'apprenant, on retrouve plusieurs inspirations théoriques relevant de la psychologie. En Amérique du nord, par exemple, les influences du behaviorisme se manifestent à travers l'écho que leur offre Burrhus Frederic Skinner, conférant aux outils et médias éducatifs le rôle de stimuli. Mais le succès de ces approches est dû, selon Guy Berger (1982), à la rencontre « malencontreuse » entre pédagogues progressistes et technologues. Les premiers, qui luttent contre l'élitisme du modèle magistral de l'école, scellent une alliance opportuniste avec les seconds, partisans d'un apprentissage mécanisé d'inspiration industrielle. Pour Pierre Moeglin, c'est un « *accord superficiel par conséquent, et, à terme, marché de dupes* » (Moeglin, 2005, p. 130). Il est donc important de revenir sur le contexte qui œuvre au succès de cette rencontre. De ce point de vue, Pierre Moeglin juge que « *l'effet Spoutnik* » est déterminant. Le lancement réussi du satellite par l'URSS, en 1957, provoque un véritable choc du côté du « Monde libre » qui réalise son retard dans la conquête spatiale. L'éducation devient un secteur stratégique, au sein duquel les nombreuses critiques du « système éducatif » servent de prétexte pour imposer une nouvelle politique, basée sur la technologisation de l'éducation. Les travaux de Burrhus Frederic Skinner ont alors l'avantage d'apporter des réponses simples, sous couvert d'un pragmatisme scientifique, qui fait écho aux travaux de Paul Lazarsfeld et Elihu Katz dont les visées sont plus générales et commerciales. Assurément, le secteur de l'éducation n'est pas le seul à se préoccuper des questions de communication et Burrhus Frederic Skinner s'inscrit dans ce mouvement, tout en rappelant le fait que ses propositions permettront à la culture américaine de faire face au défi soviétique²⁵. En visant à la « *description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications* » (Mattelart & Mattelart, 2004, p. 20), Bernard Berelson traduit cette ambition d'objectiver la communication de masse, ce qui a de quoi ravir décideurs politiques et technologues dans le cadre d'une théorie communicationnelle de l'éducation.

En France, c'est l'arrivée de la génération du *Baby Boom* dans les écoles et le prolongement de l'école obligatoire jusqu'à seize ans qui militent en faveur d'une

²⁵ Cf. Burrhus Frederic Skinner (1976), *La révolution scientifique de l'enseignement*, Dessart & Mardaga, Bruxelles, 3^{ème} éd., p. 273

réponse technologique aux problèmes éducatifs. Le rapport *Pour une industrie pédagogique*, qu'André Delion remet au ministre de l'Éducation Nationale Edgar Faure en 1969, est significatif de l'approche industrialiste qui préside alors. On y retrouve notamment la proposition de Lê Thành Khôi de favoriser « *une industrie de l'enseignement [...] en substituant, dans la mesure du possible, le capital au travail* » (Lê Thành Khôi, 1967, p. 14). Selon Pierre Moeglin, pour justifier le projet scientifique et unifié des technologies éducatives il faut des arguments, une méthode et des résultats, ce projet « *formule les premiers, développe la deuxième et met en avant la troisième* » (Moeglin, 2005, p. 134). Ce projet scientifique revisite plusieurs corpus théoriques : la théorie des systèmes de Ludwig Van Bertalanffy, la cybernétique de Norbert Wiener, le béhaviorisme de John Broadus Watson et le diffusionnisme d'Everett Rogers. Leurs inspirations épistémologique sont pour le moins hétéroclites²⁶ : « *Le diffusionnisme est anti-behaviouriste. Au modèle mécanique du conditionnement, il oppose une représentation active du récepteur. L'un des credo du fonctionnalisme dont il se réclame est, en effet, que les gens font à la télévision autant et plus que ce que la télévision fait aux gens. De même, si théorie générale des systèmes et cybernétique font bon ménage, il n'en va pas de même des relations que l'une et l'autre entretiennent avec le behaviorisme. À la vision holistique des premières s'oppose la centration sur l'individu du second* » (Moeglin, 2005, pp. 135–136).

La combinaison de ces théories se réalise pourtant en pratique, à la faveur d'un syncrétisme porté au sein de l'Unesco par l'américain Wilbur Schramm (1907-1987) et, en France, par les acteurs de la télévision éducative formés au Centre Audiovisuel de Saint-Cloud²⁷. Plus concrètement, Burrhus Frederic Skinner et ses collègues vont mettre au point de nombreuses « machines à enseigner ». Ils déposent plusieurs centaines de brevets entre 1870 et 1936, pour mettre en place un enseignement programmé, notamment pour les enseignements pratiques (dactylographie et apprentissage des langues). Leur vision du processus d'apprentissage est marquée par un fractionnement des connaissances à acquérir en petites unités et la vérification de leur acquisition par la réalisation de tâches concrètes, intégrant un système de *feedback* ; à l'image de l'apport de Norbert Wiener (1962) à la théorie de l'information de Claude Elwood Shannon et Warren Weaver. Par la suite, cet ensemble théorique sera réinterprété avec le développement de l'ordinateur personnel (cf. 1.3) qui est, lui aussi, un terrain propice aux théories cybernétiques proposées par Norbert Wiener. Somme toute, nous retiendrons que ce modèle questionne la place de l'enseignant entre le développement de nouvelles compétences et la substitution à un

²⁶ « Henri Dieuzeide, par exemple, souligne la profondeur du fossé entre les travaux « mécaniciens », tel Robert Gagné (1965), qui proposent une approche matérialiste de l'apprentissage, et ceux des adeptes du philosophe John Dewey, dont *Democracy & Education* paraît en 1916, qui développent une pédagogie fondée sur l'activité du sujet et l'apprentissage par essais et erreurs » (in Moeglin, 2013, p. 23)

²⁷ Cf. 2.3 « De la télévision scolaire... ».

nouvel interlocuteur, dans un schéma éducatif repensé à travers l'enseignement à distance.

D'un point de vue méthodologique, les recherches qui accompagnent ce modèle attestent de la domination du paradigme expérimental, ainsi que d'une forte place accordée à l'évaluation de la diffusion des technologies éducatives. C'est ce que Pierre Moeglin réprovoque lorsqu'il critique une « *superposition du quantitatif et des métriques* » (Moeglin, 2005, p. 25). Cependant, on assiste progressivement à un décentrement méthodologique. Il n'est plus seulement question d'évaluer un progrès supposé, mais de chercher à comprendre et expliquer l'efficacité des technologies éducatives. Cette évolution des problématiques traduit le passage d'une démarche déductive à une démarche inductive. Pour Georges-louis Baron et Eric Dané, la tension entre ces deux types d'approches demeure permanente (*in* Depover, 2009). Le paradigme expérimental est censé apporter des informations de nature causale via son modèle prototypique de « *l'expérimentation randomisée* ». D'autre part, les approches qualitatives, fondées sur des études de cas et des méthodes de type ethnographique, visent à expliquer ce qui advient. De nos jours, les recherches portant sur les TICE témoignent de cette ambivalence, à l'image de la diversité de la communauté de chercheurs RES@TICE²⁸. Enfin, nous pouvons noter que dans les années 1960 les expérimentations relatives à la « technologie éducative » sont généreusement soutenues par les pouvoirs publics aux États-Unis. Mais comme le rappellent Bruno Ollivier et Françoise Thibault, « *leur généralisation n'a jamais été sérieusement envisagée* » (Ollivier & Thibault, 2004, p. 192), il ne suffit pas qu'un projet pédagogique soit idéologiquement cohérent avec l'agenda politique pour qu'il soit approprié par les acteurs scolaires.

La réflexion inaugurée sur les questions d'apprentissage semble toujours actuelle au regard des développements liés au paradigme technologique numérique. Elle s'en distingue, néanmoins, compte tenu de la complexification des technologies, qui ne sont plus utilisées à un niveau aussi rudimentaire que ne l'étaient les « machines à enseigner » de Burrhus Frederic Skinner. Pour Pierre Moeglin, la portée des travaux de Burrhus Frederic Skinner est affaiblie « *en proportion de la place excessive qu'[ils] accordent au facteur technique et à la référence au conditionnement* » (Moeglin, 1994, p. 16).

Enfin, on peut signaler qu'un mouvement important va étudier l'impact des technologies éducatives à travers les apports des approches psychosociales et

²⁸ Réseau de près de 500 chercheurs en technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement dont l'objectif est de favoriser l'émergence et la structuration de la recherche dans le domaine, en particulier dans les pays francophones du Sud. Cette communauté bénéficie du soutien de l'Agence universitaire de la francophonie et a pour principale activité l'animation du site www.resatice.org et l'organisation de rencontres scientifiques bisannuelles.

interactionnistes. Les travaux de Jean Piaget, par exemple, poursuivent ceux de Lev Vygotski autour de la question de l'apprentissage (Linard, 2001). On peut également citer l'ensemble des études et travaux qui accompagnent le développement du logiciel *LOGO*, censé donner un sens nouveau à l'apprentissage dans l'action (Depover, 2009, p. 21). Ce logiciel est inventé en 1966 au sein du *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) par l'équipe conduite par Seymour Papert et Marvin Minsky, il est initialement prévu pour une utilisation en classes de maternelle et primaire. À travers un langage programmable, il abandonne le « *conditionnement instrumental* » pour introduire le graphisme interactif et la résolution de problèmes comme base de l'activité d'éducation assistée par ordinateur (EAO) (Linard, 1996, p. 108). Ses promoteurs affirment ainsi que la connaissance, dans le cadre de conduites d'autoapprentissage, est une construction dérivée de l'action effective.

Mais au regard des nombreuses expériences menées, des chercheurs comme Monique Linard, relèvent que ce type de « *technologies intellectuelles (...) tendent plutôt à catalyser qu'à atténuer les différences spontanées entre individus* » (Linard, 1996, p. 114). L'auteure note également que l'EAO fait appel à de nouvelles compétences chez les enseignants et que cela nécessite une étude des aspects proprement sociologiques et institutionnels de la diffusion des pouvoirs dans l'innovation. Par ailleurs, ces premières recherches inaugurent les premiers travaux cognitivistes sur l'intelligence artificielle et posent les bases des nombreux travaux qui feront converger EAO et Formation à distance (FAD), puis le *e-learning*²⁹, que nous évoquerons dans les approches par le dispositif (cf. 1.4 p. 45). En outre, les questionnements contemporains sont enrichis par une autre approche des outils et médias éducatifs qui se centre plus particulièrement sur les contenus que sur leurs incidences dans l'apprentissage. Elles renversent même leur point de vue en s'intéressant à la « société du savoir » que promouvrait la *Digital Culture* (Proulx, 2002).

1.2 Les approches par les contenus

Au moment où se développent les premières approches cherchant à évaluer l'efficacité des outils et médias éducatifs, un courant s'intéresse plus spécifiquement aux contenus véhiculés par ces derniers. En France, ce courant se développe dès les années 1960, aux côtés du mouvement sémiologique³⁰. Il emprunte également à la théorie critique³¹, suffisamment forte en France pour « *faire pièce au*

²⁹ Notamment dans l'enseignement supérieur : cf. Jacquinot Geneviève et Fichez Élisabeth (2008), *L'université et les TIC: Chronique d'une innovation annoncée*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 328 p.

³⁰ Cf. Darras Bernard (2000), « Multimédia et éducation à l'image », *Médiation et Information*, n°11(*Multimédia & Savoirs*), pp.143-156

³¹ Cf. Mattelart Armand et Mattelart Michèle (2004), « La théorie critique », *Histoire des théories de la communication*, La Découverte, Paris, pp. 39-46

fonctionnalisme » (Moeglin, 2013). Pour Geneviève Jacquinot, l'approche des outils et médias éducatifs par la sémiologie est d'autant plus intéressante qu'elle marque la rencontre, aux plans théorique et praxéologique, des SIC et des SED (Jacquinot, 2001, p. 396). Enfin, nous montrerons que ces approches opèrent un véritable décentrement en considérant les médias comme « objets » et non comme « supports » d'apprentissage. C'est l'occasion d'une formalisation de l'éducation « aux » médias, plutôt qu'une éducation « par » les médias.

L'étude des outils et médias éducatifs par l'entremise des contenus relève d'une épistémologie tout à fait différente de celle que nous avons précédemment étudiée. Selon Pierre Moeglin, la démarcation française n'est certainement pas due à une méconnaissance des travaux américains. Au contraire, quand ils sont évoqués c'est essentiellement pour s'en démarquer (Moeglin, 2013, p. 24). Par exemple, elles s'opposent sur le fond à Richard Dick Clark qui considère que les médias « *sont de simples véhicules qui délivrent l'enseignement, mais qui n'influencent pas plus les résultats des élèves que le camion qui nous livre nos aliments ne modifie ce que nous mangeons* » (1983, p. 445). Au contraire, les approches que nous avons regroupées ici cherchent à démonter la supposée « neutralité » des médias, *a fortiori* dans le contexte éducatif. Une des hypothèses avancées par Pierre Moeglin pour expliquer la singularité de l'approche française est que « *le système scolaire français se pense traditionnellement et se pratique prioritairement en tant que système moral, éventuellement en tant que système culturel, aux antipodes du système médiatique, (...) marqué par l'idéologie du divertissement et de l'accès spontané et immédiat à l'information* » (Moeglin, 2013, p. 26). Ainsi, les orientations industrielles dont les acteurs médiatiques sont généralement porteurs seraient inacceptables pour des acteurs éducatifs se refusant à évaluer la rentabilité des enseignements. L'alliance des pédagogues progressistes ne s'est donc pas faite avec les technologues, mais plutôt avec d'autres penseurs critiques.

A Apports des théories critiques et de la sémiologie

L'étude des contenus des outils et médias éducatifs va, à divers degrés, s'appropriier les travaux de l'École de Francfort, ceux du mouvement structuraliste et ceux de l'École de Birmingham avec les *Cultural Studies*. Nous évoquerons l'adaptation des théories de l'industrialisation de la culture ultérieurement³², mais d'un point de vue plus général, il est intéressant de montrer ici comment elles vont influencer la réflexion sur le statut culturel des médias. En optant pour un point de vue marxiste, les recherches de l'École de Francfort considèrent que la « culture de masse » est manifeste du processus de sérialisation, de standardisation et de division du travail.

³² Cf. « Les approches par le dispositif », p.18

Ainsi, pour des auteurs comme Théodor Adorno et Max Horkheimer³³, elle ne peut que dévoyer la culture dans une faillite marchande. Cette approche n'est pas exempte d'un certain élitisme culturel (Maigret, 2007, p. 59), finalement assez kantien, qui confine à penser les médias d'un côté et la « Culture » de l'autre (Maigret & Macé, 2005). Dès lors, penser les médias de masse d'un point de vue éducatif nécessite une appropriation particulière. Il s'agira d'en faire un objet d'étude à travers une pensée qui se veut critique. Ce sera un des objectifs de l'éducation « aux » médias, nous y reviendrons plus loin.

Du côté du mouvement structuraliste, l'emprunt à la sémiologie est beaucoup plus direct. Cette dernière se développe, en France, au sein du Centre d'études de communication de masse (CECMAS), avec Roland Barthes (1964a), Georges Friedmann et Edgar Morin notamment. On y retrouve également Christian Metz, qui œuvre à la diffusion de « *l'esprit sémiologique* » auprès des enseignants dans le cadre d'initiatives comme l'ICAV (Initiation à la Culture AudioVisuelle), lancée en 1966 dans l'Académie de Bordeaux³⁴. Ce type d'expérience atteste d'une certaine filiation avec les travaux menés par Henry Dieuzeide ou Michel Tardy, pour qui la pédagogie des messages visuels exige d'abord « *une réflexion sur le statut de l'image et ses coordonnées ontologiques* », à l'opposé des approches américaines sur la « technologie éducative ». Finalement, ces différents chercheurs contribuent à mettre en évidence l'existence d'une « *instance discursive spécifique aux discours audiovisuels à finalités éducatives* » (Jacquinot, 2007, p. 174). Ce travail est notamment prolongé par Geneviève Jacquinot autour de la notion de « *didactique filmique* », développée dans son ouvrage *Image et Pédagogie* (1977). Ces études sont aussi les premières à s'intéresser à la singularité de l'appropriation éducative des médias de masse, vis-à-vis des limites de l'utilisation du genre fictionnel notamment.

Contrairement aux approches inspirées des théories de l'École de Francfort, la notion de divertissement n'est pas considérée ici comme un élément de l'aliénation par la culture de masse. Michel Tardy stigmatise justement la tentation pédagogique qui consiste à valoriser le documentaire au détriment de la fiction : « *[Cette tentation] est très éclairante et relève d'une sociologie de l'éducation : elle est la manifestation de modèles culturels qui constituent l'architecture de l'inconscient pédagogique. La primauté chronologique des sciences naturelles sur les sciences humaines est devenue subrepticement une primauté ontologique : notre pédagogie positiviste accorde plus d'importance aux choses qu'aux hommes et le documentaire répond généralement à ses inclinations. Le réalisme professionnel des pédagogues va dans le même sens : on accorde un privilège abusif aux valeurs d'information qu'on refuse aux valeurs*

³³ « l'amusement libéré de toute contrainte ne serait pas seulement l'antithèse de l'art, mais aussi son rôle ultime » in Max Horkheimer et Theodor Adorno (1983), *La dialectique de la raison*, Gallimard, Paris, p. 151

³⁴ Cette opération est détaillée dans « Le projet d'éducation aux médias », p. 101

d'évasion. La pédagogie est cette entreprise qui valorise la perception aux dépens de l'imagination. Le cinéma pâtit de cette curieuse distribution des valeurs, alors qu'il pourrait être l'occasion de fonder une pédagogie de l'imaginaire » (Tardy, 1966, p. 30). Ainsi, nous voyons que les réflexions autour des contenus dépassent largement ce cadre pour interroger les représentations des enseignants et le rapport entre école et médias. Ce dépassement est d'autant plus important que les outils et médias éducatifs deviennent un objet d'étude.

B Les outils et médias éducatifs comme objet d'étude

Fidèles au précepte de Ferdinand de Saussure qui veut que « *c'est le point de vue [qui] crée l'objet* » (1995, p. 24), ces auteurs participent à la formalisation de ce nouvel objet d'étude que sont les médias éducatifs et dont une des traductions sera l'éducation « aux » médias. Au-delà du statut de la culture, qu'interroge l'appropriation des théories de l'École de Francfort, c'est le statut de l'éducation – et de l'école – qui est interrogé dans l'appropriation de la sémiologie par ces chercheurs en Sciences de l'Éducation. Pour Geneviève Jacquinot, l'acte didactique doit se situer à l'intersection d'une méthode de connaissance et d'une technique de production : « *une telle conception aurait l'avantage de réinstaurer l'acte didactique dans son aspect heuristique et inventif. La pédagogie ne serait plus « l'acte de quelqu'un sur un autre » (enseigner vient de in signare qui veut dire « déposer sa marque ») voire une manipulation, mais « un rapport signifiant de soi à soi et de soi aux autres ».* La communication pédagogique, comme toute communication réussie, serait un sens négocié » (Jacquinot, 2012, p. 147). Cette citation illustre bien l'enjeu pédagogique qui se situe derrière la réflexion sur la didactique filmique.

Par ailleurs, les travaux de ces chercheurs s'efforcent de montrer que les modes d'apprentissages varient selon les médias et que la « *lecture de l'image* » doit être contextualisée en fonction des ambitions pédagogiques³⁵. A titre d'exemple, en 1994, Henri Dieuzeide et René La Borderie proposent un guide dans lequel ils définissent les usages pédagogiques opportuns de l'audiovisuel (Dieuzeide & La Borderie, 1994). De son côté, Erhard U. Heidt dans son article sur *La taxonomie des médias*, livre une synthèse des différentes classifications proposées, notamment dans la littérature anglo-saxonne. Il juge que les précédentes recherches « *ont tenté de répondre à une mauvaise question, à savoir qu'elles ont émis des hypothèses non pertinentes, employé des méthodes inadéquates et élaboré des plans de recherche inutiles* » (Heidt, 1981, p. 52). Son constat est assez radical et c'est pour cela qu'il privilégie

³⁵ À ce titre, l'ouvrage coordonné par Geneviève Jacquinot et Gérard Leblanc nous semble tout à fait significatif : Jacquinot Geneviève et Leblanc Gérard (1996), *Les genres télévisuels dans l'enseignement*, CNDP, Ressources formation. Enjeux du système éducatif, Paris, 138 p.

l'approche taxonomique³⁶ à un système de classification. Pour lui, il faut prendre en compte les variables propres aux médias en termes d'attributs spécifiques, en considérant qu'aucun attribut n'a d'avantage inhérent et qu'aucun n'a un effet positif sur l'apprentissage de façon significative. Leur « valeur » est relative en fonction de « la tâche à accomplir », de sorte qu'il énonce une hypothèse assez fonctionnaliste, rappelant la formule de Harold D. Lasswell³⁷ : « *Quels attributs spécifiques de quel média sont-ils propres à favoriser l'apprentissage en fonction de quels traits caractéristiques de l'enseigné et compte tenu de quelle tâche à accomplir ?* » (Heidt, 1981, p. 54). Par ailleurs, son approche ne se limite pas aux contenus et cherche à dépasser toute explication « internaliste » en prenant en compte des critères techniques, financiers et organisationnels. Il revisite les classifications³⁸ comme celle de Robert Mills Gagné (cf. Figure 3), psychologue américain :

Fonction	Médias						
	Objets ; démonstration	Communication orale	Imprimé	Image fixe	Image mobile	Film sonorisé	Machines à enseigner
Présenter un stimulus	oui	limité	limité	oui	oui	oui	oui
Diriger l'attention et autres activités	non	oui	oui	non	non	oui	oui
Donner un modèle de la performance attendue	limité	oui	oui	limité	limité	oui	oui
Fournir des incitations	limité	oui	oui	limité	limité	oui	oui
Diriger l'activité intellectuelle	non	oui	oui	non	non	oui	oui
Susciter un transfert	limité	oui	limité	limité	limité	limité	limité
Déterminer les acquisitions	non	oui	oui	non	non	oui	oui
Assurer un <i>feedback</i>	limité	oui	oui	non	limité	oui	oui

Figure 3 – « Fonctions éducatives des divers médias » (Heidt, 1981, p. 62)

Finalement, Erhard U. Heidt considère que la partition entre différents médias n'est pas productive et qu'il est important d'en revenir aux contenus pour identifier l'adéquation et l'efficacité des médias éducatifs. Cela dépend également de facteurs en interrelation constante « *parmi lesquels il faut compter en premier lieu les variables liées à la tâche et à l'apprenant* ». Dans cette approche des médias éducatifs à travers les contenus et les fonctions qui leurs sont associées, on opère également un décentrement vis-à-vis de l'apprentissage pour faire le lien avec la nature des

³⁶ « une taxonomie ne représente pas simplement une accumulation aussi exhaustive que possible de classes isolées, mais donne une information sur la relation entre les phénomènes classés » (Heidt, 1981, p. 55)

³⁷ « Qui dit quoi, par quel canal, à qui et avec quels effets ? » Harold D. Lasswell (1948)

³⁸ Les problèmes essentiels pour toute taxonomie des médias sont pour E. U. Heidt « premièrement de choisir un principe de classification qui soit prometteur pour l'objectif de la recherche et de la sélection des médias ; deuxièmement de choisir et désigner les classes de phénomènes à ordonner – en distinguant aussi les médias des non-médias et un média d'un autre » (Heidt, 1981, p. 56), cf. ANNEXE I.

contenus et leurs finalités pédagogiques : ils sont donc positionnés dans une dimension stratégique – ou « tactique » (Jacquinot, 1993). Somme toute, il s'agit d'opérer une hiérarchisation des formes culturelles que sont les médias éducatifs. Cette préoccupation est aussi celle des *Cultural Studies* et de l'École de Birmingham qui, à travers une approche plus générale, nourrit également l'étude des outils et médias éducatifs. D'ailleurs, le fait que *Mass Civilisation and Minority Culture* (1930) de Frank Raymond Leavis, l'un des premiers manifestes des *Cultural Studies*, soit « *un plaidoyer pour la protection des élèves contre la culture commerciale* » (Mattelart & Mattelart, 2004, p. 56) n'est pas anodin.

Le souci éducatif de la tradition leavisienne facilite l'appropriation du corpus théorique des *Cultural Studies* dans le cadre des études des outils et médias éducatifs. En s'appropriant également les travaux sur l'« *hégémonie culturelle* » d'Antonio Gramsci, l'École de Birmingham à l'avantage de constituer un vivier théorique critique vis-à-vis de l'approche fonctionnaliste des médias, tout en proposant une version moins orthodoxe des théories marxistes. En outre, elle interroge les contenus véhiculés par les médias sans y plaquer l'approche surplombante de l'École de Francfort, ce qui se traduit finalement par une évolution vers l'étude de la réception, avec Stuart Hall (1994) notamment. Ce « *tournant épistémologique* »³⁹ trouve un écho singulier auprès des chercheurs qui s'intéressent aux outils et médias éducatifs, on peut notamment citer les travaux qui accompagnent l'opération *Jeunes Téléspectateurs Actifs* (cf. p. 136), à travers une méthodologie d'inspiration ethnographique (Sultan & Satre, 1981). Pour Geneviève Jacquinot (2009), les approches s'inspirant des théories sémiologiques vont se coupler avec ces approches plus ouvertes aux médiations de la réception et déboucher sur une vision plus « *sémio-pragmatique* »⁴⁰, afin de penser les usages des outils et médias éducatifs.

L'attention portée à la réception est aussi l'occasion de remettre en cause le schéma unidirectionnel de la communication, de l'émetteur vers le récepteur, qui imprimait le courant de la « *technologie éducative* ». Georges-Louis Baron note par exemple que le schéma émetteur-récepteur est remis en cause dans le cadre de l'appropriation des théories de l'École de Paolo Alto. On considère alors que « *dans la communication éducative, la connaissance construite par le sujet résulte avant tout de ses interactions avec les autres acteurs humains – et notamment avec ses pairs – mais aussi, avec toutes les composantes de l'environnement d'apprentissage, y compris le*

³⁹ cf. Mattelart Armand et Neveu Erik (2008), « Tournant épistémologique, tournant politique », *Introduction aux Cultural Studies*, La Découverte, Paris, pp. 52-60

⁴⁰ Pour Roger Odin, la « *sémio-pragmatique* » est envisagée à partir de la notion d'espaces de communication, qui permet de dépasser la notion de contexte. En définissant celui-ci comme « *ensemble des contraintes qui régissent la production de sens* » (2011, p. 21), il démontre l'importance d'explicitier et d'analyser les différentes contraintes qui agissent sur l'espace de communication (émission et réception), défini comme « *un espace à l'intérieur duquel le faisceau de contraintes pousse les actants émetteur et récepteur à produire du sens sur le même axe de pertinence* » (2011, p. 39).

contexte médiatique » (Baron, 2003). Enfin, l'intérêt que portent les *Cultural Studies* aux objets de recherches marginaux⁴¹ et aux « sous-cultures » médiatiques populaires, offre un parallèle tout à fait pertinent pour penser les frontières du projet d'éducation aux médias.

Comme le rappelle Pierre Moeglin, l'éducation « aux » et « par » les médias repose en France sur l'association, à parts plus ou moins égales, de trois types d'activités : « *l'usage pédagogique des médias (...); l'étude en classe des médias, de leurs langages et de leur influence, visant à familiariser les jeunes publics à la pratique distanciée de l'information, de la publicité et de la fiction ; la production de médias par les élèves, réalisant eux-mêmes journaux, émissions de radio, de télévision, etc.* » (Moeglin, 2013, p. 27). Dans le cadre de ces approches, il ne s'agit pas tant de faire entrer l'école dans les médias, pour en faire un outil éducatif, mais plutôt de faire entrer les médias dans l'école, en tant qu'objet d'étude notamment. Les études relatives à ces approches interrogent particulièrement les finalités d'une telle démarche. Le développement des médias de masse comme la télévision et la massification du système éducatif interpellent chercheurs et militants de l'éducation populaire sur le potentiel de « démocratisation » des outils et médias éducatifs. On parle alors de l'éducation « avec », puis « aux » médias, comme d'un nouvel espace de citoyenneté à conquérir (Gonnet, 2001). La France est d'ailleurs marquée par une institutionnalisation précoce de cette ambition, avec la création du Centre de Liaison entre l'Éducation et les Médias d'Information (CLEMI) en 1983.

Cependant, en France comme ailleurs, le projet d'éducation aux médias a du mal à formuler ses fondements théoriques. Pour Geneviève Jacquinet (2011), les activités d'éducation aux médias sont « *sauf exception, très fragmentaires, non stabilisées et très rarement soutenues par des théories explicites et des recherches spécifiques, notamment éducatives* ». De fait, les tentatives d'internationaliser le projet d'éducation aux médias sont donc ardues, malgré l'impulsion donnée par les instances transnationales comme l'Union Européenne et l'UNESCO⁴². On peut tout de même noter que l'émergence de la notion d'éducation aux médias se fait, en France, avec le renfort de deux arguments : la nécessaire « alphabétisation » des jeunes aux « nouveaux médias » et la réduction des inégalités culturelles entre classes sociales. Le premier argument invoque l'évolution des compétences que les jeunes doivent acquérir, quant au deuxième argument, il convoque la dimension sociale des pratiques médiatiques. Ces deux arguments s'appuient sur des recherches respectives, notamment du côté des pratiques médiatiques des jeunes⁴³, débordant largement du

⁴¹ Cf. Maigret Eric (2007), « Les Cultural Studies, de la critique à la réception et au-delà – Subaltern Studies, Queer Studies, Postcolonial Studies », *Sociologie de la communication et des médias*, Armand Colin, Paris, pp. 137-154

⁴² La différence entre l'approche anglo-saxonne de la *media literacy* diffère largement de l'éducation aux médias telle qu'elle est formulée dans l'espace francophone.

⁴³ On peut citer par exemple : Dominique Pasquier et Jouët Josiane (1999), « Les jeunes et la culture de

cadre des outils et médias éducatifs. En effet, les études sur l'audiovisuel éducatif s'enrichissent de la formalisation de la télévision comme objet de recherche (Spies, 2011), du côté des sciences de l'information et de la communication notamment (Lochard, 2004). En ce qui concerne l'éducation aux médias, Jacques Piette note que l'objectif de « *pensée critique* » est véhiculé de manière très hétérogène (Piette, 1996). C'est notamment sur le caractère « politique » de cette éducation citoyenne qu'achoppent les différents acteurs. Ainsi, en passant d'un moyen auxiliaire à l'enseignement à un objet d'étude, les outils et médias éducatifs acquièrent une dimension polémique.

Plus récemment, les débats autour de la notion de « médiaculture », en prolongement des *Cultural Studies*, posent de nouveau la question des frontières de l'éducation aux médias. Pour Geneviève Jacquinet, ces apports théoriques appellent à un nouveau décentrement des objets de cette éducation vers les pratiques culturelles effectives des jeunes : séries télé, jeux vidéos, réseaux sociaux, etc. (Jacquinet, 2011a). Les outils et médias éducatifs sont à nouveau abordés de manière extensive. L'approche par les contenus est donc marquée par la volonté progressive de dépasser le cadre instrumental des outils et médias éducatifs pour aborder plus largement les enjeux technologiques, sociaux et culturels de leurs usages. Ce mouvement se manifeste à travers les objectifs plus « compréhensifs » des différentes recherches, ainsi que les méthodologies plus « qualitatives » qu'elles emploient.

1.3 Les approches par la technologie

Les approches que nous regroupons ici diffèrent, malgré une terminologie voisine, du mouvement de la « technologie éducative » que nous avons évoqué précédemment, tant par leurs objectifs que par leurs fondements théoriques. Première différence, et non des moindres, le perfectionnement technique et l'industrialisation des outils et médias éducatifs ont entraîné une division du travail dans un secteur de plus en plus complexe. Cela se manifeste notamment avec le développement de l'informatique, où les questions techniques prennent une place centrale dans les recherches autour des outils et médias éducatifs. C'est ce que souligne Brigitte Albero qui observe que « *dans les périodes précédentes, le degré de technicité des machines et des systèmes sociotechniques était tel que ceux-ci restaient accessibles à des amateurs éclairés (...). Exerçant, pour la plupart, dans le milieu de l'éducation, ils en travaillaient les implications, les conséquences et pouvaient en évaluer les limites. C'étaient des périodes de « militantisme » à double sens : développer l'utilisation des technologies dans les pratiques de formation ; intégrer la réflexion pédagogique dans la*

l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans », *Réseaux*, n°92(17), pp.25–102 ; Dominique Pasquier (1994), « Hélène et les garçons: une éducation sentimentale », *Esprit*, n°202, pp. 125–144

conception et l'utilisation de ces technologies. À partir des années 1990, cette situation change assez radicalement. L'informatique se complexifie extraordinairement (langages, hypermédias, réseaux). Les amateurs éclairés sont obligés de compter sur l'aide de spécialistes et peu à peu ceux-ci prennent position dans ce champ de recherche en détenant des savoirs et des savoir-faire spécifiques » (Albero, 2004, pp. 26–27).

La conséquence d'un tel changement est que, progressivement, un champ particulier de recherche se constitue, de façon à disjoindre les différents acteurs. Pour Brigitte Albero, la capacité de ces derniers à trouver une « *culture commune* » varie selon qu'ils structurent chaque champ sur des logiques de pouvoir ou sur des logiques de partage (Albero, 2004, p. 27). Nous le verrons plus en détail avec l'étude du secteur des Environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH). Ensuite, nous verrons combien la terminologie fluctuante⁴⁴ qui caractérise le champ que nous étudions revient à interroger les objets de recherche et le processus de cohérence qu'ils mettent en jeu.

A Les environnements informatiques pour l'apprentissage humain

Nous avons regroupé ici les différentes recherches ayant pour objet de départ la technique en tant que telle et qui grâce à un nouveau cadre théorique et méthodologique finissent pas appréhender des objets « technologiques ». Parmi ces grands courants d'étude, on peut mettre en évidence ceux qui se penchent sur les environnements techniques. Ces derniers s'intéressent aux principes de conception, au développement et à l'évaluation de produits utiles à l'apprentissage (outils, logiciels, langages, etc.). Cet intérêt cohabite avec celui de disciplines comme l'informatique qui, dès les années 1950, ont eu tendance à réunir informaticiens, mathématiciens, psychologues, neurophysiologistes, anthropologues et physiciens autour de la cybernétique ou encore de l'intelligence artificielle. On peut voir un prolongement et une concrétisation de ce travail commun à travers la constitution de ce que l'on appelle de nos jours l'étude des EIAH. Ce secteur s'intéresse à la modélisation des connaissances, du raisonnement et de l'interaction entre apprenants et machines. Plus généralement, pour Nicolas Balacheff (2001), « *le cœur des EIAH est la recherche des principes de conception, de développement et d'évaluation d'environnements informatiques qui permettent à des êtres humains d'apprendre* ». Pour Françoise Thibault et Brigitte Albero, « *les disciplines informatiques ont été les premières à produire des réflexions théoriques et des méthodes dans une communauté restreinte à dimension internationale, fortement marquée par l'évolution des technologies de*

⁴⁴ Cf. Albero Brigitte (2004), « 2.1 Technique et/ou technologie : la terminologie comme trace d'une culture anthropologique et sociales », in *Technologies et formation: travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté*, *Savoirs*, n°2, pp. 32–37.

calcul aux États-Unis » (Albero & Thibault, 2009, p. 53). Mais comme le rappelle Pierre Moeglin, le terme « technologie » revêt deux significations contradictoires chez les technologues de l'éducation, « *selon que la cohérence – ce qu'il y a de « logie » dans la « techno » - est imputée au système (« techno ») ou à l'intervention des acteurs sur le système (« logie »)* » (Moeglin, 2005, p. 146). Les théoriciens auxquels se réfèrent les tenants des EIAH s'inspirent moins du behaviorisme que du constructivisme, du cognitivisme et de l'anthropologie communicationnelle.

Néanmoins, « *tout en sonnant le glas de la Technologie éducative, elles ravivent l'idéal communicationnel d'une science unifiée des outils et médias* » (Moeglin, 2005, p. 152). En effet, malgré leur tentative de se démarquer des approches de la « technologie éducative » des années 60, ces études cherchent toujours à assister l'enseignement et à le modéliser à travers un intermédiaire technique. D'ailleurs, Brigitte Albero appelle à focaliser l'attention des analyses sur l'activité des acteurs et leurs usages en positionnant la technique en tant qu'« instrument » (Albero, 2004, p. 51), ce qui nous renseigne sur leur postulat « instrumental » de la communication. À cet effet, Pierre Moeglin dresse une synthèse de la cohabitation entre les différentes approches qui nous permet de distinguer celles qui sont centrées sur l'assistance à l'enseignement de celles centrées sur l'assistance à l'apprentissage (cf. Figure 4). Ainsi, le techno-déterminisme qui nous vaut de regrouper ces approches, se manifeste plus dans leur vision communicationnelle « techniciste », que dans leur approche technique des outils et médias. Nous rejoignons ainsi le constat de Geneviève Jacquinet selon lequel les travaux sur les technologies de l'éducation s'alimentent des postulats déterministes de « *l'innovation pédagogique par la modernité technologique* » (Jacquinet, 2001, p. 392). Malgré un certain rééquilibrage envers les acteurs, ces approches peinent toujours à justifier la pertinence qu'il y a à considérer les outils et médias éducatifs comme un ensemble cohérent. L'intérêt pour la technologie demeure prégnant et obère les capacités heuristiques d'une telle approche dans le cadre de recherche qui est le nôtre.

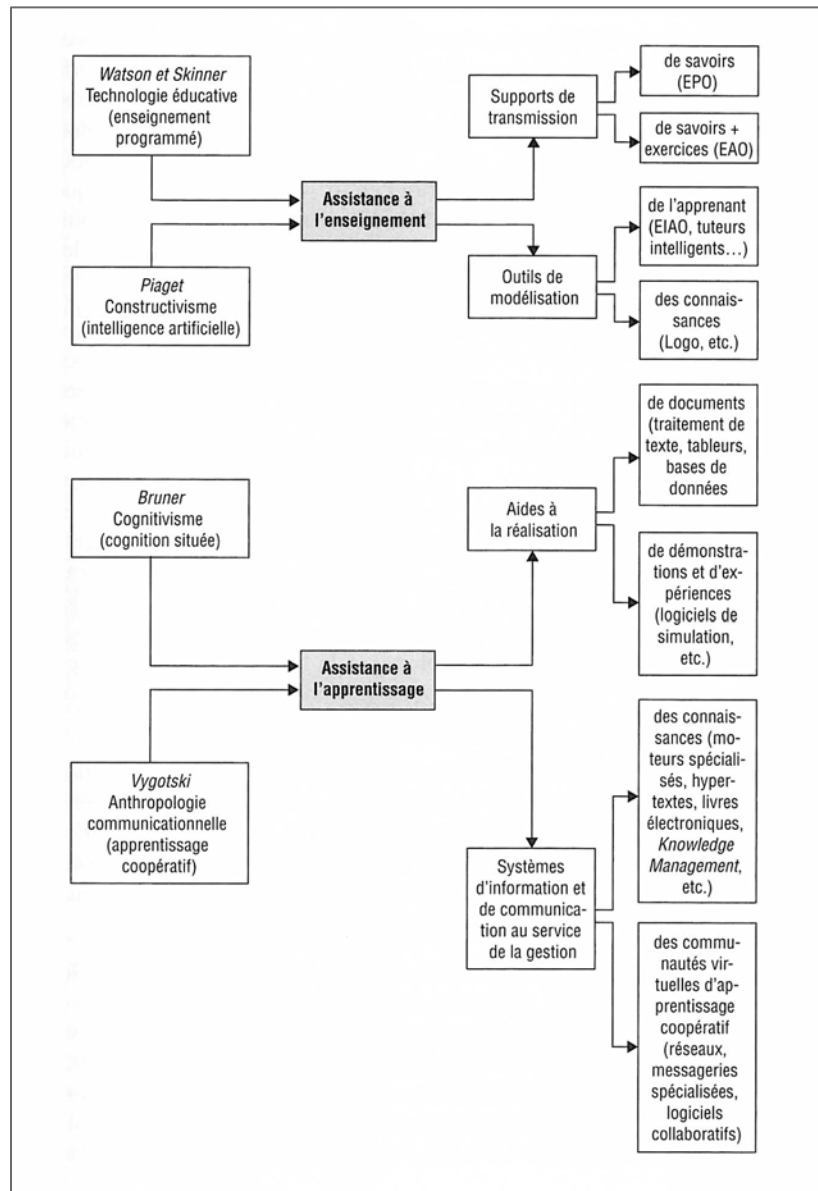


Figure 4 - Les cohabitations de la technologie éducative (Moeglin, 2005, p. 153)

B Une techno-logie des outils et médias éducatifs ?

Plus récemment, on assiste à une structuration assez ferme de ces études autour de ce qui est désormais appelé TICE (Baron, 2014, 3.1). Parmi ces travaux on peut noter une évolution dans la place accordée à l'informatique, « *l'intérêt est passé de la conception d'environnements informatisés s'adaptant efficacement à des usagers individuels à celle de systèmes permettant d'indexer des contenus, de créer des jeux sérieux, des dispositifs de formation en ligne, de nouvelles interfaces tangibles, d'analyser des traces d'apprentissage, afin de produire des analyses (des « analytics») permettant de renvoyer un reflet des activités menées en ligne* » (Baron, 2013, p. 5). Cela se traduit par une acception plus forte de la dimension sociale – de la mise en réseau – liée au développement des usages « en ligne » que permet l'Internet

et d'un retour aux études plus quantitatives grâce au potentiel de traçabilité des activités numériques⁴⁵.

Les différentes productions scientifiques relatives aux TICE sont structurées par plusieurs revues reconnues par les instances qualifiantes de la recherche⁴⁶, ainsi que de nombreuses manifestations qui rassemblent les différents acteurs de cette communauté⁴⁷. Néanmoins, Bernadette Charlier et France Henri notent que les technologies éducatives attestent des « *relations particulières et souvent mal arrimées des recherches avec les pratiques* » (Charlier & Henri, 2010, p. 11). Un constat partagé par Daniel Peraya qui relève une confusion entre « *les objets empiriques et les objets théoriques, ou entre les phénomènes observés et la manière de les conceptualiser* » (Peraya, 2010, p. 12). Pour lui, cinquante années de recherches mènent à la même conclusion : « *la preuve scientifique de la supériorité de l'enseignement avec des technologies éducatives par rapport à un enseignement sans technologie n'a pas été faite* » (Idem, p. 23). Au contraire, l'auteur considère que les méthodologies issues des approches multidisciplinaires et plus compréhensives sont plus adaptées. À ce titre, il cite les apports de Gavriel Salomon⁴⁸ qui montrent que les technologies sont certes des objets techniques mais qu'ils doivent être considérés avant tout, au niveau cognitif, comme des dispositifs producteurs de sens. Ce type de conclusion milite en faveur d'une prise en compte des technologies au delà de leur dimension technique.

Le caractère techno-déterminé de ces différents travaux a pour conséquence de susciter une réflexion, plus fondamentale, sur l'enjeu technique. Elle s'inspire, notamment, des approches plus philosophiques. En effet, ces dernières excèdent la simple dimension instrumentale des technologies pour englober les dimensions sociales, culturelles, économiques et politiques. Cela se fait à la faveur de nombreux travaux qui, au cours des XIX^{ème} et XX^{ème} siècle, dépassent la première acception du terme comme *logos* de la technique, pour témoigner de « *l'alliance irréversible de la technique, de la science et de l'industrie dans le contexte d'une économie capitaliste dont le mot d'ordre est l'innovation* » (Albero, 2004, pp. 36–37). Parmi les nombreux auteurs qui contribuent à dénoncer la croyance en la « neutralité de la technique », on peut citer Martin Heidegger⁴⁹, Jacques Ellul⁵⁰, Herbert Marcuse⁵¹, Jürgen Habermas⁵²,

⁴⁵ cf. Siemens George et Long Phil (2011), « Penetrating the fog : Analytics in learning and education », *Educause Review*, n°5 (46), pp. 30–32., disponible en ligne sur <http://www.educause.edu/ero/article/penetrating-fog-analytics-learning-and-education> (consulté le 18 août 2014).

⁴⁶ cf. STICEF, *Distance & médiation des savoirs*, ALSIC.

⁴⁷ cf. Journées EIAO de Cachan (1989) ; Colloques *Hypermédiats et Apprentissages* (1991), JOCAIR (2006), EPAL (2007), DIDAPRO/Dida&STIC (1988), NTICF (2012), *éTIC* (2013).

⁴⁸ cf. Salomon Gavriel (1994), *Interaction of Media, Cognition, and Learning*, Ed. L. Erlbaum Associates, Hillsdale, 316 p.

⁴⁹ Heidegger Martin (1954, 1958), « La question de la technique », *Essais et conférences*, trad. par A. Préau (*Vorträge und aufsätze*), Paris, Gallimard, coll. Tel, pp. 9-48

Cornelius Castoriadis⁵³ et Jean-Jacques Salomon⁵⁴. Malgré leurs perspectives très généralistes, ces travaux constituent de véritables passerelles pour certains chercheurs étudiant les outils et médias éducatifs du point de vue technologique. C'est également le cas du côté des chercheurs qui s'intéressent à l'éducation aux médias. À ce titre on peut citer les productions de Bernard Stiegler sur le sujet (2007a, 2007b), elles illustrent selon nous l'emploi du corpus théorique des philosophes de la technique⁵⁵ dans le cadre de la réflexion sur les outils et médias éducatifs. Le courant technologique connaît également une extension grâce à la collaboration entre psychologues, didacticiens ou ergonomes pour dépasser la question « technique » et interroger l'*utilisabilité* ou encore l'*acceptabilité* de cette dernière (Tricot et al., 2003).

Par ailleurs, le développement des outils et médias éducatifs est marqué par l'intrication entre le champ de recherche que nous étudions et les politiques publiques éducatives. En effet, le développement des différents outils – radio puis télévision éducative dans les années soixante, enseignement informatique dans les années soixante-dix, multimédia et formation à distance dans les années quatre-vingt, Espace Numérique de Travail (ENT) et *e-learning* dans les années deux-mille⁵⁶ – est à chaque fois accompagné d'études cherchant à mesurer leur diffusion en milieu scolaire. Cette propension s'explique notamment par la multiplication des évaluations des investissements publics en la matière, au niveau national et international. Nous considérons que ce type d'études relève également des approches centrées sur la technologie, sans pour autant que leurs résultats quantitatifs obtenus soient mis en perspective. Enfin, sans revendiquer un cloisonnement entre les différents outils et médias éducatifs, les approches « archéologiques » ont elles aussi la technologie comme angle d'étude. On peut donc trouver un certain nombre de recherches portant respectivement sur la radio scolaire, la télévision éducative, les images lumineuses, etc⁵⁷. Mais, comme l'atteste le colloque *Pour une histoire de l'audiovisuel éducatif (1950-2000)* (Pastre-Robert, et. al., 2007), ces différentes études s'inscrivent tout

⁵⁰ Ellul Jacques (1954), *La Technique ou l'Enjeu du siècle*, Armand Colin, Paris, 423 p.

⁵¹ Marcuse Herbert (1964, 1968), *L'homme unidimensionnel*, trad. de M. Wittig (*One Dimensional Man. Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*), Paris, éd. de Minuit, 288 p.

⁵² Habermas Jürgen (1968, 1973), *La technique et la science comme « idéologie »*, trad. par J.-P. Ladmiral (*Technik und wissenschaft als ideologie*), Gallimard, Paris, 266 p.

⁵³ Castoriadis Cornelius (1975), « Technique », *Encyclopædia Universalis*, vol. 15, pp. 803-809.

⁵⁴ Salomon Jean-Jacques (1992), *Le destin technologique*, Gallimard, Paris, 336 p.

⁵⁵ cf. Stiegler Bernard (1996, 2001, 2003), *La technique et le temps*, « Tome 1 - La faute d'Épiméthée » ; « Tome 2 - La désorientation » ; « Tome 3 - Le temps du cinéma et la question du mal-être », Ed. Galilée, La Philosophie en effet, Paris.

⁵⁶ Il est intéressant de noter que le terme *e-learning* est apparu à la fin des années 90 pour désigner l'évolution de l'enseignement à distance, au regard du développement d'Internet. Puis, au début des années 2000, l'acception du terme englobe l'ensemble des technologies éducatives, utilisées en classe ou à distance, avec le plan éducatif quadriennal de l'administration Clinton aux Etats-Unis et les initiatives de la Commission Européenne.

⁵⁷ Nous reviendrons ultérieurement sur ces différentes études, cf. 2- « Archéologie communicationnelle de l'audiovisuel éducatif ».

aussi largement dans l'approche « dispositive », véritable « carrefour » des travaux portant sur les outils et médias éducatifs (Moeglin, 2010a). Ils dépassent ainsi l'organisation des outils et médias éducatifs en tant que « panoplie », ce que recommandait Henri Dieuzeide pour unifier ce champ de recherche (Dieuzeide, 1994, p. 37). D'ailleurs, l'irruption actuelle des MOOC (*Massive Open Online Course*) au sein des débats sur les technologies éducatives illustre bien les limites qu'il y a à considérer les outils et médias éducatifs du simple point de vue technologique (Moeglin, 2014). En négligeant la perspective historique dans laquelle ils s'inscrivent et en faisant preuve d'une certaine naïveté vis-à-vis de leurs enjeux économiques, politiques et culturels (Mangenot, 2014), cet engouement pour les MOOC met en lumière l'intérêt des approches centrées sur les dispositifs.

1.4 Les approches par le dispositif

Si pour Bernard Miège, « *les approches pédagogiques, techno-expérimentales et même cognitivistes (sont) encore largement dominantes, sinon parmi les chercheurs, du moins chez les professionnels* » (Miège, 2004b), il n'en demeure pas moins que depuis les années 1980 les approches centrées sur le dispositif ont permis un certain rééquilibrage, ainsi que les travaux sur les usages qui constituent de « *nouveaux terrains et de nouveaux objets pour des recherches sur les apprentissages et les modes de circulation des savoirs* » (Le Marec, 2001a, p. 105). En effet, des chercheurs comme Geneviève Jacquinet, qui est à l'initiative de la catégorisation « dispositive », proposent « *une conception élargie du dispositif de formation (qui) s'élabore au carrefour de la théorie piagétienne de l'apprentissage par les méthodes actives, de la psychologie cognitive et de courants relevant des sciences de l'information et de la communication inspirés des travaux de Michel de Certeau (...) attentive à la diversité des formes d'appropriation, y compris à celles qui procèdent par détournement et braconnage* » (Moeglin, 2010a). La présence de Geneviève Jacquinet au centre de ce carrefour n'est pas surprenante puisqu'elle a contribué aux premières démarches réflexives sur la structuration théorique de ce champ de recherche (Jacquinet, 1985, 2011b). En s'ouvrant à la notion de dispositif cette approche s'ouvre également à celles de médiation, d'interactivité et au paradigme de l'industrialisation. Pour Brigitte Albero, cela favorise aussi le passage d'une conception essentiellement technocentrée à des perspectives plus anthropocentrées⁵⁸. Autrement dit, il s'agit de faire cohabiter « *rationalité instrumentale* » et « *rationalité sociale* » (Appel, Boulanger, & Massou, 2010). On peut également citer les récents travaux de Jacques Wallet qui cherche à intégrer les différentes dimensions des

⁵⁸ Cf. Albero Brigitte (2010), « La formation en tant que dispositif : du terme au concept », in Charlier B., Henri F. (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*, PUF, Paris, pp. 47-59.

« dispositifs éducatifs » pour penser l'introduction systémique des technologies éducatives⁵⁹.

Pour Pierre Moeglin, l'approche « dispositive » s'inscrit simultanément dans la continuité et la rupture par rapport aux approches que nous avons étudiées précédemment (Moeglin, 2010a, p. 4). En continuité car subsiste le principe de l'agencement des outils et médias en fonction de l'objectif recherché, et en rupture car elle insiste sur « *ce que l'on apprend des dispositifs autant que sur ce que l'on apprend par leur intermédiaire* ». Par ailleurs, c'est un processus qui place l'utilisateur au centre de ses études, il devient un acteur à part entière d'un « *dispositif, subjectif conscient et volontaire* » (Pera, 2010, p. 31). De ce point de vue, la notion de dispositif est tout à fait intéressante pour observer le passage d'une vision plutôt technicienne à une approche intégrant « *le tissage de la vie sociale* » (Latour, 1994). Ce « mot-valise » a d'ailleurs été l'objet d'un colloque⁶⁰ (1998) et d'un numéro de la revue *Hermès*, coordonné par Geneviève Jacquinot et Laurence Monnoyer (1999), revenant sur les origines sémantiques du terme ainsi que son développement suite aux travaux de Michel Foucault et leur relecture par Gilles Deleuze. Le numéro illustre ce concept à travers l'objet télévision (Lochard, 1999) et l'apprentissage à distance (Pera, 1999) notamment. Trois traits principaux peuvent être retenus dans l'opérationnalisation du concept vis-à-vis des outils et médias éducatifs : l'hétérogénéité du dispositif, sa fonction stratégique et le croisement entre savoir et pouvoir dont il résulte⁶¹.

Selon le *Larousse*, la première acception du mot correspondant au concept de dispositif implique fortement l'aspect technique⁶², puis s'élargit à l'agencement

⁵⁹ À cet effet, il propose le modèle PADI, « qui repose sur la mise en relation de quatre pôles : Pédagogie, Acteurs/Agents didactiques, Dispositif, Institution, pour étudier l'introduction des technologies en éducation d'un point de vue systémique. (...) Dans cette approche, faire évoluer l'un des pôles, par une innovation, entraîne un déséquilibre avec les trois autres et oblige à des changements afin de rééquilibrer le système. Le carré PADI doit toujours tendre à l'équilibre. Ainsi, l'adoption isolée d'un outil TICE (un blog par exemple) par un enseignant pour « *favoriser l'expression écrite des élèves* » n'aura le plus souvent pas d'impact systémique au niveau de l'établissement où enseigne l'innovateur, car l'initiative est trop liée à une démarche volontariste individuelle ou à l'affiliation de ce dernier à une communauté de pratiques en ligne. Ces micro-innovations repérables dans toute l'histoire des TICE sont légion aujourd'hui. À l'inverse, l'innovation issue du domaine institutionnel, lorsqu'elle se borne à l'énoncé de grands principes, sera bloquée, au mieux restreinte au cercle des pionniers. Elle sera rejetée par la majorité des enseignants ou par la dynamique institutionnelle globale dont le discours innovateur ne correspondait pas à une solide conviction ». Wallet Jacques (2010), « Chapitre 5. Technologie et gouvernance des systèmes éducatifs », in Charlier Bernadette et Henri France (dir), *Apprendre avec les technologies*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 71-80

⁶⁰ Colloque international « Dispositifs et médiation des savoirs », organisé par le GREMS (Groupe de Recherche en Médiation des savoirs - Université catholique de Louvain (Belgique)), en collaboration avec le GRAME (Groupe de Recherche sur les Apprentissages, les Médias et l'Éducation - Université de Paris 8) avec le soutien du Fonds national de la recherche scientifique belge (FNRS), de la Commission Européenne (Direction Générale XIII) et du Ministère de la Communauté française de Belgique.

⁶¹ Cf. Agamben Giorgio (2007), *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* (trad. Martin Rueff), Rivages, Paris, 54 p.

⁶² « Ensemble de pièces constituant un mécanisme, un appareil quelconque ; ce mécanisme, cet

d'éléments quelconques, via l'action humaine, « qui procède d'une intention et vise toujours un effet » (Meunier, 1999, p. 84). Jean-Pierre Meunier s'appuie sur les travaux de Jean-Louis Baudry et Christian Metz pour montrer que l'utilisation du concept de dispositif dans le champ de la communication ajoute une dimension « active » : « *le dispositif technique n'est pas quelque chose qui vient se situer entre les sujets communicants mais quelque chose dans lequel ils entrent et qui modifie leur rapport au réel* » (Meunier, 1999, p. 86). Par extension, les notions de « dispositif d'énonciation » et de « dispositif cognitif » semblent opportunes, pour l'auteur, dans le cadre de l'étude des outils et médias éducatifs. Pour Daniel Peraya, « *la notion de dispositif semble taillée à l'exacte mesure de la description des formes de communication médiatisée* » (Peraya, 1999, p. 153). Le terme remplace ceux de « *structure* »⁶³ et « *système* »⁶⁴, et dans le cadre des « dispositifs de formation », il incarne la mise en avant de l'interrelation entre offre et demande. Cependant, pour Brigitte Albero, la confrontation empirique de ce concept appelle à distinguer les dimensions « *idéelles* », « *fonctionnelles* » et « *vécues* » des dispositifs (Albero, 2010, p. 50). Ce retour à la réalité concrète de l'usage marque, selon nous, le lien manifeste qui s'établit entre l'approche dispositifive et la sociologie des usages.

A Logique d'usage

En effet, on peut de nouveau établir un parallèle avec les Sciences de l'Information et de la Communication. Les travaux d'Elihu Katz et du courant des *Uses and gratifications* concourent, avec ceux de Michel de Certeau, à mettre en avant la réception et la capacité d'« appropriation » des usagers, malgré des « *présupposés épistémologiques [pouvant] diverger considérablement* » (Mattelart & Mattelart, 2004, p. 85). Cela se manifeste particulièrement autour des travaux sur la télévision (Dayan, 1993). De plus, l'évolution de la sémiologie, d'inspiration structurale et

appareil. Un dispositif d'alarme, de sécurité » (Petit Larousse, 1996).

⁶³ « *La structure renvoie à l'architecture des hiérarchies et des relations entre éléments d'une entité ou d'un ensemble organisé, ainsi que les règles qui la gouvernent dans des conditions données. En formation, les relations repérées comme signifiantes entre agents et objets, sont interprétées comme les signes d'une culture particulière. Depuis les décennies 1960-70, le terme de structure tend dans ce domaine à mettre en valeur l'importance des cadres institutionnels de l'intervention éducative, l'organisation académique des cursus, les organigrammes d'acteurs. Toutefois, l'analyse purement structurale étant essentiellement synchronique - donc statique - elle est incapable par définition, de rendre compte de la dynamique des actions et de leur évolution dans le temps* » (Albero, 2010, p. 47).

⁶⁴ « *Le système renvoie également à une organisation structurée, mais il accorde une attention plus grande à la dynamique des relations et des interactions entre les éléments et il cherche à identifier des lois d'ensemble supérieures à celles attachées aux propriétés de chacun. La prise en compte des évolutions dans le temps permet de repérer que la tendance à l'équilibration du système crée des modes émergents d'autorégulation différents, voire supérieurs à la somme des régulations entre éléments. Le terme est devenu courant en formation dans la décennie 1970-1980, attirant l'attention sur le fait que l'environnement et son organisation spatiale et temporelle sont des éléments constitutifs de l'acte de formation, au même titre que les relations entre acteurs interprétées en termes d'interactions. (...) Toutefois ses bases qui restent structurales l'enferment souvent dans un modèle mécaniste qui nuit à son adaptation et à son développement* » (Albero, 2010, p. 48).

linguistique, vers une sémiologie de « troisième génération » qui s'intéresse plus pragmatiquement aux « effets de sens », se traduit au niveau des outils et médias éducatifs par une attention plus forte aux individus apprenants (Jacquinot, 1993, p. 80). Parmi les approches qui intègrent la question de l'usage dans leurs postulats, nous pouvons citer les travaux de Jacques Perriault. Son ouvrage sur la *Logique de l'usage* insiste sur l'importance d'inscrire les contextes d'utilisation dans une histoire des techniques, tout en révélant la grande diversité des usages et les différents facteurs qui les construisent (Perriault, 2008). Pour lui, cette démarche s'applique à l'ensemble des « machines à communiquer » qui, « numériques ou non, (...) produisent et transmettent en effet des simulacres, ce qui nous interdit de les dissocier, du point de vue de l'usage, des dispositifs antérieurs, tels que la lanterne magique, le téléphone et autres appareils audiovisuels » (Perriault, 2002).

À l'intérieur de ce cadre théorique certains auteurs, comme Pascal Robert, dénoncent toutefois la symétrie que fait Jacques Perriault entre logique technique et logique d'usage⁶⁵. Néanmoins, les différents auteurs s'accordent sur la distinction à faire entre « utilisation » et « usage » : « Les utilisations sont épisodiques, individuelles, procédurales, intuitives et centrées sur le recours à un outil ou à un média en particulier ; les usages, en revanche, requièrent durée, récurrence, réflexivité et continuité ; ils peuvent mobiliser plusieurs outils et médias simultanément ou successivement et, surtout, ils s'inscrivent dans des projets et ils sont portés par des représentations conférant aux usagers une dimension collective, des statuts et aussi des droits et des devoirs. Utilisations et usages diffèrent également selon leurs manifestations : souvent, les premières changent brutalement, en fonction de facteurs peu prévisibles ; les seconds, au contraire, se transforment avec la lenteur toute incrémentale qu'ils doivent à l'inertie des normes sociales qui les sous-tendent. Selon la distinction commode de M. de Certeau entre tactiques et stratégies, l'on peut dire des utilisations qu'elles relèvent des premières, quand les usages appartiennent aux secondes » (Moeglin, 2008).

Nous reviendrons plus largement sur les différents débats relatifs au cadre conceptuel des « usages », mais nous pouvons d'ores et déjà retenir que plusieurs fondements théoriques sont convoqués pour expliquer la façon dont se forment les usages des outils et médias éducatifs. On peut distinguer les inspirations dialogiques, celles issues des théories de l'appropriation et enfin, celles qui s'appuient sur la théorie dite « de l'acteur-réseau ». L'interprétation, « dialogique », utilise la grille de lecture de la psychologie des usages (Rabardel, 1995) et de la socio-économie des innovations

⁶⁵ Pour cet auteur cela revient à survaloriser la liberté de l'utilisateur et ce déterminisme des usages est aussi pernicieux que le déterminisme technologique : « Croyez-vous que monsieur Tout-le-monde puisse en faire autant ? Bien évidemment non. Seules quelques personnes expertes, c'est-à-dire elles-mêmes porte-parole de la technique, pleinement technicisées, porteuses d'une haute compétence technique, y parviennent » (Puimatto, 2007, pp. 47-52).

(Flichy, 1995) : usager et instrument se façonnent mutuellement, les usages sont censés naître de leur adaptation réciproque. La deuxième interprétation s'appuie sur la théorie de l'appropriation par détournement et la troisième, enfin, s'appuie sur la théorie de « l'acteur-réseau », développée par Madelein Akrich, Michel Callon et Bruno Latour (2006), pour faire de la genèse des usages un processus de co-construction associant les décideurs politiques, les producteurs et les usagers. En dernier lieu, nous pouvons remarquer que les différents travaux portant sur les usages sont généralement portés de façon transdisciplinaire. L'étude sur les *Conditions des genèses d'usage des technologies numériques dans l'éducation* (Assude, et. al., 2010), menée en 2010, est un bon exemple de ce type de collaborations. Par ailleurs, au niveau méthodologique, ces travaux découlent de partis pris plutôt ethnographiques. De nombreux auteurs convoquent régulièrement les travaux de Jack Goody (1979) et d'André Leroi-Gourhan (1964, 1965) pour leurs apports ethnographiques et archéologiques sur la dynamique sociale et technique du développement humain. Ces arrière-plans méthodologiques et théoriques distinguent fortement les travaux sur les usages de ceux issus du paradigme de l'industrialisation, qui revendiquent eux aussi un caractère transdisciplinaire.

B Le paradigme de l'industrialisation de l'éducation

Ces travaux poursuivent les réflexions du séminaire « Industrialisation de la Formation » (créé en 1991) de la Société Française des Sciences de l'Information et de la Communication. Ils partent du constat qu'il manque à de nombreuses études « *une approche sociale, culturelle, politique, institutionnelle, idéologique du statut éducatif de ces outils et médias* » (Moeglin, 2005, p. 11). Ils proposent un paradigme alternatif ayant pour objet l'industrialisation éducative (Moeglin, 2010b). Les auteurs qui s'inscrivent dans ce cadre reprochent notamment aux approches des technologies éducatives, à travers la notion d'efficacité, d'être « *marquées économiquement et idéologiquement* » (Chaptal, 2003, p. 209). Ils ont également comme ambition de ne pas vouloir limiter les outils et médias éducatifs à leur caractère éducatif, c'est d'ailleurs pour cela qu'ils récusent la terminologie de TICE et celle de « technologie éducative », vue comme une simple « panoplie ». Pour ce faire, ils s'appuient sur les travaux issus des sciences économiques, la production des SIC autour des industries culturelles et en particulier la mise à nu des discours sur la « Société de l'Information » (Mattelart, 2009). Pour Bernard Miège par exemple, « *les TIC sont l'occasion du renforcement de l'industrialisation de l'éducation, elles en accélèrent le cours comme aucune autre technique éducative ou communicationnelle antérieure ; elles ouvrent des perspectives certaines aux firmes spécialisées* » (Miège, 2004a, p. 163). Parmi les travaux qui étudient les outils et médias éducatifs à travers le paradigme industriel, on peut citer en particulier ceux de Pierre Moeglin sur le manuel scolaire. Ils montrent que son développement en France est au service de

l'« *unification du pays* », et sert le double projet de normalisation politique et de standardisation scientifique (Moeglin, 2005, p. 242). Ces travaux sont exemplaires, de notre point de vue, de l'apport de ce paradigme au champ qui est le nôtre.

Pour comprendre l'intérêt de ce type d'approche dans la mise à jour des rationalités économiques traversant les outils et médias éducatifs, il faut repositionner le paradigme de l'industrialisation éducative dans celui de la théorie des industries culturelles et informationnelles. Cette dernière a pour racine les premiers travaux de l'École de Francfort que nous avons déjà évoqué, mais pour Pierre Moeglin, il s'agit de « *prolonger la réaction ponctuelle initiale par une théorie à part et à part entière* », en dépassant « *le pessimisme radical de Theodor Adorno et Max Horkheimer et le discret hédonisme de Walter Benjamin* » (Moeglin, 2012). À partir de *Capitalisme et industries culturelles* (1980), ouvrage fondateur en France, et des débats suscités par le travail de Jürgen Habermas sur la « *raison communicationnelle* »⁶⁶, les acteurs plus contemporains questionnent tant l'évolution des industries culturelles que leur impact dans un contexte de convergence numérique (Lacroix & Tremblay, 1995). Tantôt critiques⁶⁷ ou optimistes⁶⁸ sur ces évolutions, il n'en demeure pas moins, selon Pierre Moeglin, que la théorie des industries culturelles et informationnelles demeure un paradigme tout à fait pertinent : « *plutôt que de figer la dialectique de la culture, comme le font Horkheimer et Adorno, au stade négatif de la rationalité instrumentale triomphante, faut-il penser la tension qui, continuellement, alimente la dynamique industrielle de la culture et de l'information. S'en trouvent simultanément expliquées la confrontation des points de vue et leur conjonction en une théorie unifiée et unificatrice* » (Moeglin, 2012).

Les réflexions autour de l'industrialisation de l'éducation se revendiquent des mêmes préceptes avec l'analyse des logiques socio-économiques qui organisent les différentes filières et des rapports entre les différents acteurs en présence. Ainsi, plusieurs logiques des industries culturelles sont actualisées dans le cadre éducatif. Selon Pierre Moeglin, cinq logiques peuvent être identifiées et chacune d'entre elles sont associées à un projet sociétal distinct (Tremblay & Moeglin, 2003). Tout d'abord la logique « éditoriale », la plus historique, où la rémunération des acteurs est directe, en aval et au prorata des ventes. Elle correspond à une conception *bourgeoise* de la culture. Ensuite le modèle de « flot » caractérise les médias de masse et une conception de la culture comme bien public, se manifestant par la production de contenus standardisés et un financement indirect, en amont. Plus récemment

⁶⁶ Cf. Habermas Jürgen (1981, 1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, « Tome 1 : Rationalité de l'action et rationalisation de la société », « Tome 2 : Pour une critique de la raison fonctionnaliste » Fayard, Paris, 448 p. et 480 p.

⁶⁷ Cf. Bouquillion Philippe (2008), *Les industries de la culture et de la communication : les stratégies du capitalisme*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 306 p.

⁶⁸ Cf. Aigrain Philippe (2005), *Cause commune, l'information entre bien commun et propriété*, Fayard, Paris, 283 p.

apparaissent les logiques de « compteur », de « courtage » et de « club », qui renvoient à des visions plus ou moins individualistes ou communautaires de la culture. Elles se distinguent selon des modalités de rétribution qui accordent une place plus ou moins grande aux intermédiaires et à la mutualisation des contenus, ainsi que la possibilité variable d'accumulation des biens culturels. Ces cinq logiques permettent, selon le paradigme des industries culturelles, de distinguer le modèle de l'« inculcation » – comme prolongement d'Emile Durkheim – et celui de l'« appropriation », dans lequel il s'inscrit. Dès lors, ce paradigme revendique d'analyser dans un même mouvement le cadre sociotechnique de la prescription industrielle et celui du cadre d'usage caractérisant la réalité des pratiques. Il s'agit de « *repenser l'usager entre globalisme et pluralisme* » (Moeglin, 2002). De ce point de vue, les valeurs symboliques associées aux différentes logiques en jeu sont tout à fait éclairantes dans le cadre éducatif.

Pour Elisabeth Fichez, si dans le cadre du service public éducatif les valeurs de « *bien éducatif public* » et de « *mutualisation* » sont dominantes, on assiste à « *l'émergence d'une vision consumériste soutenue par la diversification des modalités d'une offre sommée de s'adapter sur mesure, en segmentant et en recombinaison les "briques" de bases* » (Fichez, 2007, p. 3). Par ailleurs, le contexte éducatif se distingue par la différence entre « *produit* » et « *service* » qui le caractérise, due à la place centrale de la médiation humaine⁶⁹. Cependant, on assiste à une certaine « *rationalisation industrielle* » de ce secteur : « *c'est-à-dire un ajustement des moyens par rapport à une fin en fonction d'un calcul économique coût/efficacité* » (Fichez, 2007, p. 3). Cela a des conséquences sur les contenus de l'industrie éducative mais elle entraîne également une « *rationalisation de type professionnel* » qui systématisé les routines dans une sorte de « *sur-mesure de masse* » (Gadrey, 1994). Nous le voyons, le paradigme de l'industrie éducative s'intéresse lui aussi à la figure de l'usager, mais c'est plus particulièrement pour mettre en évidence l'importance des prescriptions. Nous reviendrons sur ces aspects dans le cadre de notre étude de la notion d'usage. Finalement, l'industrialisation est perçue comme « *la marque d'un changement social dont la technologie est le vecteur et dont l'éducation devient l'enjeu* » (Guillemet, 2004, p. 97). De ce point de vue, l'exemple du « satellite éducatif » est tout à fait exemplaire (Moeglin, 1994)⁷⁰. Somme toute, pour ce type d'approches, « *la genèse des besoins éducatifs s'effectue, par rapport à une offre technologique et marchande régie selon ses propres normes, dans l'autonomie (relative) de la sphère des agents*

⁶⁹ Néanmoins, Pierre Moeglin s'oppose aux économistes Jean Gadrey et Patrice Grevet, pour qui les secteurs de « services » seraient moins sensibles à l'industrialisation. Pour l'auteur, les services sont « *bel et bien industrialisés, mais sous d'autres modalités : division en personnels « de base arrière » et personnel « au contact » ; déclinaison de prestations différenciées à partir d'une matrice commune ; coproduction de la prestation par les usagers ; hybridation de produits conjuguant contenus et supports, biens et services ; utilisation intensive de machines et mobilisation massive de capitaux* » (Moeglin, 2010b, p. 24)

⁷⁰ Nous développons cet exemple dans la partie 3 - « Les acteurs de l'audiovisuel éducatif numérique ».

éducatifs. Leur engagement (ou éventuellement leur non-engagement) collectif sur telle ou telle innovation répond d'abord et surtout à des critères d'ordre stratégiques [...] et par rapport à des usages pré-existants » (Moeglin, 1986, p. 99).

Pour conclure notre étude des approches « dispositives », il nous semble que les travaux d'Alain Chaptal synthétisent assez bien leur ambition théorique. En effet, en abordant les outils et médias éducatifs sous l'angle de l'efficacité (Chaptal, 2003), il revient à la fois sur les aspects d'ordres sociotechniques, économiques et politiques qui caractérisent l'apport de l'approche « dispositive » dans le cadre de notre champ de recherche. Il s'inscrit dans ce que Pierre Moeglin appelle les approches « *continuistes* », qui rejettent l'idée d'un changement lié à la nature de la technique, en le faisant dépendre « *des initiatives et des rapports de force entre les acteurs* » (Baron, Dané, & Thibault, 2008, p. 5). En se positionnant sur le temps long, Alain Chaptal réussit à mettre en évidence tous ces enjeux dans une même analyse. Il note en particulier que le développement des premières technologies éducatives – sable ou ardoise – correspond à une organisation spatiale verticale de l'enseignement, quand le développement du tableau noir est conçu dans une vision horizontale. En outre, ce dernier est systématisé au tout début du XIX^{ème} siècle, au moment où l'on passe d'une instruction individuelle à un dispositif standardisé d'enseignement en groupe. C'est un processus initié par les Lancastériens, visant à une rationalisation de l'activité éducative, dont le succès se traduit aux États-Unis par le développement du monitorat. Dans ce système, les salles pouvaient accueillir plusieurs centaines d'élèves, et l'enseignant s'adressait à une cinquantaine d'élèves moniteurs qui avaient pour charge de s'occuper, à leur tour, d'une dizaine d'élèves. L'objectif était « *d'optimiser l'espace (...) et de favoriser une instruction de masse à bas coût* »⁷¹ (Chaptal, 2003, p. 26). Mais pour le chercheur, l'ampleur des technologies éducatives se manifeste réellement avec le mouvement dit des musées pédagogiques qui seront créés en Allemagne, en France ou encore au Chili à la fin du XIX^{ème} siècle. Ces institutions ont pour objectif d'assurer « *la fourniture aux établissements scolaires de collections de ressources, à même d'aider les maîtres à bâtir ou illustrer leurs leçons* » (*Idem*, p. 27). Elles formalisent les premiers circuits de l'ingénierie éducative par les outils et médias.

Enfin, en revenant sur les discours accompagnant les nombreux plans publics d'équipement – comme *Informatique Pour Tous* (IPT) en 1985 – Alain Chaptal démontre l'imbrication de ces politiques publiques avec « *des spécificités socio-organisationnelles et socio-politiques a priori écrasantes* » (Miège, 2004b, p. 130). C'est aussi ce qu'Hélène Papadoudi met en évidence dans sa *Contribution à l'analyse des politiques publiques* en matière de technologie et d'éducation (Papadoudi, 2000).

⁷¹ Les cartes murales, la craie et l'ardoise coûtant moins cher que les livres, l'encre, les plumes et le papier.

Somme toute, au regard des différentes approches que nous avons étudié et de leurs fondements théoriques, il est maintenant important de revenir sur la façon d'inscrire notre objet de recherche dans le champ scientifique que nous venons de baliser. La démarche « communicationnelle » que nous voulons adopter pour étudier l'audiovisuel éducatif, nécessite alors ce que Bernard Miège appelle une « *méthodologie inter-dimensionnelle* » (Miège, 2012).

1.5 Pour une méthodologie composite.

Pour Jean Davallon, l'approche communicationnelle se distingue par sa capacité à construire « *un objet scientifique (une représentation homogène, cohérente, complète et partagée) à partir d'un ensemble d'objets concrets de statut et de nature différents dont certains sont des objets techniques* » (Davallon, 2004). Dans le cadre de notre objet de recherche, il s'agit de construire un objet scientifique tenant compte des dimensions techniques, sociales et proprement médiatiques des outils et médias éducatifs. Les nombreuses approches que nous avons évoquées auparavant conduisent à penser que les analyses « technocentrées », tout comme les analyses « ethnocentrées », ont montré leurs limites si elles sont isolées (Depover, 2009, pp. 15–16). En outre, nous souscrivons au constat de Pierre Moeglin selon lequel une approche strictement économique ne rendrait pas compte de la diversité des usages des outils et médias éducatifs et que les approches microsociologiques ont tendance à n'interpréter l'adoption ou le rejet que par une logique de compromis circonstanciels : « *la technologisation-médiatisation de l'éducation n'est pas plus réductible à des circonstances locales qu'au one-best-way du modèle industriel* » (Moeglin, 2005, p. 243-244). Ainsi, pour rendre compte au mieux de la complexité de notre objet d'étude, notre ambition méthodologique sera « *inter-dimensionnelle* » au sens de Bernard Miège, ou « *composite* » comme y invite Joëlle Le Marec (Le Marec, 2002). Jean Davallon souscrit à cette proposition de Joëlle Le Marec, en rappelant que l'objet de recherche est construit par le chercheur en SIC à partir de la complexité de la réalité technique et sociale : « *c'est très certainement avec cette entreprise de construction de « composites », destinés à rendre compte de complexes d'un point de vue informationnel et communicationnel, qu'il est possible d'observer le plus nettement les quatre principes qui me semblent à l'œuvre dans la construction d'un objet de recherche en sciences de l'information et de la communication* » : le lestage technosémiotique, la réflexivité, l'échelle d'observation et le degré d'abstraction⁷²

⁷² « Le premier est au cœur de la présente réflexion: il s'agit d'une prise en compte du *lestage technosémiotique* qui résulte de l'attache de l'objet de recherche aux objets concrets techniques. (...) Le second principe est celui de la *réflexivité*. Il découle de la nécessité devant laquelle se trouve le chercheur de penser la manière dont il construit son objet de recherche. Cette réflexivité est à l'œuvre, par exemple, dans l'estimation de la validité et de la pertinence de mobiliser une ou plusieurs techniques de recueil de données en relation avec les processus analysés et les objets concrets retenus. Le troisième principe est celui du choix de *l'échelle d'observation*. À quelle échelle observe-t-on le

(Davallon, 2004, p. 35). Conséquemment, l'objectif des SIC est de penser la communication et l'information en tant qu'elles sont matérialisées, institutionnalisées et opérationnalisées dans la société. Cela se manifeste de la construction de l'objet de recherche à la pratique de terrain qu'elle induit.

En choisissant de traiter de l'audiovisuel éducatif à l'ère numérique, ainsi que de ses usages par les enseignants, nous souhaitons inscrire notre approche des outils et médias éducatifs sous un angle résolument communicationnel. En d'autres termes, pour reprendre les mots de Pierre Moeglin, nous cherchons à « *penser l'« objectivité » des outils et médias éducatifs dans la dialectique réflexive de la subjectivation éducative et de l'objectivation communicationnelle* » (Moeglin, 2005, p. 30). De ce point de vue, c'est une rupture avec l'approche finaliste ou déterministe de la technologie éducative. En effet, nous ne considérons pas que l'audiovisuel éducatif ait une définition qui détermine *a priori* l'existence de cet ensemble. Il s'agit d'un regroupement que nous réalisons à des fins purement heuristiques, afin de révéler et d'étudier la dimension communicationnelle des outils et médias éducatifs, ici de l'audiovisuel éducatif. De plus, comme le rappelle Pierre Moeglin, ce serait un écueil que de penser, dans le champ qui est le nôtre, l'éducation sans ou contre la communication et la communication sans l'éducation. *A fortiori*, l'audiovisuel éducatif mobilise tant des logiques médiatiques et communicationnelles que des enjeux éducatifs. C'est également une des conclusions que nous tirons après l'étude des différentes approches des outils et médias éducatifs, qu'elles se centrent sur l'apprentissage, les contenus, les technologies ou les dispositifs. En ayant choisi de ne pas limiter notre catégorisation aux questions disciplinaires, nous avons souhaité montrer, avec plus de dynamique, l'importance à accorder à la formulation de l'objet de recherche. De ce fait, nous avons mis côte à côte certains travaux de sorte que notre approche éclaire sous un autre jour les états de l'art menés par ailleurs, d'un point de vue disciplinaire ou chronologique.

Cet exercice de synthèse est forcément partiel, mais il nous permet de mettre en évidence l'intérêt d'une démarche s'inscrivant en sciences de l'information et de la communication, ainsi que la pertinence d'un retour aux acteurs en mettant leurs pratiques en tension avec les enjeux socio-économiques et institutionnels : cela revient à observer un point de vue systémique. Nous retiendrons principalement de cet

mieux un processus ? Et, corollairement, quelle est l'échelle déterminée par la construction d'un composite ? Le chercheur est obligé sans arrêt de faire de tels choix non seulement entre des approches «micro» ou «macro» (ce qui renvoie souvent à des postures générales liées aux processus étudiés), mais encore de repérer le niveau où il trouvera les données pertinentes à l'intérieur des complexes communicationnels. Le quatrième est le *degré d'abstraction* mis en œuvre selon que le chercheur est orienté soit vers la construction de représentations conceptuelles, faisant appel à des objets scientifiques préconstruits ou encore à ce que Granger appelle l'«imagination conceptuelle», soit au contraire vers la description des objets, des faits ou des représentations » (Davallon, 2004, p. 35).

état de la recherche l'importance à accorder aux lignées techniques, aux logiques d'usages et au paradigme d'industrialisation éducative, impliquant acteurs économiques et institutionnels, dans lesquels sont inscrits les outils et médias éducatifs.

Comme nous l'avons présenté en introduction, plusieurs éléments nous ont poussés à focaliser notre travail sur l'usage de l'audiovisuel éducatif par les enseignants à l'ère numérique. Sans revenir en détail sur ces éléments, il est important de rappeler ce qui motive l'économie générale de notre travail ainsi que la méthodologie et le terrain pour lesquels nous avons opté. Face à l'hétérogénéité des phénomènes qui traversent les outils et médias éducatifs, ainsi qu'à la diversité des partis pris épistémologiques qui en résulte, nous souhaitons expliciter les fondements de notre propre travail. Nous voulons aussi exposer cet appareil méthodologique, construit afin de garder en cohérence les enjeux qui configurent notre objet tout en l'ordonnant. Comme le note Jean Davallon, « *l'attache des recherches en sciences de l'information et de la communication à la dimension technique des objets* » positionne le chercheur en SIC dans une « *situation pratique tout à fait originale, puisqu'il doit construire un objet scientifique (une représentation homogène, cohérente, complète et partagée) à partir d'un ensemble d'objets concrets de statut et de nature différents dont certains sont des objets techniques* » (Davallon, 2004, p. 31). Cette situation est d'autant plus particulière que l'objet que nous souhaitons étudier – l'audiovisuel éducatif – est investi par ses acteurs d'une définition propre, naturalisée par leur pratique, de sorte que « *le risque pour le chercheur est alors de croire qu'il va trouver chez ces acteurs une « connaissance » de l'objet le dispensant purement et simplement de construire un objet de recherche* » (Idem, p. 32). Ainsi, de par la spécificité de notre objet de recherche et de notre approche communicationnelle il est nécessaire de formaliser un appareil méthodologique prompt à révéler les différents composites qui constituent ensemble, et souvent de manière intriquée, notre objet d'étude. L'objectif est aussi de redonner l'épaisseur du vécu à un phénomène trop souvent limité à ses controverses pédagogiques ou ses contraintes techniques. L'articulation des différentes étapes de notre recherche et la délimitation de notre terrain constituent les bases de l'approche communicationnelle et composite que nous avons mise en œuvre.

A Délimitation du terrain

Délimiter le terrain de notre recherche revient à passer d'une conception théorique de notre objet de recherche à sa constitution en objet concret de recherche. Afin d'analyser les différents composites qui constituent notre objet de recherche nous avons choisi de centrer notre travail sur les usages. Nous considérons que l'étude des usages de l'audiovisuel éducatif, à travers le discours des usagers notamment, nous

permettra d'accéder aux différentes facettes de notre objet de recherche. En effet, ces derniers reconstituent, au moins partiellement, le système d'interrelations et les problématiques qui participent à la configuration de l'audiovisuel éducatif. Pour ce faire, nous mobilisons des représentations conceptuelles faisant appel à des objets scientifiques préconstruits, tels que le cadre théorique des outils et médias éducatifs, la méthodologie compréhensive ou le paradigme de la sociologie des usages. Malgré la compréhension globale que nous recherchons, toute tentative exhaustive serait vaine. Dès lors, nous devons opérer un certain nombre de choix, par ailleurs indiqués du fait de notre collaboration avec *France Télévisions* et de ses intentions propres.

En effet, le terrain de recherche sur lequel est basé notre travail répond tout d'abord à la collaboration menée avec *lesite.tv*. Le site s'adressant en premier chef aux enseignants des établissements français du primaire et du secondaire, nous écartons l'enseignement supérieur et nous circonscrivons notre étude au territoire national. Cependant, si notre collaboration avec *lesite.tv* nous amène à observer les usages contemporains, nous jugeons nécessaire de situer ces derniers dans le cadre d'une logique d'usage qui permette d'inscrire l'audiovisuel éducatif dans un temps long. Cette perspective diachronique est d'autant plus nécessaire que nous souhaitons problématiser notre objet de recherche dans le cadre d'une réflexion interrogeant les technologies numériques d'information et de communication. Sans un certain recul, il serait difficile de se départir des discours de promotion que charrie le développement des technologies numériques. Par ailleurs, le temps imparti à cette recherche nous contraint à ne mobiliser que marginalement les travaux portant sur les médias radiophoniques et papiers. Mais si notre travail est focalisé autour des technologies visuelles, nous montrerons que leur usage éducatif mobilise tout aussi bien les supports audio que papier, quelles que soient les périodes étudiées.

Enfin, notre terrain est aussi délimité par la nature des observables que nous permet de récolter l'étude du discours des acteurs. Si ce travail de récolte du matériau n'est pas strictement limité aux discours des acteurs (concepteurs et usagers)⁷³, il pourrait cependant paraître incohérent avec notre volonté de prendre en compte les enjeux techniques. Nous considérons, au contraire, que ce mode opératoire est plus adapté pour considérer l'ensemble des opérations de médiations techniques – et sociales – dont nous supposons qu'elles ne se manifestent pas *via* un seul dispositif technique ni un espace-temps unique. Passer par l'entremise des discours des usagers est donc le moyen le plus efficace, compte tenu des contraintes qui sont les nôtres et celles des acteurs que nous solliciterons. Concernant le choix des usagers que nous interrogerons, ces éléments seront présentés à chaque fois que nous mobiliserons des entretiens.

⁷³ Cf. Chap. II – 1. 3 « Méthodologie composite et objet complexe »

B Articulation des différents composites

En optant pour une approche inter-dimensionnelle, articulant divers composites, l'organisation de notre travail doit elle aussi être précisée. Elle atteste de notre démarche communicationnelle et explicite *a priori* ce qui, selon nous, fait système. Nous pouvons distinguer trois temps dans notre travail : d'abord une approche archéologique de l'audiovisuel éducatif, ensuite un positionnement de l'offre audiovisuelle éducative, puis, l'analyse des usages de l'audiovisuel éducatif par les enseignants, à proprement parler.

Le premier temps de notre recherche est consacré à une approche archéologique de l'audiovisuel éducatif. L'objectif de ce développement est de mettre en avant la logique d'usage de l'audiovisuel éducatif à travers ses acteurs, ses contenus et les traces dont nous disposons concernant les usages éducatifs de la lanterne magique, du cinéma et de la télévision. En postulant l'audiovisuel éducatif comme une entité propre, nous cherchons donc à rassembler des expériences éducatives disparates afin de forger un cadre interprétatif structuré par l'audiovisuel tel qu'il se manifeste historiquement. Ce travail est aussi l'occasion de forger une culture de l'objet à distance des représentations que les concepteurs du *site.tv* peuvent en avoir. Cette étape est importante étant donné la posture de chercheur qui est la notre, engagé dans une CIFRE. En effet, dans le cadre des contrats de commandite, il est important de s'approprier les questionnements du commanditaire avec pour objectif « *de positionner la question du commanditaire dans un contexte plus large, en indiquant les liens qui existent entre la question posée et l'environnement dans lequel le commanditaire et son organisation évoluent* » (Alami, et. al., 2013, p. 52). Plutôt qu'un « détour », nous considérons que cette démarche conditionne « *la richesse de l'enquête et la pertinence de ses résultats* », autant qu'elle constitue « *l'occasion de valider la question que se pose le commanditaire en clarifiant ses attentes explicites, mais également implicites* » (*Idem*, p. 48). Finalement, cet effort archéologique nous permet de mettre en avant ce qui, dans le temps long, caractérise l'audiovisuel éducatif. C'est l'occasion de mettre à jour un usage particulier des médias qui est peu traité, comme le rappelle Caroline Boily : « *les sciences humaines et sociales fournissent peu d'éléments nous indiquant pourquoi, comment et par qui les médias ont pénétré les institutions scolaires* » (Boily, 2001, p. 58). Ce travail est partie intégrante de l'approche communicationnelle que nous venons de définir : un point de départ permettant de se départir du caractère contemporain de notre objet d'étude, ainsi qu'une contribution à la connaissance des médias en général qui, comme la télévision, sont parfois victimes d'une « *mémoire sélective* » (Jost, 2012). Rappelons que « *chacune [des techniques de communication], à peine apparue sur le marché, est aussitôt investie d'une mission éducative - depuis le phonographe d'Edison et la lanterne magique jusqu'aux autoroutes de l'information* » (Jacquinot, 1998). En outre, le caractère stratégique que revêt la mission éducative pour l'audiovisuel public, fait

de cette dernière un terrain pertinent pour comprendre les évolutions actuelles de l'audiovisuel à l'ère numérique. Le terme « audiovisuel » sera d'ailleurs à réévaluer par rapport aux discours des acteurs contemporains qui, tout en se référant à ce terme, tendent à l'assimiler au « numérique ».

Le deuxième temps de notre recherche est consacré à l'offre en matière d'audiovisuel éducatif à l'ère numérique. Il s'agit de positionner cette offre en regard des éléments que nous aurons mis en avant lors de notre approche archéologique et de comprendre ce que les évolutions liées au développement des technologies numériques peuvent avoir comme incidences. Nous nous intéresserons particulièrement au *site.tv* et aux stratégies du groupe *France Télévisions* en matière éducative. Ensuite, nous étudierons les représentations que les concepteurs du site se font des usagers enseignants. Les éléments que nous mettrons en avant seront considérés comme autant de « configurations » des usages (Woolgart, 1990). L'attention que nous portons aux dimensions stratégiques du groupe *France Télévisions* et aux représentations des concepteurs du *site.tv* révèle l'intérêt de notre posture de chercheur en CIFRE au sein de cette entreprise. En connaissant les projets « de l'intérieur », nous avons pu avoir accès à ces éléments de manière plus directe et sans doute plus avertie. Cela se manifestera à plus forte raison lors de l'étude des usages à proprement parler, grâce aux données quantitatives auxquelles nous avons eu accès.

Le dernier temps de notre recherche est consacré aux usages à proprement parler. Si notre analyse ne débute assurément pas à ce moment-là de notre travail, son temps le plus fort est sans doute celui-ci, étant donné le caractère original des données mobilisées. Plutôt qu'une analyse strictement microsociologique, cette étude des usages nous permettra de catalyser les « composites » préalablement étudiés. Il s'agira d'étudier les usages effectifs, par l'intermédiaire du discours des enseignants, pour relever dans quelle mesure ils sont à distance des usages prescrits par l'institution éducative et de ceux annoncés dans les supports de communication du *site.tv* par exemple. Une première approche de ces usages sera réalisée à travers l'exploration des données quantitatives dont *lesite.tv* dispose concernant l'utilisation de son service. Ces données nous donneront un premier aperçu des usages, mais nous verrons que l'examen critique de ces dernières confirme l'intérêt d'une méthodologie plus qualitative. Afin de retranscrire l'épaisseur du vécu des usages de l'audiovisuel éducatif, nous réaliserons une série d'entretiens compréhensifs auprès d'enseignants utilisateurs et non utilisateurs du *site.tv*, ou de l'audiovisuel éducatif en général. L'analyse et la transcription de ces entretiens au sein du travail présenté ici, a fait l'objet d'un double choix : celui de la mise en portrait de certains profils, puis l'analyse transversale de tous les entretiens.

Ces deux moments seront interprétés de manière compréhensive (Kaufmann, 2008). Nous chercherons à saisir notre objet de recherche en reconstituant, au moins

partiellement, le système d'interrelation et les problématiques qui participent à la configuration actuelle de l'audiovisuel éducatif. Au-delà d'une compréhension et d'une incarnation du vécu des usagers, cette approche nous permettra de mener de front approches micro et macro, qui mettent en tension l'usage (Vidal, 2012). En tant que « *phénomènes par lesquels se construisent et se manifestent les rapports aux objets techniques* » (Le Marec, 2002), l'étude des usages nous permet d'étudier la dimension instrumentale de l'audiovisuel éducatif ainsi que ses ressorts sociaux. En effet, nous considérons avec Bernard Miège que l'étude communicationnelle des outils et médias éducatifs permet de comprendre « *les rapports changeant que l'école entretient avec les autres structures sociales – [et] comment la communication intervient dans les changements qui sont à l'œuvre* » (Miège, 1996, pp. 76–77). L'approche communicationnelle soutient que la nature même des technologies influe, en retour, sur le contexte d'apprentissage : « *dans les sociétés contemporaines, la communication médiatisée est en même temps la voie par laquelle s'acquièrent des connaissances et des compétences nouvelles et s'expriment des pratiques sociales plus individualisées : le communicationnel est l'un des vecteurs de l'individualisation du social* » (Miège, 2004a, p. 164). C'est tout le sens d'une articulation volontaire entre une approche archéologique, une analyse des données quantitatives d'utilisation du *site.tv* par les enseignants et une étude des usages, plus qualitative.

2- ARCHÉOLOGIE COMMUNICATIONNELLE DE L'AUDIOVISUEL ÉDUCATIF

Dans cette partie, nous avons souhaité revenir sur différentes périodes de l'audiovisuel éducatif. Cette prise de recul historique est pour nous l'occasion de mettre en évidence quelques invariants et les spécificités de l'utilisation éducative de la lanterne magique, du cinéma et de la télévision. Plus qu'une histoire de l'audiovisuel éducatif, il s'agit d'opter pour une approche « archéologique », au sens foucauldien du terme. Pour Jean-François Bert, l'archéologie se distingue de la démarche historique car elle « *ne remonte pas le temps pour chercher l'origine de telle ou telle institution, de tel ou tel énoncé, mais, en partant d'un problème actuel, questionne les processus qui sous-tendent la constitution et la stabilisation de ces phénomènes dans le temps* » (Bert, 2011, p. 100). Le travail de Michel Foucault sur la sexualité⁷⁴ ou la folie⁷⁵ par exemple, consiste à distinguer, particulariser et mettre au jour les différentes configurations de pouvoir et de savoir⁷⁶. Dans le cadre cette partie nous reviendrons, au travers de nombreux comptes-rendus d'expériences et monographies, sur plusieurs périodes qui nous semblent signifiantes. En outre, le point de vue archéologique « *ne cherche pas à établir de hiérarchie de valeur entre les énoncés mais plutôt à comprendre leur régularité ou leur irrégularité et leur rareté* », notre volonté sera donc de « *retranscrire les discours dans leurs positivités, c'est-à-dire dans leurs conditions spatiales et temporelles d'expression* » (Bert, 2011, p. 100). Pour déterminer les différentes périodes à étudier, nous avons choisi, d'une part, de nous limiter au format « audiovisuel » tel que nous l'avons défini en introduction, et d'autre part, de nous appuyer sur la chronologie mise en avant dans le cadre du colloque *Pour une histoire de l'audiovisuel éducatif (2007)*⁷⁷, commençant avec la lanterne magique et passant par le cinéma et la télévision.

Chacune des périodes est abordée avec une structure d'analyse similaire, de sorte que les sous-parties qui suivent s'organisent autour du même plan. Ces catégories heuristiques nous permettent de présenter chacun des médias, leur contexte d'insertion, les contenus qu'ils véhiculent, les acteurs qui s'en saisissent et les usages éducatifs que l'on observe. Nous croiserons donc plusieurs approches, médiatiques, institutionnelles, économiques, sociales et politiques, afin de contextualiser les multiples usages de l'audiovisuel éducatif. Notre matériel d'étude étant principalement de seconde main, cette perspective nous semble d'autant plus nécessaire. Cela s'inscrit également dans le cadre théorique d'une approche archéologique. Comme le note Jean-François Bert, de

⁷⁴ Foucault Michel (1994), *Histoire de la sexualité*, Tome I-II-III, Gallimard, Paris.

⁷⁵ Foucault Michel (1976), *Histoire de la folie à l'âge classique*, Gallimard, Paris, 700 p.

⁷⁶ Foucault Michel (2008), *L'archéologie du savoir*, Gallimard, Paris, 294 p.

⁷⁷ Colloque organisé en partenariat par le CNDP et la BNF, le 14 novembre 2007. Le programme du colloque est disponible en ligne sur <http://intranet.cndp.fr/fileadmin/CP-CNDP-BnF.pdf>.

ce point de vue les discours « *ne sont analysables que sous un faisceau d'éclairages qui relient les institutions, les processus économiques et sociaux, les formes de comportements, les systèmes de normes, les techniques et les types de classifications* » (Bert, 2011, p. 101). L'organisation chronologique de notre partie ne doit pas être interprétée comme un manifeste continuiste, bien au contraire. Il traduit notre volonté de s'inscrire en contrepoint des approches segmentées, pêchant souvent par un parti pris techno-déterministe. D'ailleurs, Michel Foucault revendique la démarche archéologique par opposition à l'« *espèce de grande et vaste continuité où viendraient s'enchevêtrer la liberté des individus et les déterminations historiques et sociales* »⁷⁸. En outre, en abordant chacune des périodes de manière transversale nous voulons montrer combien les « illusions technologiques », relatives à l'introduction des médias à l'école, doivent être nuancées. Comme le rappelle Alain Chaptal, régulièrement, ce point de vue « *fait croire que le nouvel outil ou dispositif miracle va rapidement remplacer l'existant quand en réalité il vient d'abord le compléter.* » (Chaptal, 2007, p. 83). C'est effectivement cette continuité-là qui nous semble intéressante à mettre en évidence. Bien souvent, les projets pédagogiques découlent de l'apparition d'un outil nouveau et pour Jacques Perriault, « *on se trouve là face à un système de l'argument par la conséquence dont il n'est pas étonnant qu'il ne satisfasse pas les exigences des pédagogues* » (Perriault, 1981a, p. 9). En contraignant notre analyse chronologique à un point de vue transversal il s'agit donc de décentrer le regard du point de vue pédagogique pour l'orienter vers la dimension communicationnelle (Moeglin, 2010a) de l'audiovisuel éducatif.

Avant de rentrer dans la subtilité de chacune des périodes, nous souhaitons d'ores et déjà formuler certains axes stratégiques qui parcourent notre protocole archéologique. Tout d'abord, l'utilisation des termes « éducatif » et « scolaire » souffre d'un sens variable dans le temps long. Il est important de clarifier le sens que nous leur donnerons dans cette partie. Quand il est fait référence à la dimension « scolaire » d'un outil, il faudra l'entendre dans un sens restrictif qui correspond à une utilisation pensée pour l'École. Le terme « éducatif » est quant à lui plus extensif. Il renverra à une dimension plus large, comprenant l'utilisation des outils à des fins de transmission de savoirs ou de compétences, que ce soit dans le cadre scolaire ou extrascolaire. La distinction entre les deux termes est importante car elle témoigne de manière récurrente d'un lien plus ou moins fort avec l'institution éducative et d'une opposition plus ou moins marquée entre éducation et divertissement. Ensuite, nous verrons également que les liens entre institutions, au sens de formes et structures politiques ou sociales, sont tout à fait éclairants. Leurs relations sont marquées par une série de rapports de forces qui incluent état et industrie – notamment médiatiques – et, surtout, de nombreux acteurs militants, organisés au sein de structures associatives, syndicales et politiques. Chacune de ces institutions se fait le relai d'un projet idéologique dépassant

⁷⁸ Defert Daniel et Ewald François (dir.) (1994), « Foucault répond à Sartre », *Dires et Écrits*, Tome I, Gallimard, Paris, n° 55, p. 662

couramment le cadre de l'audiovisuel éducatif. Dès lors, les outils et médias éducatifs que nous étudions charrient, invariablement, des représentations sociales et des discours moraux qu'il s'agira de mettre en évidence. Enfin, notre analyse archéologique doit être positionnée dans le cadre du développement des médias de masse. Or comme le rappelle Ivan Chupin, l'évolution des médias et leur place grandissante correspondent à l'accompagnement étroit des deux bouleversements majeurs de la modernité : la démocratisation et l'extension du capitalisme⁷⁹ (Chupin et al., 2012). Ces deux impératifs constituent le fil rouge de notre cheminement archéologique.

2.1 La lanterne magique

La première période que nous allons étudier se situe à la fin du XIX^{ème} siècle, au moment du développement de la « Lanterne magique ». À cette époque, l'audiovisuel n'en est qu'à sa préhistoire et l'éducation ne concerne qu'une minorité de jeunes « bien nés ». Deux conceptions de la lanterne magique et deux sortes d'usages vont cohabiter au XIX^{ème} siècle, l'une est dans la lignée des « fantasmagories » de Robertson et l'autre est « *porteuse de connaissances sur les progrès de la science* » (Perriault, 1981b, p. 97). Avant qu'elle ne devienne un outil éducatif, la lanterne magique est donc un outil de divertissement, puis sous le Second Empire et la Troisième République elle fait partie des outils pédagogiques d'avant-garde. Cette période est aussi celle de son industrialisation, elle occupe jusqu'au début du XX^{ème} siècle des dizaines de pages dans les catalogues de fabricants (Renonciat, 1996, p. 13). Pour Annie Renonciat, cet objet s'avère « *aussi dense à l'analyse qu'il semble transparent au regard et léger à la main* » (Renonciat, 1996, p. 15). Néanmoins, dès le XIX^{ème} siècle le mythe de la nouveauté permanente en matière d'outils et médias éducatifs est rendu obsolète par les usages de la lanterne magique (Perriault, 2002, pt. 1). Même si cet arrière-plan historique de l'audiovisuel a peu été étudié, on peut citer deux travaux remarquables : *Mémoires de l'ombre et du son : une archéologie de l'audio-visuel*, que Jacques Perriault écrit en 1981, et *Le Grand Art de la lumière et de l'ombre. Archéologie du cinéma* de Laurent Mannoni, écrit en 1994. Ce dernier a d'ailleurs piloté l'exposition *Lanterne magique et film peint : 400 ans de cinéma* qui s'est tenue entre octobre 2009 et mars 2010 à la *Cinémathèque de Paris*.

⁷⁹ « *Le processus de démocratisation peut être grossièrement caractérisé par un triple mouvement d'égalisation des rapports sociaux, de libéralisation du système politique et de renforcement de la participation populaire dans la conquête et l'exercice du pouvoir. L'extension du capitalisme se définit tout aussi rapidement par l'intégration d'un nombre croissant d'espaces de production dans les circuits d'échanges marchands : dans ces univers, l'investissement privé devient alors principalement guidé par une recherche d'accumulation des profits qui engendre une évaluation purement commerciale de la valeur des produits* » (Chupin et al., 2012, p. 6).

Pour Jacques Perriault, le succès que la lanterne magique rencontre auprès des enseignants renvoie à l'assentiment pour le projet d'éducation, dans les années 1890, elle est perçue « *comme l'outil de ce projet, nanti d'une caution sociale* » (Perriault, 1981a, p. 9). De ce point de vue, le rôle des sociétés philanthropiques est prépondérant. En effet, de son invention à la reconnaissance de son usage éducatif, la lanterne magique pose les bases d'une réflexion sur l'usage de l'image et les moyens de son introduction à l'école et plus généralement dans un contexte éducatif.

A Aux origines de la lanterne magique

Comme le rappelle Jacques Perriault, la projection lumineuse fascine les Hommes depuis l'Antiquité⁸⁰, et particulièrement la projection d'images animées (Perriault, 2013, p. 9). La lanterne magique s'inscrit dans cette longue histoire. Son invention peut-être attribuée au Père jésuite Athanase Kircher (1602-1680) et ses premiers prototypes d'*Ars Magna lucis et umbrae* en 1671, ou encore, à l'astronome hollandais Christiaan Huygens en 1659. Pour Laurent Mannoni, Christiaan Huyguens est conscient de ses effets spectaculaires, c'est pourquoi il la baptise « lanterne de peur »⁸¹ (*in* Lefebvre, 2011). On retrouve les premières traces du terme « *lanterna magica* » dans l'édition de 1668 du *Dictionnaire de Furetière*, qui entérine définitivement sa signification en 1690, et la définit comme « *une petite machine d'optique qui fait voir dans l'obscurité sur une muraille blanche plusieurs spectres et monstres si affreux, que celui qui n'en sait pas le secret croit que cela se fait par magie...* » (Furetière, 1690). Deux siècles plus tard, l'Abbé Moigno (1804-1884), une des grandes figures de l'enseignement scientifique par projection lumineuse, préfère la définir plus sobrement comme « *un appareil d'optique pourvu de lentilles, ayant pour fonction de projeter sur un mur ou sur un écran les images agrandies de tableaux transparents placés en avant de la lumière qui les éclaire* »⁸² (*in* Renonciat, 1996, sec. 1.1). Cette volonté de dissocier la lanterne magique de son usage récréatif, nous le verrons, est un des aspects majeurs de son appropriation éducative.

Malgré quelques évolutions techniques, d'un point de vue pratique le principe ne change guère : derrière un foyer lumineux, alimenté par une combustion d'huile, de bougie, ou d'esprit-de-vin, se trouve un miroir concave réfléchissant une lumière qui, par un jeu de lentilles, renvoie une image agrandie sur l'écran de projection. Pour certains, elle matérialise de ce fait la période du « pré-cinéma » (Mannoni, 1995). Aussi, on peut relier la lanterne magique à des traditions de projection plus anciennes,

⁸⁰ Cf. Didier Travier, Robert Barbault (2009), *Histoire naturelle de Pline L'Ancien*, Riveneuve Ed., Marseille, 173 p.

⁸¹ « *il l'utilise pour la première fois en 1659 devant sa famille et choisit de projeter un squelette animé, (...) pour un protestant et scientifique rigoriste comme Huyguens, ces applications de l'instrument posent problème (...) il a du mal à accepter l'idée que cet instrument puisse avoir des usages récréatifs* » (Mannoni *in* Lefebvre, 2011, p. 201).

⁸² « *L'Art des projections* », *Journal Les Mondes* 1872, p. 54

telles que la *camera obscura* ou encore les ombres portées, voire la *Dioptrique* de Descartes (Perriault, 1981b, p. 33 et 211). Mais à la différence de la *camera obscura*, la lanterne révèle à ceux qui la regardent le monde de l'imaginaire et non l'espace environnant. Les premières lanternes utilisent des plaques de verre comme support aux images, celles-ci sont réalisées à la main jusqu'aux années 1840. Elles relevaient d'un véritable travail artisanal, parfois réalisé par des artistes ou des miniaturistes pour la clientèle aristocratique. Dès l'origine, il y a toujours eu une volonté de substituer d'autres matériaux au verre, trop fragile, trop lourd et trop coûteux. C'est alors qu'apparaissent les « vues sur papier » qui remplacent les « plaques de verre ». Les premières éditions papier sont produites par la maison *Larousse* et dateraient de 1895. Néanmoins, les deux catégories d'images lumineuses sont bien distinctes, « *par leur époque, leur forme et leur destination, l'une plus familiale et récréative, l'autre plus scolaire et didactique* » (Renonciat, 1996, p. 6). Ces dimensions récréatives et scolaires des images lumineuses seront toutefois concomitantes. Les contraintes techniques, en terme d'alimentation énergétique par exemple, permettront aux différents acteurs du marché naissant de se différencier : certains revendiquent une meilleure luminosité tandis que d'autres vantent le peu de fumée dégagée par leur lanterne. C'est le début d'une concurrence qui attestera de l'enjeu commercial du « marché » des lanternes magiques, qu'elles soient utilisées à des fins pédagogiques ou ludiques.

B Contexte d'insertion

Pour comprendre l'histoire de la lanterne magique, il est intéressant d'étudier les circuits de diffusion lui ayant permis de connaître un succès commercial au XIX^{ème} siècle (Monnerat, Lefranc, & Perriault, 1979, p. 29), tout en identifiant les multiples acteurs de ce succès.

- **De la rue au salon, de l'artisanat à l'industrialisation :**



Figure 5 - "Lanterne Magique. Bataille de Jemmapes. Bataille de Valmy " (source : Gallica)

A l'origine, les projections lumineuses trouvent leur premier public dans la rue (cf. Figure 5). Ce sont alors les « montreurs de lanterne » qui se promènent de villes en villes au cri de « lanterne magique ! Pièces curieuses à voir ! ». Les succès populaires que rencontrent ces derniers, annoncent l'émergence d'une véritable « *industrie de la rue* » (Frederic Dillaye in Renonciat, 1996, p. 19). Au début du XIX^{ème} siècle, les lanternes de salon se développent et s'installent au cœur des foyers, débute alors le commerce des « lanternes-jouets » à destination des enfants et à visée ludique. Petit à petit, les plaques de verres vont ainsi élargir et diversifier leur public. Des curieux badauds jusqu'aux familles dans leurs salons, les lanternes magiques réussissent à devenir un élément central du foyer bourgeois sous la Restauration, autour duquel s'organisent des réunions familiales (Renonciat, 1996, p. 20). L'Abbé Moigno, « *apôtre des projections* » (Mannoni, 1995), s'extasie par exemple devant ce qui devient, pour lui, un symbole de lien social intergénérationnel : « *qu'elles sont délicieuses les réunions dans lesquelles l'enfance, la jeunesse et l'âge mûr prennent, par différents motifs, un intérêt égal aux scènes, même comiques, si vivement projetées sur l'écran. Quel doux spectacle que celui d'enfants si agréablement transportés par les changements rapides de forme et de couleur, par ces formes grotesques et dont les éclats de rire, naïvement contagieux, trouvent dans la jeunesse et la vieillesse des échos spontanément sympathiques* » (in Renonciat, 1996, p. 20).

C'est finalement sous la Monarchie de Juillet que le marché de la lanterne de salon prend son ampleur. Devenant très florissant sous le Second Empire, l'expansion du marché de la lanterne entraîne inéluctablement le déclin du métier de lanterniste ambulancier. Le commerce des livrets d'accompagnement se développe également, à travers les « quatre pages » qui sont généralement vendus avec les catalogues de vues. Au départ en situation de monopole, les fabricants de lanternes (i.e. Aubert, Molteni) se livrent ensuite à une concurrence esthétique. On voit alors apparaître les lanternes « riche », « salon », « carrée », « bijou », « chinoise », « boudha », « tour Eiffel » etc. (Renonciat, 1996, p. 22). Chacun cherche à se démarquer et à développer des marchés « de niche ». À force de spécialisation et d'industrialisation, ce marché s'éloigne de plus en plus de la démarche artisanale. Il instaure même une circulation internationale des plaques de verre, parfois destinées à être utilisées dans plusieurs langues. Ce mouvement va s'accélérer avec le développement des vues sur papier.

Par ailleurs, ce développement s'effectue conjointement au processus d'industrialisation de l'éducation qui débute avec le XIX^{ème} siècle. La première révolution industrielle, l'explosion de la demande, la pénurie de main-d'œuvre, la mécanisation et la massification de la production caractérisent ce phénomène. Et depuis 1830, la massification des produits éducatifs va de pair avec le développement de l'enseignement de masse ou « *démocratisation quantitative* » (Moeglin, 2010b, p. 3). Les directives de François Guizot (1787-1874) sur l'enseignement collectif et simultané (Moeglin, 2010b, p. 8) facilitent également l'usage d'outils d'enseignement

collectif comme la lanterne magique. Avec l'arrivée des vues sur papier, cet usage s'accélère. L'inventaire mené en 1993 par le *Musée National de l'Education*, révèle que le fond de vues accumulées par cette institution chargée de les diffuser est constitué d'environ 1607 vues sur papier contre 800 plaques sur verre. C'est la confirmation qu'à l'ère des vues sur papier, l'imagerie lumineuse est devenue une industrie bien plus structurée. Ses productions sont diffusées plus largement, à travers des catalogues de plus en plus conséquents (*Delagrave, Mazo, etc.*). Pour comprendre ce passage de l'artisanat à une ère plus industrielle, il est important de s'intéresser aux nombreux acteurs qui ont alors contribué à une utilisation éducative de la lanterne magique.

- **Des militants au Ministère, des volontés collectives au volontarisme d'État.**

En parallèle du développement du secteur commercial, un vaste mouvement associatif et militant se saisit de la lanterne magique pour en assurer la promotion et l'utilisation. D'abord réclamé par la presse St-Simonienne (Perriault, 1981b, p. 98), l'emploi éducatif de la lanterne va ensuite mobiliser l'État. Une enquête menée en 1895 par l'inspection générale de l'instruction publique, confirme la dissémination importante de l'appareil pour les cours du soir. Cette enquête relève aussi que ces cours sont largement assurés par les associations pédagogiques et philanthropiques comme la Ligue de l'enseignement⁸³ ou la Société nationale des conférences populaires⁸⁴. Ainsi, « *deux institutions s'aperçoivent alors qu'il est urgent de prendre le train en marche : le Clergé et l'État* » (Perriault, 1981b, p. 226). L'Etat s'efforce de suivre cet élan, notamment sous la Troisième République, dans un effort d'éducation populaire et de rénovation pédagogique (Renonciat, 1996, p. 149). Les projections lumineuses « *deviennent des marqueurs de stratégies institutionnelles [et] de politiques publiques* » (Dubost, Massit-Folléa, & Pastre, 2004, pp. 7–19).

Dès le 19 octobre 1895, le Ministère en charge de l'éducation décide d'équiper chaque inspection académique d'appareils de projection mis à la disposition des enseignants. Un an plus tard, le Musée National de l'Education fonde un service de prêt de vues sur verre, rue Gay-Lussac à Paris, à l'intention du personnel de l'enseignement public (recteurs, inspecteurs, instituteurs) (Renonciat, 1996, § II.2.2). Ce service ne fermera ses portes qu'en 1953. Il est d'ailleurs intéressant de noter que le MNE intègre le fond de la Société Nationale des Conférences Populaires au moment où le président de

⁸³ Créée en 1866 par Jean Macé (1815-1894) : « La Ligue est une confédération où les associations sont regroupées au niveau départemental dans 89 Fédérations des œuvres laïques. Cette organisation est doublée d'un regroupement par secteur d'activité (cinéma, sport, art, vacances) dans les Unions françaises des œuvres » (Laborderie, 2012).

⁸⁴ Fondée en 1890 par Emile-Jean Guérin Catelain afin de « répandre gratuitement l'enseignement primaire supérieur parmi les adultes des deux sexes, dans toutes les communes de France, d'Algérie et des Colonies... ainsi que dans les Régiments et la Marine »

l'association devient chef de service au sein du Musée National de l'Éducation (Perriault, 1981b, p. 228). La promotion de l'utilisation de ces vues, nouvellement acquises, est assurée à travers des revues comme *Après l'École*. Cette revue est créée par un Inspecteur Général de l'Instruction Publique en 1895 et elle est rédigée par des enseignants, parfois assistés d'écrivains. La revue propose des conférences illustrées accompagnées de vues sur papier, la commercialisation est assurée par la fabrique *Elie-Xavier Mazo*, promoteur d'appareils, d'accessoires et de vues pour la projection entre 1900 et 1920. C'est justement par le biais de ces conférences illustrées que les militants du mouvement éducatif et le Ministère de l'éducation vont se retrouver. Le projet d'éducation populaire de la Ligue de l'Enseignement notamment⁸⁵, va alors rencontrer le volontarisme politique qui se manifeste à l'époque pour les questions éducatives au sujet des enfants, des jeunes adultes et plus largement de tous les citoyens.

Dans la tradition de ce que défendait Condorcet à l'Assemblée nationale en avril 1792, le mouvement de l'éducation populaire se définit comme un « *projet de démocratisation de l'enseignement porté par des associations dans le but de compléter l'enseignement scolaire et de former des citoyens* ». Il est composé de trois courants majeurs : républicain-laïque, ouvrier et catholique (Poujol in Champy & Étévé, 1996). Sa collaboration avec l'éducation « formelle » ne sera pas toujours aisée, et l'exemple de la lanterne magique en témoigne. Le parcours d'Henry Arnould, militant socialiste et laïque proche de la Ligue de l'enseignement, est à ce titre emblématique des aléas de ce travail commun. Henry Arnould développait un projet de « tableaux » pour vues lumineuses, il y voyait une « *idée originale pour renouveler la pédagogie visuelle* » (Renonciat, 1996, p. 75). Ses productions étaient entièrement pensées pour être diffusées à l'écran et « interpellent par (leur) volonté de délivrer un enseignement plein d'attraits », grâce notamment à un recours à l'humour (Renonciat, 1996, p. 175). Mais son projet est refusé par le ministère, dans une réponse qu'il juge assez sèche. Il décide alors de fonder *L'Ecran scolaire*, un trimestriel de six pages, avec le soutien du Syndicat National des Instituteurs et Institutrices Publics de France et des Colonies puis de l'Union Nationale des Institutrices et Instituteurs Laïcs Français pour l'Éducation Sociale. Ce trimestriel connaîtra un certain succès, puisqu'en 1933 il édite encore plus de 3600 vues. Mais, dès lors que l'usage de la lanterne déroge au strict cadre scolaire et à sa tradition magistrale, l'institution éducative est visiblement moins enthousiaste à promouvoir la lanterne magique.

Mais que ce soit dans sa dimension commerciale ou institutionnelle, les contenus des vues ont été déterminés par les objectifs assignés aux projections lumineuses et le réseau par lequel elles sont diffusées. Le contexte d'insertion des lanternes magiques

⁸⁵ Sur le rôle des mouvements philanthropiques et des politiques publiques pendant la « longue dépression » (1873-1896), cf. Laot Françoise (2013), *L'image dans l'histoire de la formation des adultes*, L'Harmattan, Paris, pp. 15-29

dans les foyers ou les écoles a donc particulièrement influé la production des plaques sur verre et des vues papier. Comme le souligne Annie Renonciat, « *l'industrialisation progressive de la lanterne-jouet a pour conséquence une profonde transformation des plaques de lanterne magique, dont les techniques et le répertoire vont connaître – de 1840 au début du XX^{ème} siècle – d'importantes évolutions* » (Renonciat, 1996, p. 24). Les vues sur papiers seront encore utilisées jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale avant de tomber en désuétude (Renonciat, 1996, p. 149).

C **Contenus**

La structuration d'un secteur commercial et d'une filière institutionnelle, plus portée sur les contenus à valeur éducative, vont modifier les thèmes traditionnels des vues lumineuses. Au départ destinées à un public adulte en quête de frissons, de nouveaux thèmes vont émerger. La forme que prennent alors les vues lumineuses n'est pas étrangère à l'évolution de ses acteurs. Tout d'abord, on peut dire que de manière générale, les images lumineuses sont « *formellement parentes de l'imagerie par ses sources et ses mode d'expression, cousin des histoires en image par ses formes (« bande » dessinée), héritier du livre illustré auquel il emprunte nombre de ses gravures, homologue des tableaux par sa destination murale, semblable aux vitraux par sa luminosité colorée* » (Renonciat, 1996, p. 14). Elles s'inscrivent donc, d'un point de vue formel, dans une longue lignée.

- **Quelques fantômes de la fantasmagorie :**

Si, à l'origine, la lanterne est employée pour des entreprises de conviction (Perriault, 1981b, p. 61), elle est rapidement orientée vers des thèmes faisant écho aux *fantasmagories*, dont la mode s'est développée à partir des années 1780⁸⁶. Les diableries, les drôleries et les fantaisies seront les plus prisées. Elles seront mises en valeur par des bricolages techniques prompts à plonger les spectateurs dans un véritable spectacle⁸⁷. La fumée dégagée par la lanterne et les mouvements donnés aux images par des effets d'agrandissements, permettent de faire surgir des spectres et des squelettes, voire à simuler l'« apparition » de fantômes. On garde, par exemple, trace des projections de la « Mort avec sa faux » et des « têtes de mort qui battent des

⁸⁶ La fantasmagorie « *est un spectacle entièrement nouveau, qui s'impose peu avant la Révolution. Pour la première fois, des organisateurs de spectacle ouvrent des salles entièrement dédiées à la lanterne magique. Un dispositif innovant s'impose : la rétroprojection mobile. Une machine, montée sur rails et cachée derrière l'écran translucide, projette des vues fixes et animées dans un dispositif théâtral très macabre, fortement inspiré du romantisme pré- révolutionnaire. Les spectacles atteignent des niveaux de sophistication extraordinaires. On va jusqu'à envoyer des décharges électriques aux spectateurs, pour les faire sortir de la torpeur dans laquelle les ont plongés, au préalable, des fumées plus ou moins hallucinogènes !* » (Manoni in Lefebvre, 2011, p. 202).

⁸⁷ « *Simulacre pour l' œil et l'oreille dans des formes codées, culturelles et sociales, qui provoquent un effet de réalité* » (Perriault, 1981b, p. 207).

ails » (cf. Figure 6). Athanase Kircher, lui-même, a promu sa lanterne magique comme un instrument pouvant faire apparaître les créatures les plus morbides, au point d'en faire une « *lanterne de peur* » (Mannoni, 1995, p. 53).

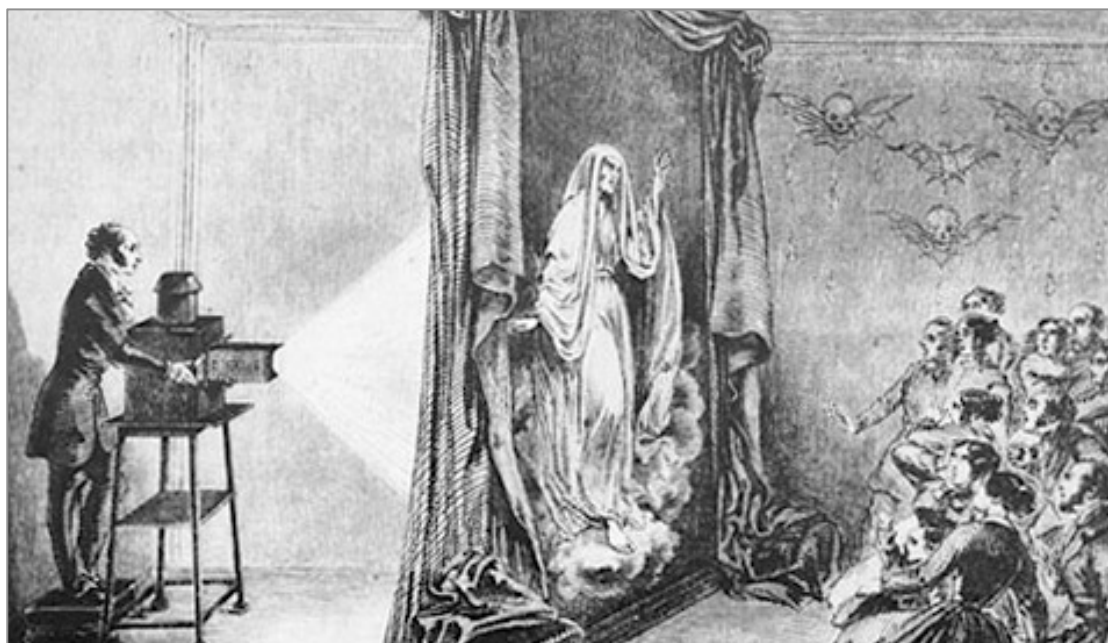


Figure 6 - Une séance de lanterne magique par Philidor, Gravure (fin du XVIIIe siècle)

À cette époque également, les caricatures occupent une place importante, notamment à travers les séries de « grosses têtes ». Elles reproduisent les caricatures parues entre 1867 et 1870 dans les journaux comme *La Lune* ou *L'Eclipse* et caricaturent entre autres Victor Hugo, Ernest Renan, Giuseppe Garibaldi, Otto von Bismark, Charles Dickens, Alexandre Dumas, Jacob Offenbach. Mais le public étant de plus en plus enfantin avec le développement des lanterne-jouets, les thèmes abordés vont évoluer. On passe alors des caricatures et diableries qui amusaient toute la famille, aux contes, légendes et autres fables. Ces histoires morales et récits édifiants remplacent petit à petit le fantastique (et sa dimension métaphysique) par le comique et les références culturelles spécifiques à l'enfance (Renonciat, 1996, p. 43). On voit donc se développer à côté des vues distractives une production destinée à transmettre des connaissances avec les « séries » (récréation instructive) et les plaques didactiques. Le domaine littéraire illustre bien ces utilisations récréatives et didactiques.

- **Quelques illustrations littéraires**

La place des œuvres littéraires au sein des productions d'images lumineuses nous rappelle que la lanterne magique n'est pas tant en rupture qu'en continuité vis à vis des *medium* antérieurs. Ainsi, on retrouve au sein des images lumineuses de nombreuses illustrations d'œuvres littéraires préexistantes. Il existe notamment un ensemble très important regroupant les adaptations de trois « classiques » de la Littérature : *Don*

Quichotte, Robinson Crusoé, Les Fables de La Fontaine. Mais les vues ne se limitent pas aux « chefs d'œuvres littéraires », elles s'ouvrent à « l'ensemble des formes – orales ou écrites, nobles ou marginales, académiques ou populaires – qui constituent le fait littéraire » (Renonciat, 1996, p. 50). On y retrouve par exemple des contes et légendes (i.e. *La Belle et la Bête, Le Petit Chaperon Rouge, Ali baba, Aladin*), les personnages de la *Comedia dell'arte*, du théâtre enfantin ou parisien (i.e. *Polichinelle*), des historiettes morales (i.e. *Le Petit Poucet*), des récits édifiants pour l'éducation de la jeunesse, des récits populaires, des histoires de marionnettes et des chansons. Tous ces genres font écho aux projections de rues, véritables succès forains, qui s'inscrivaient pleinement dans la veine populaire du divertissement. Parfois, on assiste aux adaptations enfantines des œuvres, qui sont alors le prétexte au développement d'une iconographie fantastique, relayant sur un mode moins terrifiant la fantasmagorie traditionnelle. Certaines histoires issues des livres de colportage, sont adaptées, en y rajoutant des protagonistes enfantins, c'est le cas dans *Geneviève de Braban* ou *Guillaume Tell* (in Renonciat, 1996, p. 51).

Même si « les plaques ont été le fruit d'une normalisation progressive du fait de l'industrialisation de la production » (Renonciat, 1996, p. 14), d'un point de vue formel, celles éditées au XIX^{ème} siècle diffèrent des plaques peintes au XVIII^{ème} siècle et des vues fantasmagoriques du début du XIX^{ème}. Ces dernières s'apparentaient à l'art du tableau ou de la miniature. Les images lumineuses de la lanterne magique se rattachent, quant à elles, aux arts graphiques – estampes, caricatures, imagerie et illustration – par leurs techniques picturales et leur facture. Elles sont directement issues de la gravure et leur style combine à la fois les procédés graphiques de la caricature et la simplicité stylistique colorée de « l'imagerie populaire » (i.e. Imagerie d'Épinal). La disjonction du texte n'est donc pas inhabituelle. Pour Annie Renonciat, la pauvreté des textes qui figurent sur les plaques montre qu'ils sont de simples points d'appui pour les variations orales du conteur. De plus, l'importance de la production imprimée conçue pour commenter ces vues (livrets d'accompagnement ou revues comme *Après l'Ecole*) traduit cette dépendance vis-à-vis du commentaire. Dans le processus de récupération éducative de la lanterne magique on vise finalement à « subordonner les plaisirs des images aux ambitions de l'esprit » (Renonciat, 1996, p. 70). L'imagerie éducative va d'ailleurs traiter essentiellement les thèmes d'inspiration religieuse, les alphabets, les scènes de genre (âges de la vie), et les thèmes d'inspiration morale, littéraire, historique, ou scientifique (Monnerat et al., 1979, pp. 17–22). Ainsi, lorsqu'on étudie les contenus des vues éducatives, on observe un réel éloignement vis-à-vis du divertissement.

• Quelques plaques et beaucoup de vues éducatives

Les enseignants privilégient le support papier au détriment des plaques de verre, notamment parce que leur production est coûteuse. Alors, à mesure que les institutions laïques et religieuses faisaient appel aux projections pour l'enseignement, « *le domaine distractif et le domaine didactique tendaient à se distinguer par leurs techniques et leurs supports* » (Renonciat, 1996, p. 62). De son côté, le secteur industriel s'interroge sur le moyen de toucher un public plus important. Pour que cette activité demeure rentable il leur faut passer d'un marché « de niche » à un marché « de masse ». C'est pour cette raison que le *Magasin pittoresque* encourage, en 1878, la peinture de sujet « à la fois amusant et utiles ». Son objectif est de produire massivement des contenus adaptés aux lanternes magiques courantes de telle sorte « *que l'usage puisse s'en répandre dans les familles les moins aisées* »⁸⁸.

Le développement du genre éducatif va accompagner ce basculement d'une production sur verre à une production papier. Les vues sur papier transparent, apparues à la fin du XIX^{ème} siècle, s'apparentent au genre séculaire de l'imagerie alors que leurs particularités techniques nouvelles les rattachent à l'univers des projections lumineuses. Pour autant, elles se démarquent explicitement des images cinématographiques dont elles sont contemporaines, « *en développant un champ visuel spécifique, fondamentalement statique, où l'illusion de la vie se cède au souci didactique de montrer et de démontrer* » (Renonciat, 1996, p. 149). Ce souci se traduit également dans l'utilisation du texte associé aux vues sur papier. Pour Annie Renonciat, le fait que les productions françaises soient les seules à éviter les fonds coloriés ou noirs, au profit de fonds transparents, est révélatrice : « *[elle reflète] la défiance cartésienne à l'égard des illusions de l'image – dont, en atténuant l'éclat on tempère les pouvoirs – comme il traduit un parti-pris éducatif de la société de l'époque* ». Engagée dans un vaste mouvement d'alphabétisation et d'instruction issu des Lumières, la France du XIX^{ème} siècle se méfie des attraits d'un jouet « *jadis dans les mains des sorciers et des nécromanciens (...). Le noir (y) est un indésirable, qui participe de la magie, de l'obscurantisme et de la tromperie. Hostile au simulacre, la France éducatrice entend sacrifier l'illusion à la clarté, la magie à la rationalité, le visible au lisible et le plaisir des yeux à la formation de l'esprit* » (Renonciat, 1996, p. 70). L'auteure poursuit en mettant cette opposition en parallèle avec la vision platonicienne de l'éducation, dont le but serait de nous départir des ombres de la caverne⁸⁹.

Par ailleurs, en basculant vers les vues sur papier, la lanterne magique bénéficie de quelques améliorations techniques et, surtout, d'une nouvelle appellation. En

⁸⁸ *Le Magasin pittoresque*, 1877

⁸⁹ Cf. Platon, *La République*, Livre VII, « allégorie de la caverne », in Piettre Bernard (trad.) (1981), Nathan, Paris.

cohérence avec la volonté de « laïciser » l'outil, elle est désormais appelée « lanterne de projection ». Le *Nouveau Larousse illustré* (1897-1904) la décrit alors comme « un puissant moyen d'instruction, utilisé pour les conférences, pour les cours dans les écoles, les lycées, les régiments, etc. » (in Renonciat, 1996, p. 156). L'idéal de « Progrès », pousse les inventeurs du XIX^{ème} siècle à adapter la lanterne magique à la diffusion des sciences et des techniques, « du coup, l'appareil revêt un aspect austère, tôle noire et cuivre, et change de nom » (Perriault, 2008, p. 70). Elle n'est qu'une lanterne magique améliorée, mais elle gagne en légitimité auprès du monde éducatif, ce dont témoigne cette réflexion d'Alfred Molteni, en 1878 : « en quoi les appareils de projection différent-ils de la lanterne magique ? En principe c'est identiquement la même chose. Seulement on peut dire que la lanterne magique à pris le nom « d'appareils de projection » afin d'avoir droit de cité dans l'enseignement scientifique ».

C'est alors que les projections lumineuses vont connaître leur essor, portées par de nombreux militants de l'éducation populaires et des enseignants « pionniers ». Cette forme d'« appropriation » éducative de la lanterne magique par le monde éducatif traduit une certaine influence des usages dans l'évolution du *medium*. Il est donc important de porter une attention particulière aux usages, notamment éducatifs, de la lanterne magique devenue « appareil de projection » ou encore « conférencier »⁹⁰. Pour Jacques Perriault c'est pour la lanterne magique le passage de la période romantique à la période scientifique (Perriault, 1981b, p. 91).

D Usages

Pour Jacques Perriault, il y a deux types d'usages de la lanterne magique : un premier dans la lignée de ce qu'était la fantasmagorie de Robertson, proche du divertissement, et un autre issu d'une lignée porteuse de connaissances sur le progrès de la Science (Perriault, 1981b, p. 96). Concernant le premier type d'usage, il existe peu de traces et peu de données quantitatives ou qualitatives. Pour autant, il est avéré qu'il était l'usage dominant aux débuts de la lanterne magique. Puis, comme nous l'avons vu, l'usage éducatif se développe petit à petit et se structure autour d'acteurs institutionnels et citoyens. C'est ces usages-là qui nous intéressent ici, dans la perspective de notre sujet de recherche.

⁹⁰ En Angleterre c'est l'expression *optical lantern* qui s'impose (Lefebvre, 2011, p. 205).

• La lente émergence de l'usage éducatif

Dès 1761, le Père Kircher disait lui-même que « *si [on] dispose de quelques plaques transparentes, [on] peut démontrer ce que [l'on] veut* » (Perriault, 2002, p. 11) et le « diorama mythologique » témoignait déjà d'un usage de contenus à valeur éducative par les montreurs de lanternes (Perriault, 1981b, p. 82). Mais l'exemple le plus célèbre de cet usage est sans doute celui du Comte de Paroy qui recommandait à Marie-Antoinette, en 1791, l'emploi de lanterne magique pour l'enseignement du jeune Dauphin, peu studieux (Perriault, 2013, p. 63).

Mais ce projet ne se réalise vraiment que dans les années 1860-1870, où les cours et conférences publiques pour adultes se développent. Si l'utilisation de la lanterne magique à des fins didactiques a rencontré des résistances, on assiste toutefois à une évolution des mentalités à partir des années 1880 (Renonciat, 1996, p. 156). C'est à ce moment également que Stanislas Meunier donne une conférence devant un amphithéâtre bondé de la Sorbonne, avec l'aide d'Alfred Molteni (Perriault, 2008, p. 100). Il inaugure d'ailleurs une filiation, qui demeurera féconde, entre audiovisuel éducatif et sciences naturelles et expérimentales⁹¹. D'ailleurs, pour Yves Gaulupeau, c'est grâce à « *la révolution visuelle issue des sciences, (que) l'image animée entre progressivement dans l'espace de la salle de classe, (où) les maîtres tentent de l'utiliser comme une alliée pour la diffusion des connaissances scientifiques.* » (Boyer, Legrand, Gaulupeau, & Locher, 2006, p. 97). L'usage de la lanterne est même revendiqué par certains enseignants, car « *le positivisme sera persuadé de faire œuvre de lumière en utilisant pour la science l'art de la projection lumineuse* » (Perriault, 1981b, p. 91). Pour Stanislas Meunier, anticlérical convaincu, cet usage permet de départir la lanterne magique des mauvais usages dont l'origine jésuite d'Athanase Kircher, son inventeur, serait la cause. Finalement, suite à ces incursions dans le monde académique, la lanterne magique qui n'était jadis qu'un instrument d'amusement est devenue un véritable instrument d'instruction (Monnerat et al., 1979, p. 30).

Cette lente émergence de l'usage éducatif est tout à fait intéressante selon Jacques Perriault. Elle interroge la formation des usages et l'« appropriation » du média éducatif qu'est la lanterne magique, notamment à travers les représentations qui lui sont associées : « *La lanterne est un objet intéressant parce que rarissime du point de vue de l'étude des longues durées. Depuis sa mise au point jusqu'à nos jours, il s'est écoulé trois siècles. Dès l'origine les discours des technologues montrent les usages possibles de l'appareil. Elle peut instruire, elle peut divertir. De ce que nous savons du XVIII^{ème} siècle, la lanterne n'a été reçue socialement que comme instrument de forain. Comme nous l'avons vu, la légitimation d'alors renvoie au spectacle (...).*

⁹¹ Cf. (Larue, 1997).

Marat, Nollet et Paroy sont ceux qui proposent l'usage éducatif de l'appareil. Ils mettent longtemps à être entendus, (...) et c'est en fait Duboscq qui établit historiquement la jonction entre l'offre lanterne et la demande éducative locale engendrée par le besoin de reconversion industrielle » (Perriault, 1981b, p. 226). Nous reviendrons plus tard sur ces enjeux⁹², mais il nous semble important de les identifier dès à présent, afin de conserver ce questionnement tout au long de notre approche archéologique.

• **Voie de diffusion des lanternes magiques**

Une fois que les usages scientifiques et éducatifs de la lanterne sont admis, plusieurs modes de diffusion ont émergés au sein de l'éducation formelle d'une part, et de l'éducation informelle ou populaire d'autre part. De ce point de vue là, le service de diffusion de plaques du MNE et les conférences de la Ligue de l'Enseignement nous semblent tous deux significatifs. En effet, le service de diffusion du MNE a connu un réel succès vis-à-vis de la communauté éducative, entre 1896 et 1928 c'est une moyenne d'environ 30 000 vues par an qui étaient diffusées (cf. Figure 7). Le recul de la diffusion pendant la Première Guerre mondiale est vite compensé par une augmentation soutenue de la diffusion des plaques dès les années vingt.

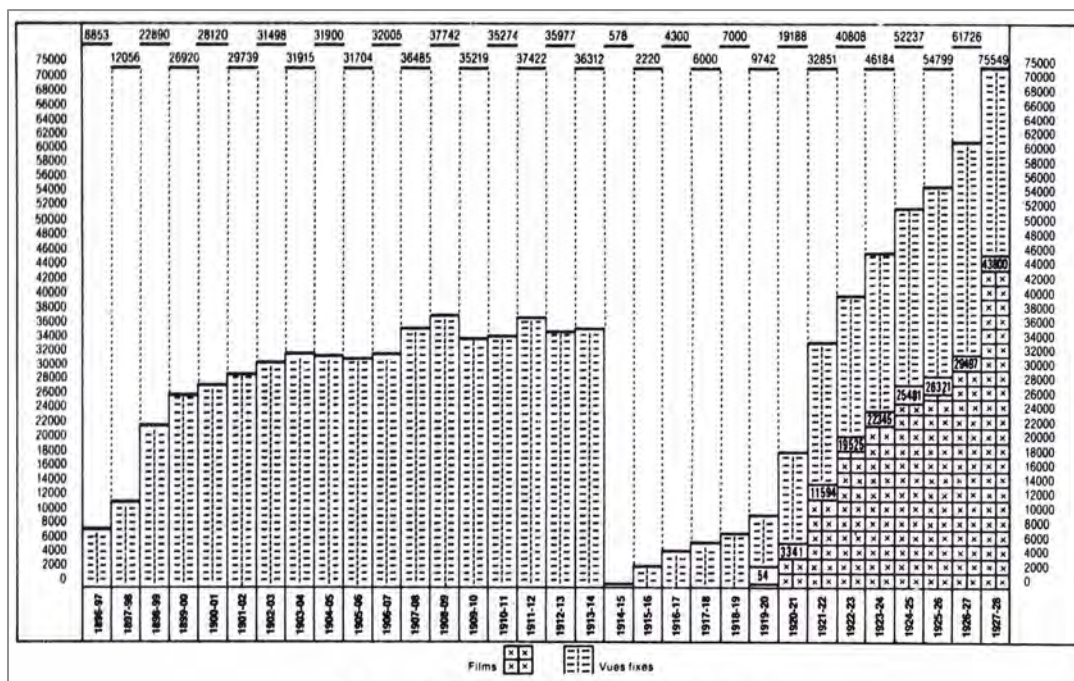


Figure 7 - Diffusion des plaques et films par le Musée pédagogique (1896-1928)
(Perriault, 1981b, p. 106)

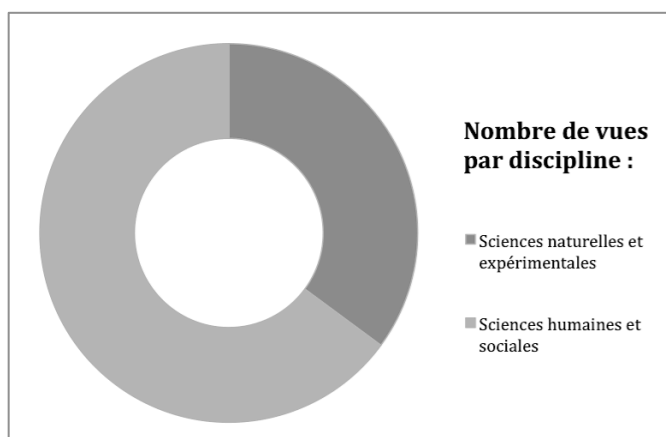
⁹² Cf. Conclusions Chapitre I.

Nous disposons de peu d'éléments en ce qui concerne l'usage en classe de ces vues. Toutefois, nous savons que les vues sur verre s'appuyaient sur un commentaire oral, indispensable au bon déroulé de la projection, même s'il est malheureusement impossible d'en retrouver trace aujourd'hui. Parmi les rares traces, on dispose de quelques récits chez certains auteurs comme Marcel Proust (1929) ou Vladimir Nabokov (1961). Mais il nous manquerait toujours le « regard » propre à cette époque pour savoir ce qu'il en était du côté de la réception (Renonciat, 1996, p. 14).

THÈME	NOMBRE DE VUES
Géographie	886 ¹
Histoire du globe	658
Histoire de France	586
Physique	582
Astronomie	515 ¹
Anatomie	347
Astronomie populaire	275
Industrie	220
Portraits, sujets historiques, allégories	199
Société Géographique de Paris	157
Histoire naturelle	113
Zoologie	109
Anthropologie	97
Botanique	70
Ravageurs	41
Mécanique	38
Chimie	37
Application du microscope	30
Oiseaux utiles et nuisibles	3

Table 1 - Diffusion des plaques (Perriault, 1981b, p. 106)

Pour ce qui est des thèmes abordés, si l'on se base sur le catalogue *Molteni* de 1884, comprenant pas moins de 8000 titres, on observe deux tendances. Tout d'abord, parmi les sujets traités, on constate qu'un tiers seulement est consacré aux sciences naturelles et exactes, alors même que la lanterne a été promue par de nombreux scientifiques issus de ces disciplines. La grande proportion de vues concernant ce que l'on nommerait aujourd'hui les sciences humaines et sociales s'explique par la très forte présence de vues sur la Géographie, plus de 5000. Enfin, les sujets abordés semblent globalement calqués sur les disciplines académiques. En ce qui concerne le catalogue du MNE, on constate que le contenu des séries de plaques change vers les années 1926-1927. Jusqu'alors, elles traitaient de l'actualité, des métiers et des problèmes sociaux. Par la suite, l'information s'« académise » et les sujets deviennent scolaires (Perriault, 1981b, p. 226), c'est ce que nous constatons dans le tableau ci-contre (cf. Table 1).



Du côté de l'éducation populaire, la Ligue de l'enseignement occupe une place importante dans la diffusion des vues et leur promotion. Elle le fait notamment par l'intermédiaire des conférences qu'elle organise hors temps scolaire et des cours pour adultes que l'on appellerait aujourd'hui « cours du soir » ou « formation continue ». Le MEN, tout comme René Leblanc de la Ligue de l'enseignement, tiennent à distinguer les cours pour adultes, « *complément indispensable à l'école élémentaire* », et la conférence qui constitue « *une distraction instructive* » (Renonciat, 1996, p. 158). Ces conférences ont un large écho et la réorganisation par l'Etat des cours pour adolescents, en 1895, va réellement impulser l'usage didactique de la lanterne magique.

Plus de 300 000 « étudiants populaires » rejoignent les cours d'adolescents de la Ligue de l'Enseignement initiés par René Leblanc (Renonciat, 1996, p. 156). En hiver 1896, il y aurait eu 61 476 conférences, dont 14 000 avec projection. On sait également que la Ligue de l'enseignement a dans le même temps placé 477 lanternes dans toute la France, en a prêté 380, a offert 6000 vues à ses adhérents et fait circuler plus de 48000 autres (enquête d'Edouard Petit in Perriault, 1981). Pour Jacques Perriault et René La Borderie, le développement de ces cours du soir s'inscrit dans un mouvement de prise de conscience par la classe ouvrière de l'importance de se former et d'apprendre, à des fins politiques (Perriault, 1981b, p. 101). De la même manière, « *la lanterne est acceptée au moment où converge la volonté qu'à la bourgeoisie d'éduquer le peuple et le désir qu'à ce dernier d'apprendre* » (Perriault, 1981b, p. 124). Pour François Furet et Jacques Ozouf, le projet d'alphabétisation se développe avec la même logique (Furet & Ozouf, 1977). On constate ce souci chez l'Abbé Moigno qui voit à travers la lanterne un moyen « *d'aider l'ouvrier à s'éduquer* » (Perriault, 1981b, p. 96). Pour les familles bourgeoises la lanterne de projection devient « *un investissement économique, éducatif et affectif privilégié* » (Renonciat, 1996, p. 20). Phénomène qui n'est pas sans rappeler les travaux de Pierre Bourdieu sur le « capital culturel » dans la reproduction des élites.

Enfin, les conceptions pédagogiques qui sous-tendent l'utilisation des vues éducatives sont variables selon qu'elles étaient utilisées dans le cadre scolaire ou non. En ce qui concerne l'école, « *fixes ou animées, les projections n'ont jamais été en mesure de remettre en cause la prépondérance du cours magistral* » (Boyer et al., 2006). Au contraire, les conférences illustrées de la Ligue de l'enseignement se démarquent vis-à-vis du modèle scolaire traditionnel. Sensées traiter à la base des sciences expérimentales et d'observation, elles vont très vite développer abondamment les thèmes « d'intérêt général » (Renonciat, 1996, p. 162). Par ailleurs, le ton des conférences est détendu, « *le rire n'est jamais banni de ces réunions* » (Renonciat, 1996, p. 165), sans pour autant altérer la qualité des textes, puisque ce sont souvent les spécialistes du domaine qui prennent la plume dans les colonnes d'*Après l'école*.

Les conférences marquent leur caractère innovant en valorisant le débat et la prise de parole des jeunes⁹³. Rappelons d'ailleurs que ces conférences sont ouvertes à tous, quel que soit l'âge et le sexe, alors que conformément à la loi de l'époque, les cours du soir n'admettent que les garçons de plus de treize ans (Renonciat, 1996, p. 159). Les domaines traités dans ces conférences dépassent largement le cadre scolaire, les catalogues de vues en attestent. Des séries sont créées sur tous les domaines de la connaissance et de l'information (Perriault, 1981b, p. 114). Ce faisant, les animateurs, ou les enseignants qui assuraient ces cours, se positionnent dans un rôle particulier. En effet, ils deviennent en quelque sorte les médiateurs du savoir et de l'information, une tendance qui se consolidera avec le développement du cinéma puis de la télévision.

Somme toute, nous retiendrons que le passage de la norme distraction à la norme éducation est affaire de longue durée (Monnerat et al., 1979, p. 127). L'appropriation de la lanterne à des fins éducatives se fait au prix d'un usage particulier de celle-ci. Comme le souligne avec malice Jacques Perriault, « *la lanterne de colportage sera en bois, la lanterne-jouet, colorée, la lanterne pédagogique, sévère* » (Perriault, 1981b, p. 122). Les industriels comme les acteurs éducatifs, institutionnels et militants, vont participer à cette évolution. L'observation des contenus utilisés dans le cadre éducatif nous montre également qu'une fracture s'opère entre son usage scolaire et son usage plus largement éducatif. Pour Laurent Mannoni, il y a une ambiguïté originelle qui marque la lanterne magique, depuis ses origines jusqu'à sa progressive extinction, entre un usage issu du divertissement et une intention scientifique. Il faudra un certain temps avant qu'elle ne devienne un outil légitime pour l'enseignement, notamment parce qu'au XVIII^{ème} siècle, « *il est colporté par des Savoyards et des Auvergnats analphabètes qui la transforment en machine quasiment blasphématoire, porteuse d'idées révolutionnaires, souvent obscènes et scatologiques* » (Mannoni in Lefebvre, 2011). De ce point de vue, l'action des sociétés philanthropiques nous semble tout à fait déterminante. Cela va se vérifier pour le cinéma : « *il est forain dans ses tout débuts mais dès 1900, on commence à l'employer pour l'éducation* » (Monnerat et al., 1979, p. 127).

Finalement, avec le développement de la technique cinématographique les vues fixes sont progressivement remplacées par le « film fixe ». La société Pathé-Cinéma lance son « Pathéorama » en 1923, avec un certain succès auprès des enseignants. Cette petite boîte métallique de treize centimètres offre l'avantage d'être tout à fait mobile, de stocker plusieurs bobines et de diffuser des pellicules ininflammables. Une fois monté sur une lanterne, il permettait de diffuser une image d'un mètre carré environ. Les pellicules de films fixes (35 mm.) sont composées d'une douzaine d'images, indépendantes les unes des autres. Le succès du film fixe d'enseignement dure une

⁹³ Clerc H. (1887), « projections lumineuses », in *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire* de Ferdinand Buisson.

vingtaine d'années (Nourrisson, 2011, p. 182). Cette réussite s'explique notamment par la promulgation de la loi Barangé, en 1951, qui accorde aux établissements scolaires une importante dotation pour l'achat de matériel. C'est dans les années 1950 que se développe également l'usage des diapositives, leur utilisation est favorisée par la modicité du prix des appareils de projection. L'institution éducative contribue à étoffer les collections de films fixes et de diapositives, via le *Service du film de la recherche scientifique* notamment. Les sciences de la vie et de la terre participent particulièrement à leur succès puisqu'ils permettent à ces enseignants de montrer des phénomènes biologiques (les globules sanguins⁹⁴) et naturels (éclosion d'un bourgeon⁹⁵), difficilement observables « en vrai ». En outre, à cette époque, l'enseignement de l'« histoire naturelle » privilégie la description des formes vivantes et le perfectionnement des microscopes permet d'obtenir des images de meilleure qualité. Malgré l'évolution de la discipline, l'image fixe est utilisée jusque dans les années 1990, et de nos jours encore les nouveaux supports de diffusion offrent une place privilégiée à ce type d'images. Les enseignants de SVT vont aussi produire de nombreux contenus, en réalisant eux-mêmes des clichés ou avec l'aide de leurs élèves (Larue, 1997, pp. 50–53). Cet usage pédagogique connaîtra lui aussi une certaine expansion avec le film animé et l'apparition des caméras super-8.

2.2 Cinéma scolaire et éducatif

A partir des années 1920, le cinéma scolaire se substitue progressivement aux lanternes et aux vues fixes. Nous allons voir que l'apparition du cinéma, que l'on peut dater à 1895⁹⁶, marque de manière significative l'histoire de l'audiovisuel éducatif. D'autant qu'il se développe dans une période particulièrement importante pour le système éducatif français avec le phénomène de massification des effectifs scolaires⁹⁷. Cela ne se fait pas sans susciter une certaine polémique, puisqu'avec le cinéma c'est également le début des images animées puis des images parlantes. On trouve trace d'une utilisation du cinéma en classe dès 1904 à Marseille, et dès 1910 on voit apparaître les premières bobines du cinéma éducateur (Perriault, 2002). Mais selon Georges-Michel Coissac⁹⁸, la première séance de « cinéma éducateur » aurait eût lieu en 1899, dans le cadre des Œuvres Françaises des conférences cinématographiques à

⁹⁴ Colette A. (1917), « Directeur d'école primaire », *La Revue Pédagogique*, n°12.

⁹⁵ Honoré F. (1912), *L'Illustration*, n°3594.

⁹⁶ Nous verrons plus loin que dater l'invention du cinéma est plus complexe : cf. 2.2.A.

⁹⁷ notamment dans le secondaire : « entre 1946 et 1954, le taux de scolarisation des 12-15 ans est multiplié par deux et alors qu'en 1962, 55% d'une classe d'âge entrent en 6^e, 75% le font en 1969 » (Moeglin, 2010b, p. 8)

⁹⁸ Georges-Michel Moissac (1865-1946), est militant catholique, historien et critique de cinéma, fondateur du *Fascinateur* en 1903 et du *Cinéoscope* en 1919.

Paris⁹⁹. Le fait qu'il n'existe pas de consensus sur la primauté d'une utilisation éducative du cinéma n'est pas anodin, car nous le verrons, plusieurs courants s'affrontent sur ce terrain. C'est en tout cas de manière assez rapide que le cinéma trouve sa place au sein d'initiatives pionnières : scolaires et extrascolaires. Ces deux axes vont structurer la façon dont va se développer le cinéma éducateur et scolaire. Pour Pascal Laborderie, « *tandis que le cinéma scolaire concerne les activités d'enseignement dans la classe, le cinéma éducateur se définit comme une tentative de modifier les pratiques du public en matière d'hygiène sociale et de citoyenneté, dans le cadre des séances post-scolaires et populaires* » (Laborderie, 2012). D'ailleurs, la définition de ces deux termes est elle aussi sujette à controverses à l'époque. Quoiqu'il en soit, l'utilisation du cinéma dans le cadre éducatif sera massive, à travers des réseaux de diffusion distincts, des formes et des formats différents, mais avec une volonté commune d'utiliser cette nouvelle forme audiovisuelle au service de projets éducatifs, voire citoyens.

Comme le rappelle Pierre Moeglin, « *entre 1910 et 1920, le film scolaire cristallise espoirs et craintes d'un enseignement réduisant la place de l'intervention humaine. [...] A fortiori le film parlant, en 1927, suscite-t-il des débats virulents entre ceux qui espèrent et ceux qui redoutent la soumission de la parole du professeur à celle, enregistrée, du cinéma* » (Moeglin, 2005, p. 28). La tenue de ces débats va convoquer et affirmer la structuration militante autour des enjeux de l'audiovisuel éducatif. Elle met en scène certaines des figures marquantes dans l'histoire de l'audiovisuel éducatif, comme Jean-Benoît Lévy¹⁰⁰ (1888-1959) ou Jean Brérault¹⁰¹ (1889-1973). Pour eux, en ce début de vingtième siècle, « *le cinéma est le médium d'une utopie* » (Vignaux, 2007). Ils inscrivent leur action dans une perspective plus globale : « *grâce au cinéma, et donc aux images, Jean Brérault espère que l'école française va se réformer pour devenir véritablement une école du peuple, celle qui va gommer les inégalités et les injustices sociales et contribuer à l'égalité des chances. [...] Brérault reste convaincu qu'il faut changer l'école pour parvenir à changer le monde* » (Ueberschlag, 2007, p. 101)

A L'invention du cinéma ?

Peut-on réellement parler d'une « invention » du cinéma ? Celle-ci, plus que toute autre selon Pierre Leprohon, fut l'aboutissement et la mise en pratique d'une série de

⁹⁹ G.-M. Coissac, lettre à Léon Moussinac, 1 f. ms., 20 mars 1923, BnF-ASP, collection Léon Moussinac, 4°-COL-10/25 ; Id "Le Cinéma dans l'enseignement", dans *Annuaire de la cinématographie*, Paris, 1917-1918, p. 431-456.

¹⁰⁰ « *Jean-Benoît-Lévy est un « intellectuel engagé » militant au sein d'institutions « démocratiques », [dont] les films résultent d'une volonté en acte, fondamentalement politique* » (Vignaux, 2007, p. 6)

¹⁰¹ « *cinéaste le plus emblématique de ce genre cinématographique qui n'apparaît réellement qu'à partir des années 1920. (...) Il est scénariste, réalisateur et monteur, mais également, instituteur public syndicaliste militant et homme engagé dans l'action politique* » (Ueberschlag, 2007)

découvertes, dont certaines remontent à l'Antiquité (Leprohon, 1982, p. 15). Deux lignées finissent pourtant par se dessiner dans le cadre de l'utilisation éducative de ce média.

- **Le cinématographe**

S'il est aventureux de désigner un inventeur du cinéma, on peut néanmoins parler de l'inventeur d'un appareil appelé « Cinématographe ». Louis Lumière présenta cette invention à la Société d'Encouragement aux Sciences, le 22 mars 1895. Les recherches dispersées qui précèdent cette invention s'ébauchent vers le milieu du XIX^{ème} et s'ordonnent autour de deux axes : l'analyse du mouvement en images successives par le moyen de la photographie et la synthèse du mouvement par l'enchaînement de ces images. Ces axes constituent encore les étapes élémentaires des techniques cinématographiques : la prise de vues et la projection (Pinel, 2012, p. 5).

Pour Pierre Leprohon, le cinéma est le point de rencontre de trois voies de recherche différentes : la reproduction scientifique des images, l'utilisation du phénomène de la stroboscopie, et la projection d'images animées (Leprohon, 1982, p. 92). De sorte que plusieurs pays revendiquent la parentalité de cette innovation, comme les États-Unis avec le photogramme d'Edison. Toujours est-il que dès le XVII^e siècle, le dispositif de projection dans une salle obscure est formalisé, et depuis bien longtemps, textes et images fixes faisaient l'objet d'une utilisation conjointe dans ce que Nelly Kuntzmann qualifie de « *prémises de la culture audiovisuelle* » (in Dubost et al., 2004, p. 73). C'est ce que nous avons précédemment détaillé à propos de la lanterne magique, et que Jacques Perriault développe dans ses *Mémoire de l'ombre et du son* (1981b). Ainsi, comme nous le voyons dans le schéma ci-dessous (cf. Figure 8), et comme le rappelle Laurent Mannoni, les frères Lumière, Marey, Edison ou Demeny ne sont pas les inventeurs du cinéma en tant qu'art, industrie ou technique : « *il n'y a pas un inventeur du septième art, mais une multitude de chercheurs plus ou moins actifs qui, depuis la Renaissance, ont œuvré dans des sens différents, sans penser à un avenir aussi phénoménal, mais toujours dans le but d'étudier ou de recréer le mouvement – par le dessin, par l'optique, la catoptrique, la photographie, etc.* » (Mannoni, 2003, p. 340).

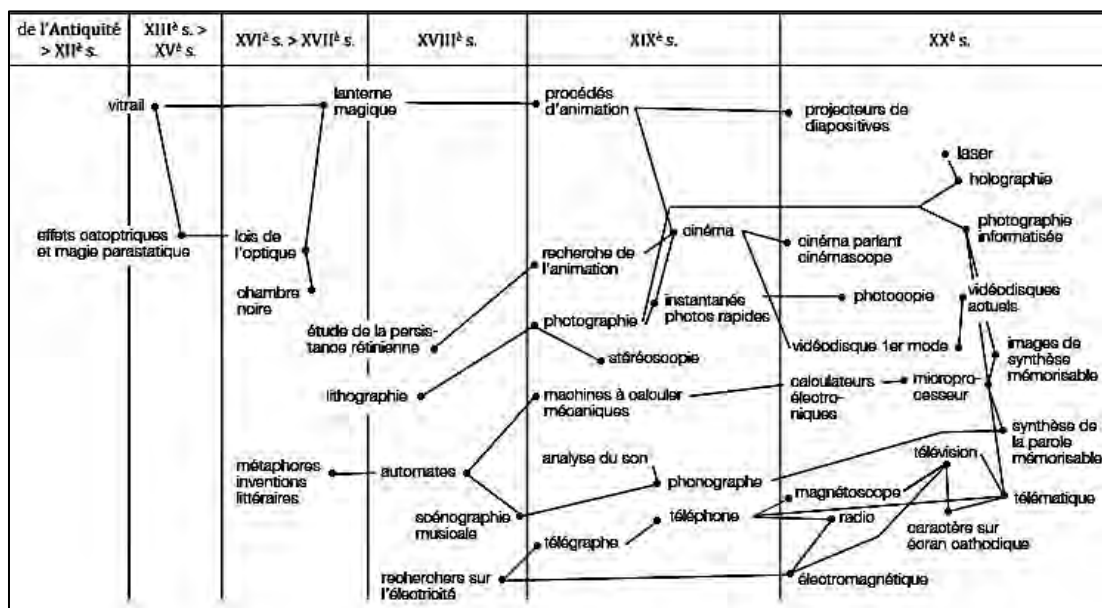


Figure 8 – Les innovations techniques audiovisuelles (Perriault in Monnerat et al., 1979).

• Une culture audiovisuelle

Ces différentes recherches se traduisent de manière technique, et pour Josette Ueberschlag « *la technique, si elle n'est pas tout, est toujours à l'origine d'une modification du regard* » (Ueberschlag, 2007, p. 267). De ce point de vue là, il est intéressant de revenir sur le phénomène culturel, au sens large, qu'a représenté le développement du cinéma. En effet, l'évolution des techniques contribue à modifier les contenus du cinéma éducatif, mais au-delà, on peut également s'interroger sur le « *régime de visibilité* » (Ortel, 2008) dans lequel elle s'inscrit. En s'intéressant à l'histoire des regards plutôt qu'à celle des images, on peut noter que l'apparition du cinéma questionne de manière inédite le mouvement. Les régimes de visibilités, tels que les définit Philippe Ortel, correspondent à ce qu'une époque veut voir (cf. imaginaire), peut voir (cf. technique) et juge digne d'être vu (niveau axiologique ou symbolique). En passant d'une esthétique de la vision (romantisme) à une esthétique de la vue (réalisme, matérialisme), la fin du XIX^{ème} siècle incarne avec la photographie le mouvement de désillusion du romantisme.

On pourrait également convoquer la notion de « *changement ontophanique* » que développe Stéphane Vial (Vial, 2013). C'est à dire « *un renouvellement des structures techniques de la perception et, par suite, un renouvellement qualitatif de notre sens du réel et de notre manière de nous sentir au monde* » (Vial, 2014). C'est ce qu'observe notamment Josette Ueberschlag, en notant qu'avec la Libération : « *Les données pédagogiques et sociétales se sont retrouvées bouleversées, [et] celles du cinéma également. Vers 1960 en effet, les techniques filmiques du « direct » - caméra légère avec la possibilité d'enregistrer des sons et des paroles en synchronisme avec les images – offrent désormais aux cinéastes la possibilité de recouvrir aux*

témoignages oraux, filmés en situation. Avec cette nouvelle donne l'esprit du documentaire revêt une forme inédite jusqu'alors. En particulier, apparaît dans l'immédiate après-guerre, le cinéma du réel de Mario Ruspoli, de Jean Rouch, de Georges Rouquier et de l'école canadienne » (Ueberschlag, 2007, p. 266)

Pour Leroi-Gourhan (1965), l'audiovisuel est « *un langage qui a quitté l'Homme* ». La prise de recul anthropologique qu'il nous incite à prendre, interroge effectivement le statut de ce langage, *a fortiori* dans un contexte de transmission de connaissances. La modification du regard entraînée par le renouvellement des structures techniques de la perception est loin d'être minime pour comprendre l'importance de cette étape de l'audiovisuel éducatif. De ce point de vue, à leurs débuts, les cinémas éducateur et scolaire trouvent des filiations différentes, tel que l'a mis en évidence Josette Ueberschlag dans son « *ethnographie des films scientifique* » (Ueberschlag, 2001). L'auteure retient deux filiations structurantes. Tout d'abord celle d'Etienne-Jules Marey, qui inscrit ses travaux de recherche dans une perspective scientifique. Et d'autre part, les frères Lumière qui inscrivent le cinéma dans une perspective de divertissement. Quand le premier revendique la quête rationnelle de sa démarche, l'autre assume sa dimension d'activité sociale.

Techniquement, ces deux ambitions s'incarnent à travers la chronophotographie (l'arrêt sur image) et la cinématographie (le mouvement fidèle du réel, le flot de la vie), qui pour Philippe Dubois, « *constituent un double dispositif sans compatibilité autre que d'être inverses* » (Ueberschlag, 2001, p. 14). Afin de ne pas cloisonner les médias éducatifs vis-à-vis des médias en général, nous verrons que les usages et les contenus du cinéma éducateur vont être fonction des évolutions des techniques de réalisation et de diffusion des films (cf. C et D). Celles et ceux qui militent pour l'utilisation du cinéma à des fins éducatives sont en tout cas convaincus que cette nouvelle « culture visuelle » renouvelle les façons de penser des écoliers. De leur point de vue, c'est pour cela que l'école doit s'approprier le cinéma : « *L'enfant moderne, celui des villes surtout, est, en général, un petit être éveillé, intelligent, nerveux, éminemment observateur, intuitif, mais rebelle aux longs raisonnements. L'enseignement trop abstrait le plonge dans un invincible assoupissement. [...] L'écolier d'aujourd'hui est un visuel, un cerveau avide de vérités concrètes et d'action. Une image documentaire gravera dans sa mémoire les notions utiles beaucoup plus aisément que la lecture et la leçon orale* » (Sevrette, 1927).

• Formats du cinéma

La question des formats va cristalliser de nombreux enjeux relatifs aux contenus du cinéma éducatif et scolaire. En effet, au cours de cette période, plusieurs formats de pellicules vont être en concurrence : le 35mm, le 17,5mm (*Pathé-rural*) dès 1927, le 16mm (*Kodak*), le 9,5 (*Pathé-baby*¹⁰²) dès 1922, le 8mm et enfin le super-8 (cf. Figure 9). Les premiers équipements significatifs de projecteurs à des fins éducatives sont au format 35 mm. À titre d'information, on peut noter que le coût d'un projecteur de ce type peut varier de 2600 Fr à 4000 Fr¹⁰³. Ces projecteurs pèsent autour de 25 kg, et une bobine de 30 à 40 secondes de projection pesaient environ 1kg. Ainsi, comme le souligne Thierry Lefebvre, « *une séance de projection de dix minutes génère un encombrement considérable* » (in Nourrisson & Jeunet, 2001, p. 144). Son usage sera d'autant plus facilité que les évolutions techniques garantissent une utilisation moins contraignante. Par ailleurs, les premières pellicules sont inflammables et le développement de pellicules « non-flam », dès 1912, va faciliter un

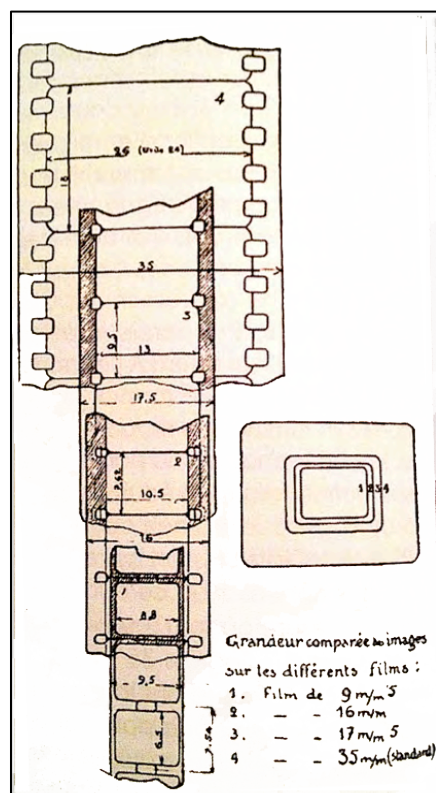


Figure 9 - Types de formats
(Ueberschlag, 2007, p. 218)

usage dans le cadre scolaire suite à de longues négociations¹⁰⁴. Enfin, le format 16 mm finira par s'imposer comme format standard mais il sera vite supplanté par le film court (format 8mm) dans les années 1950 (Larue, 1997, p. 44). Il est privilégié par un souci d'économie d'une part et par un souci didactique ensuite. Le succès de ce format s'explique par le contexte favorable dans lequel il se développe, notamment en sciences naturelles. Pour Robert Larue, alors inspecteur général de l'Éducation Nationale, c'est « *la conjugaison d'un choix de support (dans une période de relative stabilité), en accord avec les informations à communiquer, des efforts quantitatifs et qualitatifs de production, des actions d'animation et de formation, qui [sont] à l'origine de la réussite du film court* » (Larue, 1997, p. 42). Les évolutions des formats et de nouvelles formes de cinéma sont concomitantes. Les débuts du cinéma éducatif correspondent aux premiers temps du

¹⁰² « *Le Pathé-Baby est une gamme d'appareils (projecteurs, caméra et catalogue de films) basée sur un format de pellicule en 9,5mm, de moindre dimension que le 35mm standard. Cette réduction de taille entraîne une diminution des coûts et rend le cinéma plus accessible. L'appareil, commercialisé à partir de 1922, a permis la projection des images animées dans les foyers, au sein des petites collectivités en villes ou dans les campagnes, dans les patronages laïques ou religieux.* » (Vignaux, 2009a)

¹⁰³ Alors que par exemple, le salaire moyen d'une vendeuse est de 400 Fr à cette époque.

¹⁰⁴ Cf. 2.2.B : développement international du cinéma scolaire et éducatif.

cinéma documentaire car l'amélioration des techniques « *permettra d'apporter une représentation toujours plus concrète, toujours plus proche du réel, de la vie* » (Monnerat et al., 1979, p. 51), au profit d'un cinéma allant à la rencontre des lieux et des acteurs. Au fur et à mesure que la caméra devient plus légère, on peut tourner en extérieur et s'éloigner des « cours filmés en classe ». Ce mouvement concrétisera au niveau éducatif ce que l'on observe, par exemple, dans le « cinéma direct » (Heusch, 2006 ; Piault, 2004) de Jean Rouch et Edgar Morin avec leur *Chronique d'un été*¹⁰⁵.

B Contexte d'insertion

Au niveau national on peut observer que deux courants militent activement pour une appropriation éducative du cinéma : les mouvements d'éducation populaire laïques et catholiques. Chacun de ces mouvements va jouer de ses réseaux et construire sa propre expérience de l'audiovisuel éducatif, aux grès des politiques publiques et d'un contexte international plaçant lui aussi l'audiovisuel éducatif au cœur d'enjeux stratégiques¹⁰⁶.

• Mouvements laïques

Les mouvements laïques, à travers la Ligue de l'Enseignement et les Offices du Cinéma éducateur, vont avoir une influence déterminante dans le développement de l'audiovisuel éducatif en France. Leur histoire se mêle d'ailleurs à celle du syndicalisme enseignant et des enjeux politiques défendus par les militants éducatifs. Ils occupent un rôle paraétatique¹⁰⁷ et leur influence va se concrétiser par l'intermédiaire des Cinémathèques et des Offices du Cinéma Éducateur (OCE), qui se structureront notamment autour de l'Union Française des Offices du Cinéma Éducateur Laïque (UFOCEL)¹⁰⁸. En effet, les OCE constituent de véritables relais entre les divers acteurs locaux et les ministères, en particulier le Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts ainsi que le Ministère de l'Agriculture (Perriault, 2002, p. 138). Ils ont une action d'autant plus stratégique que les Offices organisent de nombreux événements (congrès, manifestations, expositions, etc.) réunissant enseignants, personnels académiques, réalisateurs et industriels (Ueberschlag, 2007, p. 138). Il nous semble donc intéressant d'observer le rôle que

¹⁰⁵ Jean Rouch et Edgar Morin, *Chronique d'un été*, Paris, Argos Films, 16 mm, 90 mn, 1960

¹⁰⁶ Cf. ANNEXE II « Chronologie du cinéma scolaire et éducateur ».

¹⁰⁷ Cf. Jean-François Chanet, *L'École républicaine et les petites patries*, 1996, pp. 328-335

¹⁰⁸ « *L'UFOCEL constitue à la Ligue française de l'enseignement la section spécialisée pour l'utilisation de la projection fixe ou animée, dans les établissements d'enseignement public et les œuvres laïques post et parascolaires d'éducation populaire. Elle a pour objet de coordonner l'action de ses membres, d'étudier toutes les mesures susceptibles de favoriser la diffusion et le perfectionnement du cinéma éducateur, d'établir un programme d'action pour la constitution de collections de films éducatifs et récréatifs* » (février 1948) Institut Français de l'Éducation http://www.inrp.fr/presse-education/revue.php?ide_rev=210&LIMIT_OUVR=200,10

ces réseaux « paraétatiques » ont joué dans cette première phase de structuration du cinéma éducateur.

Les OCE forment un réseau né dans l'entre deux guerres. Ils sont animés par des « apôtres » laïques, convaincus de l'intérêt de déployer un usage éducatif du cinéma. Ils puisent leur modèle théorique « chez les *Encyclopédistes ou les Vulgarisateurs* » (Vignaux, 2007, p. 6), en affirmant les vertus didactiques des images et en militant pour que soit généralisé l'emploi du cinéma dans l'enseignement, mais aussi dans l'éducation populaire à destination des jeunes adultes. Les Offices militent explicitement pour « *la laïcité, l'idéal coopératif, le pacifisme [et] l'émancipation ouvrière* » (Borde & Perrin, 1992, p. 8). En effet, leur ambition va bien au delà des seuls élèves puisque les projections sont publiques et rarement payantes : « *tout se passe donc comme si le cinéma permettait à l'école d'étendre son emprise au-delà de ses bâtiments, dans une vaste perspective d'enseignement prolongé et généralisé à l'ensemble des citoyens de la République* » (Dubost et al., 2004, p. 97). D'un point de vue géographique, les OCE se développent sur le modèle des académies de l'Instruction publique, mais ils privilégient l'axe Paris-Lyon¹⁰⁹.

À cet instant, il est important de replacer le développement des OCE dans le contexte de lutte entre écoles laïques et confessionnelles (cf. Figure 10-11). Leur couverture du territoire se caractérise par une faible pénétration dans le grand Est et sur l'arc atlantique : l'Alsace Moselle, la Basse-Normandie, la Bretagne, les Pays de la Loire et les Pyrénées-Atlantiques résistent à la percée du cinéma éducateur (Laborderie, 2011, p. 35). C'est en effet au Nord et à l'Est de cette ligne, « *dans une France plus urbaine, plus dense en population, où les mondes ouvriers sont plus présents, que figurent les Offices les plus actifs* » : Lyon (999 usagers en 1930), Nancy (670 usagers en 1938), Lille (573 usagers en 1939) et Paris (390 usagers en 1934) » (Laborderie, 2011, p. 34). Certains Offices atteignent une taille conséquente. C'est le cas par exemple de l'Office Régional du Cinéma Educateur de Lyon, qui a plus de 18 employés, 900 correspondants et un chiffre d'affaire de 600 000 Fr : douze fois supérieur à celui de la Cinémathèque de la Ville de Paris (Dubost et al., 2004, p. 88).

¹⁰⁹ « De fait, l'implantation des Offices correspond à celle de la franc-maçonnerie. Cela n'a rien d'étonnant, puisque les instituteurs de l'École laïque, qui sont aussi les principaux animateurs des Offices, sont maçons pour 30 à 40 % du corps. Aussi, les dirigeants des Offices sont fréquemment à la fois membres de la Ligue de l'enseignement, politiquement situés au centre ou à gauche, et francs-maçons » (Laborderie, 2011, p. 35)

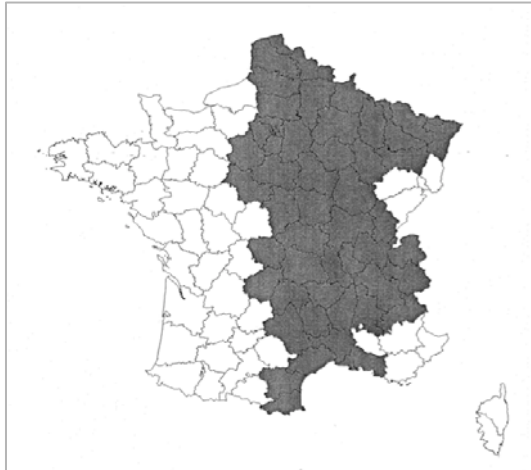


Figure 10 - Carte des départements couverts par les Offices régionaux du cinéma éducatif en 1930 (en gris) (Gauthier, 1998, p.XXIII)

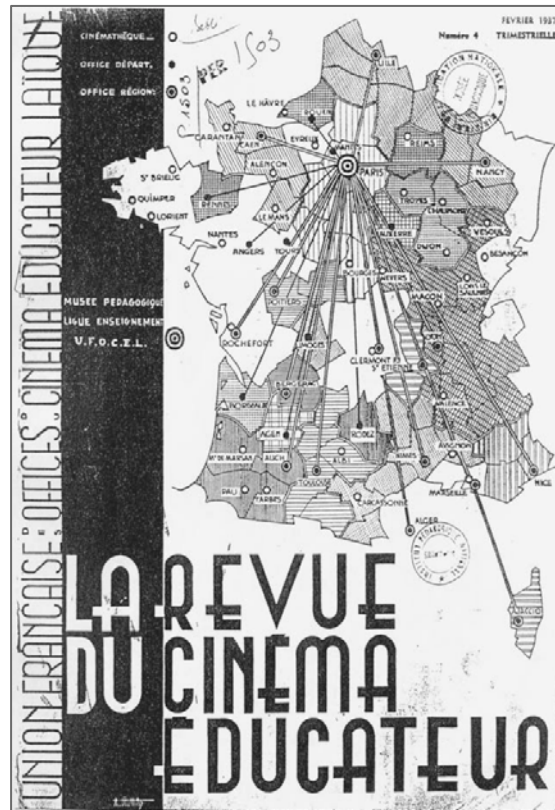


Figure 11 - Couverture de la Revue du cinéma éducatif, n°4, février 1937 (Laborderie, 2011, p.30)

De son côté, la Ligue de l'Enseignement se réorganise, afin de faire de la post-école le terrain de lutte privilégié contre l'influence de l'Église, déjà très investie dans ce domaine (cf. 2.2B – mouvements catholiques). Selon Gustave Cauvin les contenus des séances sont caractérisés par « primo, la défense de la laïcité ; secundo, la propagande contre les maladies sociales (alcoolisme, hygiène sociale, traitement des maladies sociales, etc.) ; tertio, la lutte contre la guerre » (Ueberschlag, 2007, p. 223). La collaboration avec les OCE s'explique également par l'engagement de la Ligue de l'Enseignement sur la prolongation de la scolarité jusqu'à la majorité. En effet, avec les OCE, les enseignants de l'époque trouvent un moyen d'encadrer d'ores et déjà ces jeunes adultes (Perriault, 2002, p. 32). Mais nous le verrons, les divergences de fond compliqueront les relations entre les militants des OCE et les enseignants, tel Jean Brérault, qui défendent respectivement un cinéma éducatif et un cinéma scolaire. Ces divergences se cristalliseront notamment sur la question des formats des pellicules. Les OCE, après avoir été une des courroies de distribution du cinéma scolaire, vont se transformer et s'orienter vers une programmation plus tournée vers la fiction et les films récréatifs. Ils diffusent jusqu'à 65% de fictions contre 35% de films à vertus pédagogiques (Borde & Perrin, 1992).

Selon le *Rapport Brenier* (1920)¹¹⁰, les Offices ont officiellement « pour objet de centraliser et de diriger les applications du cinématographe dans les services relevant des administrations de l'État, tant en ce qui concerne l'enseignement sous toutes ses formes et dans ses branches (l'éducation, la formation professionnelle et technique, le perfectionnement social), qu'en ce qui concerne la propagande scientifique, littéraire, agricole, touristique et autre » (Vignaux, 2007, p. 35). La même année, la Cinémathèque nationale et le service des vues du Musée pédagogique sont rattachés aux OCE. Le Musée Pédagogique est doté d'un service de films à qui l'on alloue une subvention de 250 000 francs, destinée à l'achat de copies : très vite, les OCE revendiquent l'exclusivité de la distribution des films scolaires, notamment avec l'arrivée du format réduit. Ils dénoncent la qualité médiocre des films du Musée pédagogique, inadaptés à une diffusion auprès d'une cinquantaine d'élèves. Comme le rappelle Thierry Lefebvre, ils arguent aussi du fait que l'usage de l'outil cinématographique doit plutôt être réservé à des spécialistes, donc aux Offices, « plutôt qu'à des enseignants profanes ... et éventuellement non cinéphiles » (in Nourrisson & Jeunet, 2001, p. 144). Le succès des prêts cinématographiques du Musée pédagogique est pourtant croissant (cf. Figure 12).

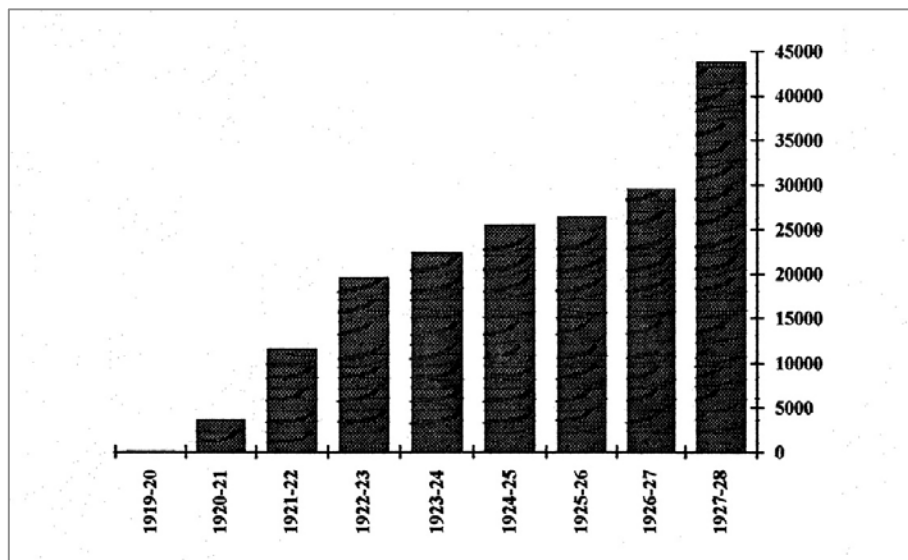


Figure 12 - Prêts de films par le Musée pédagogique entre 1920 et 1928¹¹¹

Les relations seront plus faciles avec les acteurs du mouvement cinéphilique. C'est en effet à cette période que va également se structurer le mouvement des « ciné-clubs ». Ces derniers sont encouragés au sein du mouvement laïc, notamment la Ligue de l'enseignement, et vont tirer profit des avancées du cinéma éducateur. Comme le

¹¹⁰ Interpellation à l'adresse du ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, au sujet de l'« utilisation du cinéma dans l'enseignement et dans l'éducation sociale » : *Débats parlementaires, Sénat, session extraordinaire de 1927, 2e séance du 8 novembre 1927, JO du 9 novembre 1927, p. 1069-1081.*

¹¹¹ Sentilhes Armelle, « L'Audio-visuel [sic] au service de l'enseignement : projections lumineuses et cinéma scolaire, 1880-1940 », dans *la Gazette des archives*, n° 173, 2^e trimestre 1996, p. 182

rappelle Pascal Laborderie, « *le cinéma scolaire et éducateur est en effet contemporain du mouvement cinéphilique. [...] De toute évidence, l'institution d'un régime fiscal favorable au cinéma non commercial ainsi que l'adoption par le monde de l'éducation du format 16 mm sonore constituent les conditions juridiques et économiques qui favorisent le développement des ciné-clubs* » (Laborderie, 2011, p. 48). Il n'est pas anodin que ciné-clubs et cinéma éducateur se développent conjointement au sein de la Ligue de l'enseignement, car les ciné-clubs se trouvent au croisement du scolaire et de l'extrascolaire, des pratiques de loisirs et des démarches éducatives. Mais contrairement aux enseignants qui cherchent à utiliser le cinéma pour éduquer, dans les ciné-clubs on cherche à démocratiser le cinéma comme « art » et à « éduquer le public » (Darré, 2000, p. 60). Dans le cadre du cinéma éducateur, « *la perspective demeure extra-cinématographique ; au patronage comme à la société d'éducation populaire, le film n'est jamais qu'une illustration du commentaire et non l'objet de l'analyse* » (Gauthier, 1999). Le mouvement des ciné-clubs ne dépasse pas les 10 000 membres avant 1939 si l'on écarte les ciné-clubs scolaires de la Ligue de l'enseignement (UFOCEL). Il n'en aura pas moins une influence décisive sur le cinéma d'après-guerre, « *parce qu'il pérennise l'approche esthétique et savante des films* » (Darré, 2000, p. 62). Cette approche correspond tout à fait à la démarche des OCE qui ne souhaitent pas favoriser un cinéma réduit à une fonction strictement scolaire. A titre d'exemple, le réalisateur de films éducatifs Jean Painlevé¹¹² (1902-1989) considère qu'« *aucune de [ses] productions n'est adaptée à l'enseignement* » (Peigne-Giuly, 1996). Pour René Duboux, « *dans les années 1950 déjà, on n'éduquait plus guère par le cinéma, mais au cinéma* » (Duboux, 1996, p. 20). Malgré ces divergences de fond entre acteurs du cinéma éducateur et du cinéma scolaire, un front commun des mouvements laïques se formalisera dans le face-à-face avec les mouvements catholiques.

- **Mouvements catholiques**

L'inquiétude des milieux laïques vis-à-vis de l'utilisation du cinéma par l'Église catholique répond à la volonté manifestée par plusieurs militants confessionnels de convaincre l'Église de s'approprier le cinéma, comme elle s'était appropriée la lanterne magique. De ce point de vue-là, les années 30 sont décisives. Selon Dimitri Vezyroglou, « *elles voient s'accomplir une véritable révolution des mentalités catholiques face au cinéma, qui devient une arme pour l'Église de France, bien décidée à se saisir des moyens de communication modernes pour reconquérir le terrain perdu par la déchristianisation* » (Vezyroglou, 2004, p. 115).

Avant d'opter pour un regard bienveillant vis-à-vis de l'utilisation de l'image et du

¹¹² Cf. Painlevé Jean, (2009), *Science Is Fiction: 23 Films by Jean Painleve* [DVD], Criterion Collection. Réalisation de *Les Crabes, Assassins d'eau douce, la Daphnie, la Pieuvre*, etc.

cinéma dans le cadre religieux, les militants catholiques du cinéma éducateur ont dû convaincre leurs instances religieuses. En effet, les rapports de l'Église avec l'image sont encore marqués par le soupçon depuis les « briseurs d'image » de la controverse Byzantine (726-843) (Gombrich, 2006, p. 109). Si l'Église avait fini par trouver le « génie des images » (Debray, 1994, p. 77), de nouvelles controverses sont nées avec le développement du cinéma. Les tenants de la « Bonne presse » catholique¹¹³ « n'eurent de cesse de mettre en garde contre l'influence néfaste du cinéma qui aurait incité les jeunes « délinquants » à passer à l'acte » (Gauthier, 1998, p. 18). Pourtant, avant les démonstrations de lanterne magique de l'Abbé Moigno¹¹⁴, tout un corpus théorique s'était forgé sur les vertus catéchistiques de l'image (Saint-Martin, 2003, chap. 5). Comme le rappelle Isabelle Saint-Martin, avec l'image lumineuse, le rayon lumineux devient une métaphore de la lumière divine qui pénètre les âmes ; à tel point que le « sermon lumineux » connaît un succès croissant entre les XIX^{ème} et XX^{ème} siècles (in Renonciat & Simon-Oikawa, 2009, pp. 112–113). La projection lumineuse devient un support pédagogique du retour de l'âme à Dieu, de la même manière que le deuxième Concile de Nicée (787) affirmait que « l'hommage rendu à l'icône va au prototype ». La nature même de l'image, a fortiori animée, est sujette à controverse dès lors qu'elle interroge les institutions du savoir, ici religieux. Nous verrons que les questionnements sur la nature des images se posent également dans le cadre de la transmission d'un savoir empirique.

Nonobstant plusieurs expérimentations, c'est en 1930, dans son encyclique *Divini illius magistri*, que Pie XI « félicite tous ceux qui s'emploient à faire du cinéma une œuvre d'éducation à la vertu ». En septembre 1927, l'Église s'était dotée d'un Comité Catholique du Cinématographe (CCC), sous l'initiative du Chanoine Reymond. Elle est décidée à « lutter pied à pied contre l'influence de ces trois adversaires [mouvement communiste, État républicain, associations laïques] sur le terrain de la conquête des masses par le cinéma » (Vezyroglou, 2004, p. 129). Par certains aspects on peut considérer que les militants catholiques sont en avance par rapport aux militants laïques. En effet, les organes de presse catholique, *le Fascinateur* (1903) et *Dossiers du cinéma* (1927), « sont antérieurs à leurs homologues laïques, *Phonociné-gazette* (1905) et *CinéDocument* (1931) » (Laborderie, 2011). Le CCC est d'ailleurs créé avant que les OCE ne se dotent d'une organisation de coordination nationale en 1929, ils virent donc d'un mauvais œil la volonté des OCE de créer une structure nationale chapotant l'ensemble du cinéma éducateur. L'objectif du CCC est tout d'abord de convaincre les instances catholiques de se convertir au cinéma, puis de former un « public conscient » (Leveratto & Montebello, 2011). Pour Dimitri Vezyroglou, la rhétorique du CCC emprunte la terminologie communiste à travers sa volonté de transformer ce « public conscient » en « force sociale organisée » : « il y

¹¹³ Par exemple, « Conseils aux amis de mon patronage. Le cinématographe, plaisir dangereux », *La Croix*, 21 juin 1920. BIFI. fonds Victor Perrot, VP 036.

¹¹⁴ Cf. p.68.

aurait ainsi, en d'autres termes, une conscience de classe du public catholique, et le CCC en serait l'avant-garde organisée » (Vezyroglou, 2004, p. 128).

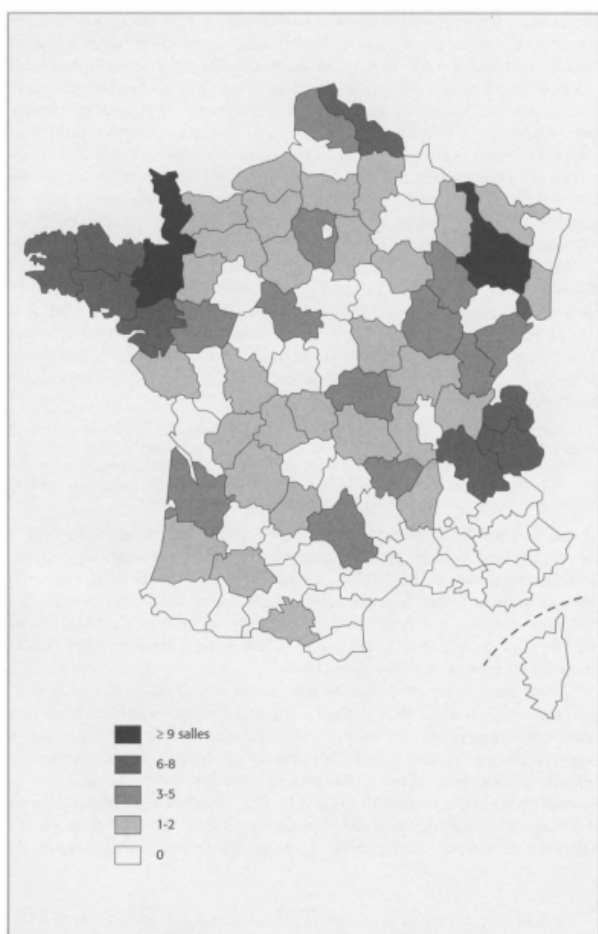


Figure 13 - Nombre de salles de patronage catholique en France métropolitaine, en 1928 (Vezyroglou, 2004, p.123)

Le réseau des patronages catholiques est tout à fait conséquent. D'autant plus si l'on prend en compte les salles paroissiales, les salles publiques, les salles privées et associatives. Mais sur les 673 salles officiellement dénombrées par l'Église, Dimitri Vezyroglou en identifie seulement 184, réparties sur 54 départements (cf. Figure 13). Il relève que : « la quasi-absence de ce type de salles est également notable dans le Sud-Ouest (...) cela s'explique par la faiblesse de l'implantation catholique dans ces régions largement déchristianisées et de tradition républicaine, notamment en ce qui concerne les deux Midis. (...) Le phénomène des salles catholiques est relativement important à l'échelle nationale, mais sa répartition spatiale le cantonne aux régions déjà acquises à la cause cléricale » (Vezyroglou, 2004, p. 122).

Pour Joseph Brenier, vice président de la Ligue de l'enseignement, face à un tel développement, la question des formats est l'occasion de marginaliser les cinémathèques confessionnelles qui se sont orientées vers le format réduit Pathé-Rural (17,5 mm). Il fait alors pression pour que les pouvoirs publics favorisent le format 35 mm. Dès 1926, l'utilisation du cinéma se fait contre l'église et il rappelle au 42^{ème} Congrès de la Ligue de l'Enseignement que si « les cléricaux ont l'église, la seule salle publique du village, il faut que les laïques aient aussi leur salle, on y installera un cinéma » (in Ueberschlag, 2007, p. 227). Cette instrumentalisation des deniers publics, à travers l'action des Offices, lui vaut de vives critiques, ainsi qu'à Édouard Herriot. Dominique Delahaye, sénateur de l'Anjou, les interpelle à ce propos : « Vous êtes les deux compères de la loge [maçonnique] qui faites appel au cinéma pour établir votre tyrannie. [...] Il s'agit de propagande anticléricale et d'éducation

maçonnique ! ». Malgré ces diatribes, Joseph Brenier finit par convaincre le ministre de l'Instruction publique de ne pas avaliser les formats réduits. Charles Pathé, qui promeut son format réduit, réagit à son tour en publiant une lettre ouverte à Joseph Brenier le 13 novembre 1927. Si la position du ministère ne bouge guère, plusieurs instituteurs organisent la fronde face à une position qu'ils ne comprennent pas : « *les Offices et les instituteurs, par la voix de leurs organisations syndicales se rendent coup pour coup. Chacune des organisations tente de convaincre le sommet de l'État pour obtenir gain de cause et disposer de crédits* » (Ueberschlag, 2007, p. 230). Les rapports entre les instituteurs et les Offices vont de nouveau se dégrader, ces derniers vont alors se regrouper autour d'une Fédération nationale des offices du cinéma éducateur, en 1929. La division du mouvement laïque offre une opportunité au mouvement catholique de prêcher en faveur des formats qui lui conviennent, avec l'appui d'une filière industrielle de plus en plus structurée. Les industriels sont d'ailleurs plus enclins à soutenir les actions des patronages plutôt que celles du mouvement laïque. Contrairement aux sympathisants communistes du mouvement laïque, le CCC est « *bien accueilli par la majorité des producteurs, des exploitants et des journalistes spécialisés, plus proches, d'une part, de l'esprit d'apostolat populaire que de celui d'action révolutionnaire, et d'autre part objectivement moins agressés par les catholiques, qui n'affichent pas le désir de voir disparaître l'ensemble de la cinématographie capitaliste* » (Vezyroglou, 2004, p. 129). Conscients de leurs forces, chacun des mouvements laïques et confessionnels, va tenter d'œuvrer stratégiquement pour influencer les injonctions prises par l'État.

- **État**

Si le cinéma a rapidement été utilisé à des fins éducatives, cela ne s'est pas fait par l'intermédiaire de l'État et de l'institution éducative en tant que telle. Ainsi, comme le rappelle Josette Ueberschlag, « *le cinéma scolaire s'est développé par la seule volonté de quelques enseignants, sans la réflexion globale qui aurait vraisemblablement permis de prendre en compte les contingences, à la fois de la création, de la production et de l'édition* » (Ueberschlag, 2007, p. 142). Une première prise en charge est toutefois annoncée par le Ministère de l'Instruction Publique, lors du congrès de la Société de l'Art à l'École, en 1912¹¹⁵.

Cette première étape va être suivie par la mise en place d'une commission extraparlamentaire en 1916 dans un contexte « d'Union sacrée », au plus fort de la bataille de Verdun. Mais c'est à la suite de la Première Guerre mondiale que la fonction pédagogique et propagandiste du cinéma est mise en avant, après le succès

¹¹⁵ Par l'entremise de M. Roussel, président du *Syndicat National des Instituteurs et Institutrices Publics de France*.

du cinéma aux armées¹¹⁶. Les conclusions de cette commission sont rendues afin « *de rechercher les meilleurs moyens de généraliser l'utilisation cinématographique dans les différentes branches de l'enseignement* » (Nourrisson, 2011, p. 181). Le rapport d'Auguste Bessou¹¹⁷, en 1920, affirme la nécessité de généraliser l'assistance de l'enseignement par le cinématographe, dans des disciplines qui devaient embrasser la plupart des champs du savoir (biologie, physique, histoire, géographie, etc.) : « *À l'heure même où la paix ouvre à notre patrie de nouvelles destinées, il importe de recréer par l'éducation les forces intellectuelles et morales que la guerre a détruites en plein épanouissement. À des besoins nouveaux doivent correspondre des organismes nouveaux. Vous avez eu, Messieurs, la claire vision de ce que l'on peut attendre d'un enseignement rajeuni par l'image et rapproché de la vie. Notre longue enquête aura servi à détruire des préventions et des timidités ; elle est de nature à convaincre la commission du Budget à la Chambre des députés et la commission des Finances du Sénat et le ministre de l'Instruction publique qu'il faut sans retard propager l'emploi du cinématographe dans l'enseignement à tous les degrés* ». (Bessou, 1920)¹¹⁸.

Il préconise, en outre, l'octroi de crédits exceptionnels destinés à soutenir l'acquisition d'appareils de projection (35 mm) dans les écoles françaises (Christophe Gauthier *in* Dubost et al., 2004, p. 77). Sept constructeurs sont retenus pour déterminer les appareils de projection qui seront certifiés par le ministère de l'Instruction publique, dont Gaumont, Aubert et Pathé. À ce moment-là, seuls des appareils 35 mm sont donc retenus, qui sera le seul format admis pendant plus d'une décennie. Les Offices vont alors peser lourdement dans les discussions qui vont agiter le cinéma éducateur à propos d'une standardisation du format. Les subventions pour l'achat de projecteur à 35 mm, correspondent à une subvention équivalente au tiers de la somme dépensée par l'établissement. Finalement, si l'on étudie ces chiffres dans le détail, on observe que le taux d'équipement des écoles primaires, notamment rurales, est moindre. En effet, en 1932 seule 12% des écoles primaires sont équipées d'un appareil de projection, tous formats confondus, et la moitié seulement (6%) en 35 mm (Ueberschlag, 2007, p. 219). Les industries du cinéma s'étaient préparées à l'arrivée du cinéma à l'école dès 1921, avec des entreprises comme Gaumont qui, cette année-là, tire son premier catalogue de films avec pour ambition de « *couvrir l'ensemble du*

¹¹⁶ Notons, que cette conception se développe au moment où se formalise les théories des effets directs des médias de masse, notamment leur importance dans l'établissement des régimes totalitaires (cf. Serge Tchakhotine, *Le viol des foules par la propagande politique*). La notion de propagande sert notamment d'argument pour celles et ceux qui militent pour une approche éducative des médias. Les travaux contemporains sur la réception des médias permettent de nuancer cette approche vaccinatoire (Maigret, 2007, p. 47)

¹¹⁷ Professeur à l'École supérieure Colbert, il a eu Jean Bréault comme élève. Rédacteur du Rapport de la Commission extra-parlementaire de 1920 prônant l'utilisation de l'audiovisuel en classe et la formation des maîtres à cet outil. En 1928, il devient directeur de l'*Office cinématographique d'enseignement de Paris*.

¹¹⁸ Extrait du Rapport disponible en ligne sur <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5651814x> (consulté le 10 février 2014).

champ des connaissances » (Agopian, Ulrich, Pastre-Robert, Bromberg, & Rodriguez, 1999). L'arrivée de formats réduits « *qui auraient pu encourager et faciliter l'utilisation du cinéma à l'école, déclenche au contraire, une guerre commerciale chez les constructeurs français* » (Ueberschlag, 2007, p. 215). En plus du conflit entre mouvements catholiques et laïques, les industriels espèrent bien convaincre l'État de favoriser les entreprises nationales. Ce dernier se trouve aux prises de multiples influences, entre enjeux politiques et économiques.

Dans ce contexte, le format « Pathé-baby » (format réduit) est vite approprié par certains professeurs et instituteurs, aidés par les associations des Amis de l'école. Ce format est tout d'abord moins coûteux, mais également moins compliqué à installer. Il permet une diffusion sur un écran allant jusqu'à 1 m 50, à une distance de projection de quatre à six mètres, particulièrement adapté pour une classe de plusieurs dizaines d'élèves. Parmi ces enseignants qui s'approprient le format « Pathé-baby », certains se regroupent pour fonder des cinémathèques coopératives. Ces derniers appartiennent à la tendance « École Émancipée » du syndicat unitaire rattaché à la CGTU¹¹⁹, contrairement à Jean Brérault qui appartient quant à lui au Syndicat National¹²⁰ (SN), affilié à la CGT. La plus célèbre de ces entreprises coopératives est la « Cinémathèque coopérative de l'enseignement laïc », dont l'officialisation est faite par Célestin Freinet au premier congrès de L'Imprimerie à l'école, en 1927. Le premier film qui est projeté par l'entremise de cette cinémathèque est réalisé par Célestin Freinet et promeut le travail de ses élèves de Bar-sur-Loup. L'officialisation de la coopérative se fait en premier lieu dans le bulletin syndical de l'École Émancipée, de quoi nous rappeler l'enjeu syndical de cette création. L'initiative de la Coopérative interscolaire du Jura pour l'enseignement par le film promeut elle aussi, à l'échelon départemental, le format Pathé-baby. Elle trouve un certain écho et s'affilie à la Coopérative de l'Enseignement Laïque (CEL) dont le directeur, Francis Magnenot, milite également à l'École Émancipée et est membre du Parti Communiste. Ces engagements complémentaires de plusieurs réseaux militants s'inscrivent en contre-point des Offices qui revendiquent la quasi-exclusivité de la diffusion des films d'enseignement. Les Offices comptent sur un soutien assuré d'Édouard Herriot, alors ministre de l'Instruction Publique après avoir été chef du gouvernement radical en 1926. Lors des congrès de la Ligue de l'Enseignement, Jean Brérault unit sa voix à celle des syndicalistes proches de la CGTU, en faveur du format réduit. Autant dire que « *les rapports entre les instituteurs et les Offices sont loin d'être idylliques* » (Sévilla, 2004, p. 222). Ici aussi, chacun va jouer de ses réseaux d'influence pour affirmer sa vision du cinéma éducateur ou éducatif (cf. Figure 14).

¹¹⁹ Confédération Générale du Travail Unitaire.

¹²⁰ Syndicat National des instituteurs.

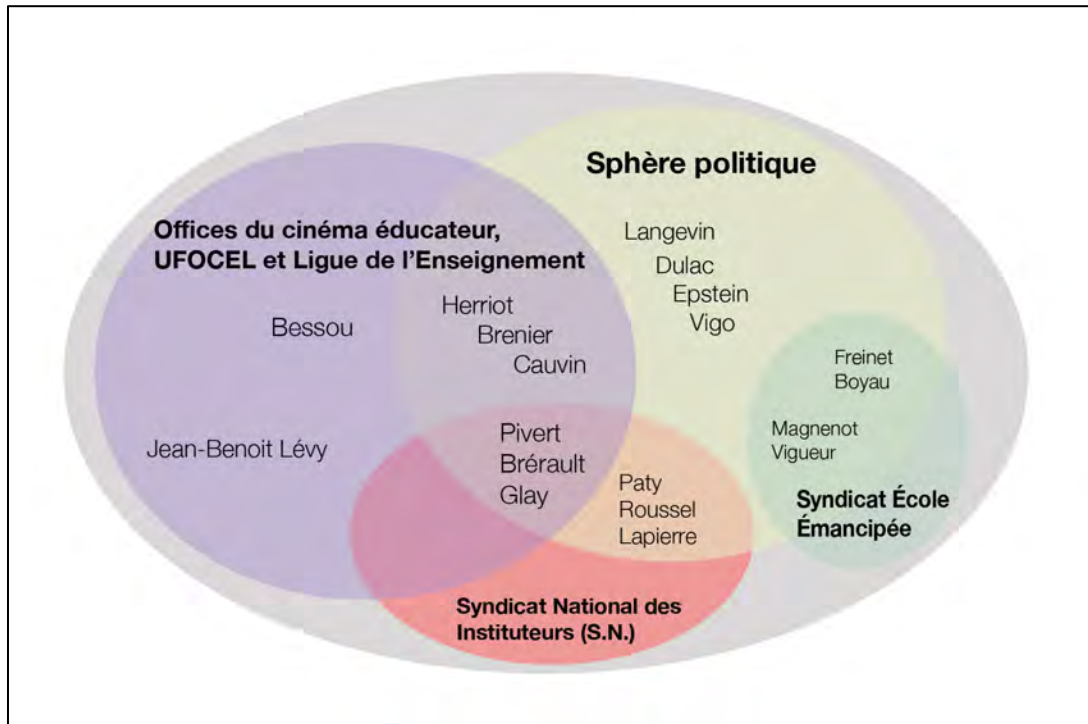


Figure 14 – Infographie des réseaux d'influence du cinéma éducateur¹²¹.

En exprimant sa vision politique du cinéma éducateur lors de l'Assemblée Générale du Grand Orient de France dont il est membre, Joseph Bernier, le Président de l'Office de Lyon, révèle la nature complexe de ces luttes d'influence mêlant acteurs syndicaux, politiques et confessionnels (Sévilla, 2004). Raymond Borde et Charles Perrin notent que parmi les dirigeants des Offices, beaucoup étaient francs-maçons et se reconnaissaient dans cet « idéal de fraternité civique et de liberté qui retrouvait le socialisme utopique du XIX^{ème} siècle » (Borde & Perrin, 1992, p. 118). D'autre part, « après les divisions qui en 1920 ont émergé au congrès de Tours, les militants laïques des diverses tendances du centre et de la gauche réapprennent à travailler ensemble » (Laborderie, 2012), via leur activisme autour du cinéma éducateur notamment.

Par ailleurs, les pouvoirs publics vont également s'illustrer à travers leur utilisation du cinéma dans le cadre de grandes campagnes de propagande d'hygiène sociale. Selon Thierry Lefebvre (1991), environ trois millions de personnes ont été visitées par la mission préventive et sanitaire contre la tuberculose, dite « mission Rockefeller », de 1917 à 1922. Cette mission d'ampleur dépêcha des équipes mobiles de trois à quatre personnes, munies d'appareils de projection et de film hygiénistes, qui sillonnaient le territoire (Vignaux, 2009b). Parmi les thèmes abordés dans le cadre de ces projections, on peut citer la tuberculose, la puériculture, la diphtérie, l'alcoolisme ou

¹²¹ Réalisée par nos soins, à partir du schéma de Nicole Lévêque, *Cinéma éducatif : « photographie » des réseaux d'influence laïque de 1930-1936* (Ueberschlag, 2007, p. 239).

encore la syphilis. En 1924, l'Office National d'Hygiène Sociale, subventionné par le ministère du Travail met en place une propagande cinématographique qui se dote en 1927 d'une cinémathèque centrale riche de deux cents films traitant des mêmes sujets. Ainsi, durant vingt ans « 35 000 projections, qui auraient touché environ 5 millions de personnes » (Albera & A. Gili, 2001). Ce volume de diffusion est si conséquent car les films de propagande hygiéniste bénéficient d'un réseau important de diffusion, « ils ne sont pas seulement diffusés par les Offices, mais aussi par l'Armée, les cinémathèques agricoles, le Comité national de défense contre la tuberculose et l'Office national d'hygiène sociale » (Laborde, 2011, p. 34). Ces campagnes sanitaires permettent de forger une expérience substantielle en matière de cinéma éducateur¹²². Elles permettent également à des sociétés de production comme L'édition cinématographique française, d'un certain Jean Benoit Levy, de faire leurs armes (Lefebvre, 2014). Enfin, la « mission Rockefeller » et son empreinte américaine, nous rappelle la dimension internationale qui caractérise aussi à cette époque le cinéma éducateur.

- **International**

Pour comprendre les enjeux internationaux du cinéma éducateur à cette époque, il est important de le situer dans son contexte historique particulièrement marqué par la Première Guerre mondiale. En effet, au sortir de cette guerre, la création de la Société des Nations (SDN) en 1919, répond à la volonté des États d'œuvrer à la reconstruction d'un ordre international marqué par la concorde et le progrès universel. Parmi les résolutions adoptées par cette nouvelle instance internationale, l'édification d'une Commission internationale de coopération intellectuelle nous montre combien le « rapprochement des esprits »¹²³ semble être un levier majeur de la paix mondiale. Alors, la conviction que le « sens du cinéma »¹²⁴ était d'œuvrer à la fraternité des Hommes faisait de ce média un outil déterminant dans l'action de la SDN. Suite à de nombreux débats sur les modalités d'instauration d'un institut international relatif au

¹²² Le projet « medfilm » financé par l'ANR est consacré à ce sujet : « Le projet pluridisciplinaire – histoire, histoire des sciences et sciences de l'information et de la communication – vise à établir une archéologie des films d'information et de prévention médico-scientifiques entre 1900 et 1960 en France. Il s'agit de décrire leur histoire et leur fonctionnement. Le projet est conçu comme un observatoire de la communication audiovisuelle dans le domaine de la santé de ses origines filmiques jusqu'à l'arrivée de la télévision dans les années 1950 », disponible sur <http://medfilm.unistra.fr/> (consulté le 10 février 2015).

¹²³ « S'il est vrai que la Pacte implique le dessein d'une action internationale destinée à résoudre en commun, par l'union loyale des efforts, les problèmes posés par la complexité de notre époque, la Société des Nations ne pouvait guère ne pas mettre au premier plan de ses préoccupations le rapprochement des esprits » in *La Société des Nations. Ses fins, ses moyens, son œuvre*. Genève : Secrétariat de la Société des Nations, 1935, p.166

¹²⁴ « Le cinéma nous fait comprendre ainsi l'homme dans son unité et nous conduit logiquement à cette constatation qu'au-dessus des races et des pays il y a l'humanité (...). De la connaissance du monde entier peut sortir la fraternité » in Germaine Dulac, « Le sens du cinéma », *Revue internationale du cinéma éducateur*, Rome, décembre 1931, pp. 1174-1195.

cinéma éducateur¹²⁵ c'est finalement la proposition italienne de création d'un Institut International du Cinématographe Éducatif (ICE), à Rome, qui est retenue. Ce dernier est inauguré à Rome le 5 novembre 1928, année particulièrement marquante pour le cinéma (Vezyroglou, 2011). Il aura un rôle structurant dans l'évolution des politiques éducatives audiovisuelles, notamment en France. A titre d'exemple de cette influence on peut citer l'organisation en avril 1934 du Congrès International du Cinéma d'Enseignement et de l'Éducation à Rome, qui réunit plus de quatre-cent intervenants venus de quarante-cinq pays différents. Au delà d'un discours inaugural de Mussolini particulièrement apprécié par les congressistes¹²⁶, les conclusions de cette réunion furent diffusées à l'échelle internationale avec un certain succès (Taillibert, 1999, p. 300). Parmi les orientations proposées, l'uniformisation du format réduit atteste, y compris à l'échelle de la France, de l'impact du congrès.

En effet, c'est finalement le déplacement de la discussion à l'échelle internationale qui fera converger les positions du mouvement laïque français vers un format unique : le 16mm. Deux camps s'y affrontent, avec notamment les Offices qui sont désormais regroupés au sein de la Ligue de l'Enseignement dans le cadre de l'Union Française des Offices du Cinéma Éducateur Laïc (UFOCEL)¹²⁷ depuis 1933. Leur objectif est de « rivaliser avec le cinéma catholique, faire obstacle au monopole des industriels et des commerçants et définir un cinéma non-commercial » (Sévilla, 2004, p. 226). Ils font partie de la délégation officielle de la France, où on retrouve également des représentants de l'institution catholique et des industriels français. À ce moment, Les critiques du SN envers les Offices sont mesurées car le syndicat vient de s'entendre avec la Ligue de l'Enseignement pour faire du combat laïque un thème de convergence, il n'est pas question d'étaler ses divergences. Par ailleurs, une année auparavant, la firme cinématographique allemande Agfa s'est alliée à l'entreprise américaine Kodak afin de promouvoir le 16mm et lutter contre le 17,5mm français. Au niveau géopolitique, l'alliance objective entre l'Allemagne hitlérienne et l'Italie fasciste entérinera le choix du Congrès de Rome sur la question d'un format uniformisé. Si la victoire est manifestement allemande¹²⁸, le 16mm devient le *format substandard international*. Si chaque pays reste maître du choix de son format, en France la cause du 16 mm a progressé étant donné que la Ligue de l'Enseignement, par l'intermédiaire de ses appuis politiques, s'est finalement décidée à mener campagne pour le 16mm. Ce revirement s'explique notamment par le fait que l'UFOCEL est confrontée à une baisse des subventions qui lui étaient accordées. Ce

¹²⁵ cf. « La genèse de l'Institut international du cinématographe éducatif » (Taillibert, 1999, pp. 53–76)

¹²⁶ « Nous n'avons guère entendu pareille analyse de l'écran, de manière si objective et si précise ; pas un mot hors sujet et le sujet magistralement traité en dix minutes » in Roux-Parassac Emile, « Au congrès de Rome », *Le Cinéopse* (Paris), avril 1934, p.113

¹²⁷ Connue également sous le nom qu'elle prit en 1953 : *l'Union française des œuvres laïques d'éducation par l'image et le son* (UFOLEIS).

¹²⁸ Le compromis trouvé s'accorde sur le positionnement à droite de la pellicule de la bande sonore (originellement à gauche sur le format américain), comme sur le format 35 mm.

changement de format subventionné lui permettrait en outre de briser l'élan du Comité Catholique du Cinéma (CCC) (Ueberschlag, 2007, p. 248). Le 8 octobre 1934, le gouvernement français décide que les formats subventionnés sont désormais le 35mm et le 16mm, excluant de fait le format 17,5mm du CCC. Cette bataille au nom du cinéma éducateur ne permet pas le développement et la production du cinéma éducatif, il se tourne alors vers les formats 9,5mm et 17,5mm, moins coûteux en fabrication. Consécutivement, certains usagers instituteurs décident de se regrouper pour œuvrer envers un cinéma strictement éducatif. Ils créent la Fédération Nationale des Usagers du Cinéma Éducatifs en 1937, dont fera partie Jean Bréault. Cette fédération se constitue au sein des réseaux du SN (Sévilla, 2004, p. 657), puis bénéficiera de la réunification de la CGT et de la CGTU, en 1935, pour exister au sein de la Fédération Générale de l'Éducation (FGE). Par ce biais, ils feront entendre leurs revendications propres au cinéma éducatif. Dès lors, tant par leurs objectifs que par leurs réseaux, cinémas scolaire et éducateur se démarquent. En 1937, Joseph Brenier déclare, en tant que président de la Ligue de l'enseignement, que définitivement, cinéma éducateur et cinéma éducatif « *sont deux choses assez différentes* » (Ueberschlag, 2007, p. 257). Comme nous le verrons, cela se traduit clairement par des contenus (cf. C) et des usages (cf. D) tout à fait distincts. D'ailleurs, l'échelle internationale est aussi probante pour comprendre, au regard de l'exemple italien, la nature stratégique des objectifs assignés en France au cinéma éducateur et scolaire.

Comme le rappelle Christel Taillibert, « *les films éducatifs — à travers leur contenu bien sûr, mais aussi à travers la place qui leur est réservée dans la société, les réseaux de production et de distribution mis en place pour leur réalisation et leur acheminement — sont, d'un point de vue idéologique, le reflet de la société qui les a engendrés* » (Taillibert, 1999). L'investissement du gouvernement fasciste de Mussolini dans le cadre de l'ICE fait écho à l'ambition que s'est donné le Duce pour le cinéma éducateur italien. Cette appropriation du cinéma doit être inscrite dans le contexte plus global de sa politique éducative : « *le nouveau système éducatif mis en place par Mussolini va être conçu comme un moyen d'inscrire l'idéologie nationale dans l'âme même des nouvelles générations* » (Taillibert, 2006). Les déclarations des dignitaires mussoliniens s'inscrivent dans cette verve patriotique confinant l'éducation et le cinéma à l'endoctrinement : « *L'école ne doit pas avoir (...) seulement des buts instructifs, mais aussi éducatifs, affirmaient dès 1919 les promoteurs du mouvement nationaliste (...). L'esprit de la Patrie doit flotter dans tous les degrés de l'enseignement* »¹²⁹ ; « *Ce moyen d'instruction et d'éducation [i.e. le cinéma], avec lequel sont jetées les bases solides de la conduite future du citoyen, peut ajouter au didactisme austère et formel des générations passées, le dynamisme*

¹²⁹ Pietro Fedele, *Il Nazionalismo e i problemi del lavoro e della scuola*. Atti del secondo convegno nazionalista di Roma, Rome, Società Editrice "l'Italiana", 1919, 127.

frais, vivant, révolutionnaire et futuriste de la nouvelle conscience nationale créée par le Fascisme »¹³⁰.

Dans le cadre de son étude comparative entre utilisation française, américaine et italienne du cinéma éducateur, Christel Taillibert note que du côté des chemises noires : « *loin de vouloir considérer le film — à l'image des Français — comme une « leçon », une « photographie », une « abstraction », on met, au contraire, en valeur son aspect ludique, informatif, artistique, et surtout sa capacité à refléter la vie telle que le fascisme la conçoit* » (Taillibert, 2006). Nous allons justement nous intéresser maintenant, à ce que font les acteurs français du cinéma éducateur et scolaire.

C **Contenus**

Comme le rappelle Didier Nourrisson, « *depuis sa naissance, le Cinéma, art majeur du XXème siècle, (...) n'a cessé d'entretenir avec l'École (de la maternelle à l'université) des rapports marqués par l'ambiguïté, tant par l'image peu satisfaisante, voire caricaturale qu'il a donné de l'institution scolaire, que par l'utilisation méfiante que celle-ci en a faite depuis longtemps* » (Nourrisson & Jeunet, 2001, p. 9). En effet, l'École est souvent abordée par le cinéma, mais « le cinéma fait bien souvent de l'École un lieu de délinquance (i.e. *Graine de violence*), un enfer pour les enfants (i.e. *Poil de Carotte*), ou pour les enseignants (i.e. *Topaze*) » (Nourrisson & Jeunet, 2001, p. 11). On retrouve cette méfiance dans les premiers usages du cinéma en contexte scolaire. Michel Tardy observe à ce sujet que dans le contexte scolaire, « *l'adhésion au cinéma est rarement totale ; elle prend souvent la forme d'une dichotomie où le film documentaire s'oppose au film de fiction, le premier l'emportant sur le second dans les projets pédagogiques* » (Tardy, 1966, p. 29). De la même manière que pour la lanterne magique, dès lors qu'elle est utilisée à des fins scolaires, l'image cinématographique se trouve aux prises d'utilisations spécifiques, ayant des incidences sur les sujets comme sur les formes choisies. En 1920, alors qu'il formalise pour la première fois l'encouragement officiel à utiliser le cinéma à des fins scolaires, le *Rapport Bessou* s'interroge aussi sur le type de films pouvant être utilisés dans ce contexte. Tout en proposant une typologie de films jugés adaptés, il fait lui-même le constat du peu de films éducatifs à disposition des enseignants. Le rapport va donc encourager la production de films éducatifs et mettre en place un système d'exonération fiscale pour le cinéma non commercial. Dans la foulée du rapport est créé le service de prêts cinématographiques du Musée pédagogique. Mais comme nous l'avons exposé, l'opposition de fond entre cinéma scolaire et cinéma éducateur

¹³⁰ Giuseppe Domenico Musso, *Le possibilità della cinematografia come mezzo di propaganda e di educazione*, Rome, Luzzetti, 1932, 32 p.

est déterminante, et les contenus qu'ils diffusent respectivement sont sensiblement contrastés.

- **Les images du cinéma scolaire et éducateur**

Comme nous l'avons dit précédemment, les origines du cinéma mettent en tension deux approches : celle d'Etienne Jules Marey et celle des frères Lumière. Quand la première inscrit le cinéma comme « *filis de la science* », l'autre lui confère une dimension sociale en « *ordonnant tout un dispositif spectatorial* ». Pour Josette Ueberschlag (2011), l'utilisation du cinéma à des fins éducatives est écartelée entre ces deux voies. De fait, que l'on s'inscrive dans l'un ou l'autre de ces héritages, les contenus diffusés seront différents.

Dans le cadre de la recherche d'Etienne-Jules Marey, à travers la captation du mouvement c'est une image quasi automatique qui est recherchée. Il ne prétend pas affirmer un quelconque effet stylistique, au risque de mettre en doute la valeur objective de la prise de vue. Ainsi, « *les images chronophotographiques de Marey, profondément marqués par l'obsession de « voir plus » mais aussi par celui de « démontrer », échappent à ce désir de « présence »* » (Ueberschlag, 2001). De sorte que chaque image projetée cherche à atteindre une certaine abstraction : « *le cheval blanc filmé n'est pas le cheval élevé à la Station physiologique du Parc des Princes mais le cheval avec un grand C, promu au rang des généralités sur la locomotion des Mammifères* » (Ueberschlag, 2001). A *contrario*, les frères Lumière cherchent à répondre aux attentes supposées d'un public venu à un spectacle. La scénarisation du propos et la subjectivité du point de vue sont autant de ressorts prompts à susciter les émotions du public. Cette ambition stylistique, mais également commerciale puisqu'il s'agira aussi de « remplir » la salle de cinéma, entend se démarquer de celle d'Etienne-Jules Marey. En cohérence avec la démarche des frères Lumière, les projections du cinéma éducateur articulent au sein d'une même séance des films instructifs à vocation « éducative » et des films plus récréatifs. Dans l'entre-deux guerres il y a une confusion, entretenue volontairement, entre le cinéma d'enseignement et le cinéma récréatif, pour ne pas dire entre le cinéma à l'école et le cinéma de détente pour la jeunesse. La séance de cinéma éducateur assume sa part de spectacle et un certain affranchissement avec le cinéma instrumentalisé à des fins scolaires (Ueberschlag, 2007, p. 222). Le terme « cinéma éducateur » apparaît dès 1922, et les Offices vont revendiquer l'exclusivité du terme pour les séances de propagande laïque, dès 1924. Ce conflit se formalise notamment lors du congrès des Offices à Lyon en 1926. Deux positions se trouvent incarnées par Joseph Brenier (Office de Lyon) qui défend le cinéma éducateur et Léon Riotor, qui défend l'optique de la Cinémathèque de la Ville de Paris¹³¹, revendiquant un cinéma d'enseignement.

¹³¹ qui devient l'Office Cinématographique d'Enseignement et d'Éducation de Paris en 1928.

Derrière le choix des mots, éducateur ou éducatif, se joue une véritable vision de la place de l'audiovisuel éducatif et ses finalités : à l'école ou dans les temps extrascolaire. Les films utilisés dans le cadre de ce qu'il convient désormais d'appeler cinéma éducateur, proviennent principalement de quatre sources : le Musée Pédagogique (principalement pour les sujets traitant de géographie, physique, chimie et science naturelles), le Ministère de l'agriculture (initiation des paysans aux techniques modernes), la Direction de l'enseignement technique (sur les description d'un savoir-faire) et le Ministère de l'Hygiène (Nourrisson & Jeunet, 2001, p. 11).

Cette configuration ne satisfait pas les enseignants qui croient assez massivement au cinéma d'enseignement à proprement parler et notamment sa spécificité didactique. Face à la pénurie de films leur convenant, ils vont multiplier et diversifier leurs sources. Ils chercheront notamment à développer la participation des enseignants aux productions. À cet effet, trois procédés seront employés (Monnerat et al., 1979, p. 51) :

- Favoriser la participation directe des éducateurs aux activités de production : prêts de pellicules et de caméras 16mm, tout en bénéficiant d'un accompagnement technique et possibilité de disposer d'un financement et d'un support technique ;
- Encourager la production de films d'enseignement par des organismes relevant du Ministère de l'Éducation Nationale : les moyens techniques nécessaires à cette production seront installés notamment au Centre audio-visuel (CAV) de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, afin de réaliser des films d'enseignement proprement dits, des films de formation pédagogique et des films de recherche ;
- Acheter et produire des films d'enseignement par l'intermédiaire du Centre National de la Cinématographie. Dans le cas d'une production trop onéreuse on sollicite le secteur privé, avec l'appui d'un conseiller pédagogique. De plus, les compagnies privées sont encouragées à réaliser des montages de films didactiques à partir de certains films de grand spectacle, de films documentaires ou d'actualité¹³². Sont alors pris en charge les frais d'acquisition des copies et les droits d'exploitation des copies dans le cadre d'un circuit non commercial. La distribution est quant à elle assurée par la Cinémathèque centrale de l'enseignement public.

¹³² Dans le domaine scientifique par exemple, Robert Larue rappelle que « *les films à usage pédagogique ont longtemps constitué une catégorie assez bien identifiée. [Mais qu'aujourd'hui], il n'existe plus de séparation nette entre les films pédagogiques, qui tendent d'ailleurs à abandonner une tonalité trop didactique et peuvent souvent être appréciés par un public plus large, et des films documentaires pour grand public dont certaines séquences se prêtent parfois tout à fait à un usage pédagogique* » (Larue, 1997, p. 49).

Dans la même veine, la revue *Cinéma Éducation* crée une rubrique en 1931 pour signaler dans les documentaires nouvellement diffusés, « *les scènes susceptibles d'être utilisées en classe après les avoir retranchées du reste du film [qu'il juge] inutile* » (in Ueberschlag, 2007, p. 138). Pour les aspects d'ordre plus didactique, c'est une Commission ministérielle qui est chargée de donner des visas d'enseignement. C'est à la Libération qu'elle opte pour trois catégories éligibles (Ueberschlag, 2008, p. 38) :

- le film *descriptif* : qui puise dans la réalité les documents que l'on met devant les yeux du spectateur
- le film de *démonstration* : qui veut démontrer une propriété ou démontrer un processus technique, son but est d'exposer un à un les facteurs corrélés permettant d'élucider la loi ou de comprendre le fonctionnement d'un mécanisme
- le film de *recherche* : qui rend compte de phénomènes qui échappent à nos sens ou sont difficiles à percevoir (i .e. croissance d'une plante)

Aussi, de nombreuses écoles à Paris comme en région décident de se doter d'un nombre important de films. Le réseau de distribution porté par le Musée pédagogique assure la plupart des diffusions mais le renouvellement des copies se fait de plus en plus rare et nombre d'entre elles se détériorent de sorte que le Musée pédagogique est victime de son succès (Christophe Gauthier in Dubost et al., 2004, p. 88).

Enfin, le ton et les thèmes abordés par le cinéma scolaire et éducateur sont parfois convergents. Tout d'abord on peut noter que l'un comme l'autre demeurent assez « moralisateurs ». De ce point de vue d'ailleurs, mouvements confessionnels et laïques se rejoignent. Concernant les thèmes abordés, Christel Taillibert a observé combien, à travers ces films, se matérialisaient concrètement les valeurs constitutives du mouvement en faveur de la cinématographie éducative (Taillibert, 2006). L'auteure observe tout d'abord la présence d'un certain patriotisme. Elle explique cette prégnance par la fonction attribuée à l'éducation, suite à la défaite contre l'Allemagne en 1870. En effet, les films de géographie, par exemple, mettent en valeur le territoire national et la vertu que représentent ses colonies. Les films d'histoire tendent à affermir le sentiment national des jeunes générations. Aussi, elle note la « *volonté d'ancrer l'enfant dans le monde réel* ». Le monde est expliqué à travers la science, érigée au statut de grammaire de compréhension du monde. Cela est particulièrement vrai pour les films de vulgarisation scientifique, dans des domaines aussi variés que les sciences naturelles, la médecine, la physique ou la chimie. De la même manière ces films ont tendance à proposer une vision moderniste

de la société. Par exemple, les films agricoles¹³³ font l'apologie des nouvelles techniques mises au service de l'agriculture (engrais, mécanisation, etc.). Les films industriels, quant à eux, mettent en valeur les progrès technologiques et organisationnels contemporains. Enfin, Christel Taillibert relève une forme « *d'apologie d'une certaine émancipation de la femme* ». Les films incitent les jeunes femmes à trouver une place dans le monde du travail et à redéfinir leur rôle au sein du foyer. Ce progressisme est tout de même relatif et empreint de patriarcat. Certains films exaltent l'émancipation des femmes par la sophistication des appareils ménagers (sic), d'autres perpétuent la répartition sexuée des carrières professionnelles¹³⁴. Enfin, d'un point de vue formel, « *la structure des films est sans grande importance pourvu qu'elle se maintienne dans les limites d'une logique acceptée par tous, épouse un cadre classique d'exposition linéaire et de transmission d'un contenu. Les réalisateurs de cette première période du cinéma d'enseignement avaient un seul souci : illustrer la parole du maître afin que leurs films soient des compléments exemplaires de la leçon* » (Ueberschlag, 2008, p. 40).

Les militants du cinéma éducateur et scolaire sont convaincus que quel que soit le domaine, le cinéma facilite l'acquisition de connaissances : « *Le cinéma n'est pas seulement un clair et merveilleux instrument de démonstration, il est aussi une cause d'attraction incontestable qui séduit et rend plus facile l'assimilation des notions les plus ardues* » (Reboul, 1932, p.362). Cette conception mécaniste, des médias et de leurs effets, a son corollaire de critiques beaucoup moins enthousiastes. Ces mises en cause du cinéma sont d'autant plus vives dans le cadre du cinéma scolaire.

- **Critique d'une image illusionniste, animée et parlante**

Avec le développement du cinéma éducateur, les questionnements des enseignants sont de plus en plus nombreux. À tel point que le passage de la norme distraction à la norme éducation est une question de longue durée pour le cinéma (Monnerat et al., 1979, p. 127). Annie Renonciat retient plusieurs critiques récurrentes faites à l'image cinématographique : elle serait « *illusionniste* », trop « *animée* », et devrait rester « *muette* » (in Dubost et al., 2004, p. 63).

Par son truchement technique, on considère par exemple que le cinéma est avant tout un analogon du réel. Il serait donc peu adapté aux enseignements abstraits et conceptuels. De plus, ses qualités de précision lorsqu'elles sont assimilées au registre du spectacle, lui confèreraient un statut illusionniste. Un simulacre qui selon Annie Renonciat, relève du faire croire plus que du faire penser pour les détracteurs de

¹³³ Le « cinéma rural », quant à lui, est distinct du cinéma éducateur à proprement parler (Aries, 1993).

¹³⁴ Par exemple, *Petits doigts de fée* (Jean Benoit-Lévy, 1925) sur les métiers de la couture ou encore *Un beau métier méconnu : le repassage* (Jean Benoit-Lévy, 1925)

l'image cinématographique. L'exemple des films traitants d'évènements historiques est tout à fait pertinent. Le soupçon que fait peser le ton patriotique des films d'enseignement est tout aussi critiqué que son ton manipulateur. Pour Louis Jalabert « *Si travaillées qu'elles soient, si approchées de la réalité que vous les imaginiez, ces scènes en travesti ne seront jamais que le roman de l'histoire* »¹³⁵. Aussi, le cinéma s'adresserait aux facultés sensibles et susciterait une passivité intellectuelle. À titre d'exemple, Jean Baucomont considérait que « *les élèves les plus assidus aux séances de cinéma n'appartiennent pas à l'élite (des) classes. Ce sont souvent les moins intelligents, les plus paresseux, les plus médiocres* » (in Dubost et al., 2004, p. 63). À travers la critique du dévoiement que serait le divertissement dans un contexte éducatif, on retrouve également une opposition à l'imaginaire dans l'acte pédagogique. Pour Michel Tardy, la priorité donnée au genre « documentaire » dans l'utilisation du cinéma à l'école est significative : « *la primauté chronologique des sciences naturelles sur les sciences humaines est devenue subrepticement une primauté ontologique : notre pédagogie positiviste accorde plus d'importance aux choses qu'aux hommes et le documentaire répond généralement à ses inclinations (...)* Le cinéma pâtit de cette curieuse distribution des valeurs, alors qu'il pourrait être l'occasion de fonder une pédagogie de l'imaginaire » (Tardy, 1966, p. 30).

C'est peu dire que le cinéma n'est pas encore un « Septième Art », fort d'une légitimité culturelle'exonérant de justification pour une utilisation éducative¹³⁶. À l'opposé, on peut citer Jean Epstein pour qui « *sur le plan éducatif, le cinéma devient le moyen privilégié de communiquer la pensée visuelle, [...] de façon suffisamment fidèle et infiniment plus directe, rapide et précise que par le truchement dénaturant de la pensée verbale* »¹³⁷. De ce point de vue, les débats sur l'image cinématographique rappellent les oppositions récurrentes entre image et texte que l'on observait également avec la lanterne magique. Mais si les critiques classiques de l'image se manifestent à nouveau, les tenants du cinéma doivent aussi faire face aux initiateurs des projections fixes qui voient d'un mauvais œil l'émergence des images animées. Pour Henri Arnoult, promoteur des images fixes, c'est cette dimension qui pose problème : « *seuls les tableaux muraux et les projections fixes semblent posséder les qualités requises pour transmettre un enseignement à la fois attrayant et clair, méthodique, gradué, capable de hiérarchiser les points essentiels et les éléments secondaires, permettant de revenir sur les détails et d'établir des comparaisons* » (in Dubost et al., 2004, p. 67). Le cinéma n'est toléré que s'il intervient en guise de synthèse. C'est d'ailleurs ce que reprennent les conclusions du congrès de la Société des Arts à l'école. Louis Roussel, président du Syndicat National des Instituteurs et Institutrices publics de France et collaborateur d'Henri Arnoult, réclame que « *de*

¹³⁵ Louis Jalabert (1924), « Le Cinéma éducateur », *Les Etudes*, 20 janvier 1924, p. 156

¹³⁶ Cf. Pierre Bourdieu (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, Paris, 672 p.

¹³⁷ Cf. Jean Epstein (1955), *Esprit de cinéma*, Éditions Jeheber, Genève, 219 p.

grandes précautions [soient] prises dans son emploi et qu'il y soit fait appel principalement pour la synthèse de l'exposé d'une question, l'analyse étant réservée à la parole et à la projection fixe »¹³⁸. Notons qu'il formule ici une autre critique du cinéma à travers la mise en cause de son évolution vers un format parlant.

En effet, l'image « parlante » apporte une dimension nouvelle vis-à-vis des utilisations précédentes de la lanterne magique ou du cinéma muet. On observe une volonté claire de maintenir l'image dans la dépendance du discours de l'enseignant, le cinéma devant être l'auxiliaire du maître. C'est une des raisons qu'invoquent Raymond Borde et Charles Perrin dans leur ouvrage sur *Les Offices du cinéma éducateur et la survivance du muet : 1925-1940* (1992). Concrètement, le cinéma muet subsistera jusque dans les années 1980, le CNDP prolongeant la production de « films muets » jusqu'en 1985. Pour Josette Ueberschlag également, « *la tension créée par l'introduction du Cinéma dans l'enseignement, n'est pas tant dans l'apport d'images extérieures que dans la secondarisation de la parole du maître* » (Ueberschlag, 2001, p. 7). A l'image d'Eugène Reboul, directeur de l'Office de Saint-Etienne qui refuse le cinéma parlant pour des raisons pédagogiques : « *Le cinéma parlant ? [...] Je l'accepte, et le préconise même, pour les séances récréatives ou spectaculaires des œuvres post-scolaires dont le public se détache de plus en plus du muet. Quant à l'enseignement dans la classe, c'est très discutable et très discuté. [...] Non, dans la classe, rien ne peut remplacer la parole du maître. Celui-ci, s'adaptant à son milieu, voit à la physionomie de ses élèves s'il est compris et peut continuer, ou s'il doit s'arrêter et reprendre son exposé sous une autre forme* » (in Laborderie, 2011, p. 37).

La réticence des OCE vis-à-vis du cinéma parlant, mis en évidence par Raymond Borde et Charles Perrin (1992), est toutefois minimisée par Pascal Laborderie. Pour ce dernier, Raymond Borde et Charles Perrin « *s'attachent avant tout à valoriser une approche cinéphilique mais ne rendent pas compte des usages sociaux du cinéma favorisés par les Offices* » (Laborderie, 2012). D'autres raisons expliquent selon lui le retard des OCE vis-à-vis du parlant. Avant 1936, il n'existe aucun système financier pour sonoriser les écoles françaises et renouveler les fonds cinématographiques. D'autre part, les films éducatifs parlants sont assez rares, malgré la volonté de plusieurs réalisateurs d'y remédier¹³⁹. Il faudra attendre la décennie 1960, pour que l'École française « *se tourne définitivement vers les films « parlants » ; et lorsqu'il devient parlant, la voix-off doit opter pour un ton doctoral « pour suppléer celle du maître* », tel que le fait et le préconise Jean Brérault » (Ueberschlag, 2007, p. 189). Toujours est-il que l'émergence du parlant bouscule la position de force qu'occupaient les OCE. Le renouvellement des projecteurs et des milliers de films du Musée Pédagogique, pour prendre le tournant du cinéma « parlant », est impossible à

¹³⁸ Vœux émis par le 10^{ème} congrès, *Bulletin de la Société française de l'art à l'école*, mai-juin 1922, p. 3.

¹³⁹ Jean Brérault réalise *En Bretagne*, en août 1932, son premier film d'enseignement parlant.

budget constant. Les Offices connaîtront leur apogée jusque dans les années 1970, puis ils verront leur activité diminuer de 75% en à peine dix ans (Borde & Perrin, 1992). Ce bouleversement est parallèlement dû à une évolution des usages¹⁴⁰.

D Usages

Au delà des contenus, il est intéressant de noter que les usages même des ressources diffèrent selon que le cinéma est utilisé dans le cadre scolaire ou extrascolaire. Nous nous intéresserons ici au développement quantitatif de ces usages du cinéma, ainsi qu'aux différents types d'usages et ce qu'ils révèlent des conceptions de l'audiovisuel éducatif de l'époque. Nous pouvons d'ores et déjà noter que malgré un succès avéré, le cinéma éducateur impacte en premier lieu les enseignants (Laborderie, 2012). Ce constat nous amènera donc à interroger le lien entre publics et usages des cinémas scolaire et éducateur.

• Un développement « mal accompagné »

Les ambitions et la distribution des cinémas scolaire et éducateur se traduisent concrètement par des usages différents d'un même média. Dans le cadre du cinéma éducateur, la projection « *de films instructifs [est] commentée par un maître devant un grand nombre d'enfants et, éventuellement, de leurs familles : il s'agit d'un spectacle éducatif* » (Dubost et al., 2004, p. 63). Ces « cours du soir cinématographique » sont généralement gratuits, mais parfois des séances payantes¹⁴¹ sont organisées dans les salles municipales. Ces séances permettaient « *d'amortir les frais d'entretien du matériel cinématographique, ou de louer des bandes auprès de sociétés de production* » (Gauthier, 1998, p. 43). Gustave Cauvin, directeur et fondateur de l'Office de Lyon distingue quatre types de projections¹⁴² : celles de programmes scolaires (environ huit films d'enseignement), celles du jeudi dites « éducatives et récréatives », celles mêlant plusieurs genres (comique, comédie, drame, etc.), et enfin les « grandes séances publiques » (distinguées des précédentes

¹⁴⁰ Pour Charles Perrin, on peut identifier quatre causes principales de ce déclin :

- le phénomène d'usure qu'ont connu tous les ciné-clubs
- la motorisation des jeunes dans les campagnes et l'exode du samedi soir vers les centres urbains
- le développement de la télévision
- les vidéos cassettes et leur utilisation en milieu scolaire qui a littéralement tué les ciné-clubs d'établissement (Nourrisson & Jeunet, 2001, p. 138)

¹⁴¹ Leur organisation était facilitée par l'exemption fiscale dont elles bénéficiaient en vertu du paragraphe 4 de l'article 39 de la loi de finances du 30 juin 1923, modalité qui sera reconduite jusqu'en 1936: « *Ne sont pas soumis à l'impôt les spectacles dont l'entrée est gratuite ou ceux ne comportant pas de place dont le prix est supérieur à 50 centimes, s'il s'agit de représentations théâtrales ou cinématographiques, enfantines ou scolaires, et à 25 centimes, s'il s'agit de tous les autres spectacles* » (Gauthier, 1998, p. 43)

¹⁴² Cf. G. Cauvin, *Renseignements et instructions sur le fonctionnement du cinéma éducateur*. Lyon, 1926, 8 p.

par un temps plus long). Dans le cadre scolaire, la diffusion a lieu en classe et l'enseignant sert de médiateur vis-à-vis de la ressource, ses choix pédagogiques détermineront la place qu'il laisse alors à la discussion. Rappelons que l'usage scolaire des outils et médias éducatifs est fonction des représentations qui sont celles des acteurs à ce moment-là.

Quoi qu'il en soit, dès 1930, plus de quatre cents appareils 35 mm. muets fonctionnent en France pour l'éducation et l'enseignement (Larue, 1997, p. 53). Les Offices ont organisé jusqu'à 100 000 séances par an pour un public de 10 millions de spectateurs annuels. En 1939, vingt-huit Offices couvrent soixante-dix-sept départements et desservent au moins 5 560 usagers. Comme le rappelle Pascal Laborderie, il s'agit d'une estimation basse si nous la comparons au dénombrement mentionné dans le rapport d'Antoine Borrel¹⁴³ selon lequel, en 1927, entre 7000 et 9000 appareils de projection sont utilisés dans les écoles et les œuvres post-scolaires (Laborderie, 2011, p. 34). Selon Charles Perrin (*in* Nourrisson & Jeunet, 2001, p. 138), chaque office traite en moyenne 4000 à 5000 locations par exercice. Pour Didier Nourrisson, c'est sans doute cette popularité des Offices et l'étendue de son réseau qui vont faire en sorte que le « *le cinéma d'enseignement tarde à s'imposer* » (Nourrisson, 2011, p. 182). Cependant, en 1931, selon Georges-Michel Coissac, la France compte 10 000 à 12 000 établissements scolaires pourvus d'appareils cinématographiques tous formats confondus, voire même 16 000 à 18 000 si l'on dénombre également « *les écoles libres, pensionnats, foyers du soldat, les cercles, et si, annexant les œuvres post-scolaires, on inscrit les patronages divers, les municipalités, les associations de toutes sortes* » (*in* Ueberschlag, 2007, pp. 217–218). Ce chiffre est frappant au regard des quelques 3550 salles de projection des cinémas commerciaux, à l'époque. De plus, « *le réseau des Offices offre une meilleure couverture du territoire, car il couvre les espaces ruraux, où l'implantation d'un cinéma commercial n'est pas économiquement viable* » (Laborderie, 2011, p. 34). Dans cette dynamique, le Musée Pédagogique joue un rôle déterminant dans la logistique, l'organisation des infrastructures ainsi que sur le plan de l'innovation pédagogique (Monnerat et al., 1979, p. 48). Charles Lebrun, sous-directeur du Musée pédagogique en charge de la Cinémathèque, estime qu'en 1932 environ 10 000 appareils sont en circulation dans l'ensemble de l'Hexagone, du fait du seul Musée pédagogique (Dubost et al., 2004, p. 89). Mais face à cet usage massif d'un point de vue quantitatif, plusieurs problèmes se posent au regard de la formation des enseignants et de la valorisation patrimoniale des nombreuses ressources.

Même si les Écoles Normales se dotent finalement d'appareils de projection pour former à la technique de projection et l'utilisation du cinéma, on ne trouve guère trace

¹⁴³ Antoine Borrel, *Proposition de loi tendant à la création d'un Office national du Cinématographe*, Paris, Chambre des députés, 10 novembre 1927, p. 7.

de formation des enseignants (Pastre-Robert et al., 2007). Il faut alors compter sur quelques initiatives associatives. Certaines associations assurent effectivement des formations, notamment à travers des publications attenantes comme *Cinéma chez soi*, *Ciné Obs*, ou *Ciné Documents*. Ces revues offrent des fiches pratiques aux enseignants pour utiliser les films, des critiques et des textes théoriques qui vont leur apporter un certain bagage pour comprendre le fonctionnement de l'image. Les usages des enseignants vont donc se formaliser sur le tard, à ce stade il n'y a pas de prise en charge de la formation des enseignants à l'utilisation de l'audiovisuel par l'institution éducative. D'autres questions se posent en raison du succès du cinéma éducateur et scolaire. C'est, par exemple, le cas pour les questions de diffusion et d'archive des ressources.

Il s'agit en effet, pour l'État de réfléchir à une coordination des acquisitions et à la conservation de ces dernières. Ces questions interviennent au moment où l'on s'interroge également sur l'intérêt de constituer des Cinémathèques pour le cinéma en général. Nous l'avons montré, la proposition de constituer une Cinémathèque centrale de l'enseignement public n'avait pas suscité l'unanimité (cf. *infra*), les mouvements catholiques craignant une mainmise des mouvements laïques sur le cinéma d'enseignement. Finalement, les institutions centrales étaient dispersées et lentes à se mettre en place (Gauthier, 1998, p. 13). Les bibliothécaires s'inquiètent également du développement des cinémathèques : « *bibliothèques contre cinémathèques, culture écrite contre culture audiovisuelle ; la hantise de la substitution de l'image au livre vient frapper les politiques et l'on touche ici l'un des fondements de la résistance au cinéma, qu'il se pare d'atours pédagogiques ou esthétiques* » (Gauthier, 1998, p. 48). Malgré ses difficultés de conservation des pellicules, le Musée pédagogique a tout de même eu le mérite de structurer et d'organiser un tant soit peu la diffusion et l'archivage de ce patrimoine cinématographique¹⁴⁴, avec l'aide de nombreuses cinémathèques locales (Vial, 2003).

- **Types d'usages :**

Faute d'une réelle formation des enseignants à l'usage pédagogique du cinéma, de nombreux praticiens proposent des guides offrant une définition très stricte des modalités d'utilisation du cinéma comme auxiliaire de l'enseignement¹⁴⁵. Pour Josette Ueberschlag (2008) on peut distinguer deux modes d'utilisation du film dans l'enseignement : un mode opératoire et un mode pragmatique. Dans le premier, le film

¹⁴⁴ Ces archives sont notamment constituées des fonds de la *Cinémathèque Centrale de l'Enseignement Public* (1952-1991) confié au CNDP, environ 5000 documents différents dont 30% de films produits par le CNDP. Le reste des documents est produit par les organismes associés (par ex. CAV de St-Cloud) et les producteurs privés (*Films Jean Mineur, Films du Panthéon, Tadié Cinéma*, etc.).

¹⁴⁵ Cf. Georges-Michel Coissac (1926), *Le cinématographe et l'enseignement, nouveau guide pratique*. Larousse, Paris, 202 p. ; Reboul Eugène (1926), *Le Cinéma scolaire et éducateur : manuel pratique à l'usage des membres de l'enseignement et des oeuvres post-scolaires*, PUF, Paris, 96 p.

est un auxiliaire du cours et sert une transmission du savoir « pas à pas », alors que dans le second, le film est utilisé de façon à permettre aux élèves d'être acteurs, voire auteurs des savoirs que le film leur donne le loisir de réfléchir¹⁴⁶. Eugène Reboul préconise une méthode favorisant l'activité des élèves (Laborderie, 2012). À cet effet, les séances de cinéma éducateur débouchent très souvent sur des causeries (Lefebvre, 1996, pp. 190–195), où le débat est de mise.

Dans le cas du cinéma scolaire, le cinéma ne saurait être envisagé pour lui-même. C'est pourquoi, simple auxiliaire entre les mains du maître, il doit être incorporé à la leçon de manière à accompagner cette dernière. Aussi éloignée du spectacle que possible, la projection cinématographique ne saurait donc s'affranchir de leçon magistrale. Certains récits d'usage, tels que rapportés par Christophe Gauthier, contredisent pourtant le refoulement de toute dimension théâtrale (*in* Dubost et al., 2004, p. 94). Le témoignage de première main de Collette, ancien directeur d'une école rue Étienne-Marcel à Paris, nous permet de cerner comment la dimension spectaculaire est malgré tout intrinsèque à l'intrusion du cinéma dans la leçon : « *L'obscurité est faite. L'éclairage de l'appareil, disposé au milieu des tables, est obtenu par une lampe à incandescence. Un commutateur placé sur l'appareil permet soit d'éclairer l'écran ou la classe, soit de conserver l'image sur l'écran et de projeter la lumière sur les tables. Imaginez maintenant une ou deux classes d'élèves du même cours, réunies dans la salle de projections et le maître exposant la leçon au tableau noir. Lorsque le moment est venu, l'instituteur éteint la lampe du tableau, se rend près de l'appareil, tourne le commutateur et commence la projection. Il continue sa leçon, explique, commente les vues ; il fixe une image sur l'écran et interroge les élèves ; l'ombre de sa baguette montre les détails sur lesquels portent ses explications ; il reprend la projection, modère ou accélère la vitesse. Il reste constamment en communion de pensée avec les élèves, soit qu'il guide leurs observations, soit qu'il corrige leurs réponses. Si l'une des vues présente un fait caractéristique, il la fixe, donne la lumière à la salle, et demande aux élèves de copier, en croquis rapide, le trait intéressant ; il dirige même la prise de ce croquis en désignant dans l'ordre les lignes à tracer* » (Reboul, 1926, p. 24) (cf. Figure 15).

¹⁴⁶ Cf. ANNEXE XV.



Figure 15 - une leçon avec projection, collection de la cinémathèque Robert-Lynen de la Ville de Paris, 1930 [?]

On note ici la manière dont l'enseignant reste maître du propos et de l'organisation du cours, tout en conservant la « magie » d'une salle obscure. Pour Michel Tardy, l'organisation des séances de cours utilisant le cinéma est elle même marquée par la volonté de reproduire le schéma pédagogique classique. Pour lui, « *il est remarquable que les quelques tentatives d'introduction de la « culture cinématographique » dans l'enseignement proposent des programmes, des manuels, des extraits de films (des morceaux choisis), des exercices de dissertation et d'analyse grammaticale. Quant aux visionnements expliqués, ils ne sont pas autre chose que le décalque fidèle des lectures expliquées. Le modèle est si puissant qu'il a acquis un pouvoir normatif.* » (Tardy, 1966, p. 8). L'utilisation d'un média, tout à fait moderne pour son temps, n'entraîne pas automatiquement une réflexion pédagogique novatrice. Pour le dire autrement, « *la modernité des supports ne garantit rien* » (Jacquinot, 2012, p. 152). À cette époque, l'usage du cinéma d'enseignement ne bénéficie pas du corpus théorique ayant fait des médias un « *objet de recherche* »¹⁴⁷ dans les années 1980¹⁴⁸. Sans réflexion globale, l'usage du cinéma se construit « sous l'étroite dépendance d'une pédagogie pour laquelle les fonctions *vicariante* (ils font voir l'objet en son absence), *désignative* (ils renvoient le lecteur au référent) et *motivationnelle* suffisent à justifier leur efficacité pédagogique » (Meunier & Peraya, 2010, p. 372). Enfin, en s'interrogeant sur les films dignes ou non d'un usage éducatifs, les acteurs du cinéma scolaire et éducateur amorcent une réflexion sur la nature des « genres » cinématographiques. Au delà d'un effort anodin de classification, rappelons que « *les genres sont également un acte discursif, un outil de communication, une médiation*

¹⁴⁷ Cf. Davallon Jean, (2004), « Objet concret, objet scientifique, objet de recherche », *Les sciences de l'information et de la communication: savoirs et pouvoirs*, Hermès, n°38, pp. 30–37

¹⁴⁸ Cf. 1.4 « Les approches par les dispositifs »/

culturelle, idéologique et sociale » (Moine, 2008). Au delà des aspects d'ordres esthétique et pédagogique, la période du cinéma scolaire et éducateur témoigne de l'intérêt d'étudier les outils et médias éducatifs d'un point de vue communicationnel. Cette période structurante de l'audiovisuel éducatif atteste également des enjeux relatifs à une étude des médias éducatifs relevant des sciences de l'information et de la communication.

La période étudiée nous semble décisive car « *le cinéma d'enseignement fait recette entre les années – cruciales par la massification des effectifs scolaires – 1930 et 1970* » (Nourrisson, 2011, p. 179). Par ailleurs, elle pose les jalons d'une réflexion qui se prolongera avec la télévision sur les modes d'utilisation de l'audiovisuel éducatif. De notre point de vue, la figure de Jean Bréault incarne bien les enjeux de cette période : il est au croisement des réseaux militants, institutionnels et industriels du cinéma scolaire et éducateur. Son parcours l'amène à côtoyer Auguste Bessou pour l'enseignement, Jean-Benoit Lévy pour le monde du cinéma, ou encore Marceau Pivert pour le monde politique (Nourrisson *in* Ueberschlag, 2007, p. 8). Il représente la France dans tous les congrès et débats internationaux qui ont lieu en France ou à l'étranger, et en 1935 il quitte l'enseignement pour devenir réalisateur chez *Pathé-Cinéma* dans le Département des films éducatifs. Son action en fait un pivot du cinéma d'enseignement, à un moment où, comme le rappelle Christophe Gauthier, « *que ce soit les tenants de la "bonne presse" (d'influence catholique) ou ceux qui dénoncent le « ciné-abrutisseur » (d'influence communiste), tous se retrouvent pour dénoncer les influences néfastes du cinéma de divertissement* » (in Dubost et al., 2004, p. 90). La besogne est de taille pour convaincre les uns et les autres de l'utilité du cinéma d'enseignement. La force de conviction de ces militants, comptables du succès rencontré auprès du public, ne suffit pourtant pas à perpétuer la mémoire de ces initiatives pionnières. Parmi les causes de cette amnésie, Josette Ueberschlag considère que la filmologie est « *un premier avatar qui dessert, voire annihile la réflexion sur le cinéma d'enseignement, amorcée avant-guerre* » (Ueberschlag, 2007, p. 267).

Pour Edgar Morin aussi, la cécité des historiens du cinéma vis-à-vis de son utilisation éducative confine à penser le cinéma en dehors de ses possibilités éducatives : « *Pour [ces historiens], les premiers temps du cinéma sont un âge de genèse, [qui prédestine] le septième art. Ils omettent ainsi de s'arrêter sur ce phénomène étonnant qui tient en ce que le cinématographe, (...) ait été, à sa naissance, radicalement détourné de ses fins pour être happé par le spectacle, le divertissement, et devenir le cinéma. (...) Mais l'essor du cinéma a atrophié ces développements apparemment naturels. Il a tout écarté dans sa course. Et la stupeur du sociologue, comme de l'historien, devrait être à peu près la même que celle de Lumière devant Méliès venu lui annoncer son intention d'exploiter des films* » (in Barthes, 1969). De toute évidence, la volonté des militants éducatifs de faire du cinéma un outil de

transformation sociale semble assez éloignée du développement que les industries culturelles connaissent aujourd'hui (Bouquillion, 2008). Néanmoins, l'utopie qu'ils manifestent trouve un jour nouveau avec la naissance de la télévision. Militants, institutions et industriels tracent alors une nouvelle voie, chacun à leur échelle, pour l'audiovisuel éducatif. Charles Pathé en 1901, prophétisait que « *le cinématographe [serait] le théâtre, l'école et le journal de demain* »¹⁴⁹ ; un demi-siècle plus tard, les missions données à la télévision étaient « d'informer, éduquer, divertir ».

2.3 Télévision scolaire et éducative

« *L'audiovisuel est entré à l'école par effraction* » (Balle, 1995, p. 119) et l'exemple de la télévision est de ce point de vue-là exemplaire¹⁵⁰. En effet, avec l'émergence de ce média de masse, les questionnements amorcés avec la lanterne magique, puis le cinéma, se développent avec une singulière acuité. Nous montrerons que les évolutions de la télévision, en tant qu'industrie culturelle de masse, vont interroger l'ambition initiale qui était d'en faire « une fenêtre ouverte sur le monde ». Cette fois-ci, les institutions éducatives et audiovisuelles publiques vont très vite collaborer pour répondre à cet objectif. Plus que les logiques militantes, ce sont les enjeux administratifs, économiques et pédagogiques qui rythment cette période de l'audiovisuel éducatif. L'émergence de l'« *idiot-visuel* »¹⁵¹, comme on appelle alors l'audiovisuel dans les sphères éducatives institutionnelles, interroge l'école sur le sens des connaissances qu'elle doit transmettre : en 1982, la *Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias* relève que les enfants passent déjà plus de temps devant un écran de télévision qu'à l'école, au grand dam de ceux qui glosent sur la mort de l'enfance (Buckingham, 2010).

Malgré l'importance statistique des expériences de télévision scolaire, puis de télévision éducative, les ouvrages historiques ou les essais sur la télévision font marginalement référence à la télévision éducative. Pour Viviane Glikman, cela en fait la « *parente pauvre de la vraie "télévision"* » (Glikman, 1989, p. 17). Depuis, plusieurs publications¹⁵² et manifestations scientifiques¹⁵³ tendent à infléchir cette

¹⁴⁹ Sauvaget Daniel, (n.d.), « PATHÉ », *Encyclopædia Universalis*, consulté le 25 July 2014, <http://www.universalis.fr/encyclopedie/pathe/>

¹⁵⁰ Mais contrairement à ce que dit Francis Balle (Balle, 2012, p. 75), la télévision n'est pas le premier média de masse à s'intéresser à l'éducation, comme nous l'avons vu avec le cinéma scolaire et éducateur qui ne s'est pas non plus développé dans un contexte totalitaire, bien au contraire.

¹⁵¹ « *Terme péjoratif utilisé par les détracteurs de l'audiovisuel scolaire, repris par Henri Dieuzeide pour en questionner le sens* » (Trémel, 2014, p. 21).

¹⁵² Les actes du colloque *Télévision : le moment expérimental* (Delavaud, 2011a) et *La permanence de la télévision* (Delavaud, 2011b), abordent ces questions. Notamment les contributions de François Jost (Jost, 2011), Ira Wagman (Wagman, 2011), et Jacob Smith (Smith, 2011). Enfin, Francis Balle dans *Les Médias*, y consacre un chapitre (Balle, 2012, chap. IV).

¹⁵³ Colloques : *Pour une histoire de l'audiovisuel éducatif (1950-2007)*, organisé à la BNF le 14 novembre 2007 ; *Pour une histoire de la Radio-Télévision scolaire*, sous la direction de Thierry

tendance. Nous montrerons que ces expériences sont riches d'enseignements pour saisir les évolutions de la télévision : depuis la *Radiodiffusion-Télévision Française* (RTF) jusqu'aux développements actuels de la télévision numérique (Gabszewicz & Sonnac, 2010). Mais le développement de l'appropriation éducative de la télévision se fait au prix de questionnements récurrents. Geneviève Jacquinet les résume ainsi, la télévision éducative est-elle « [une] utopie des sociétés, [un] alibi des marchands ou [une] illusion des éducateurs ? » (Jacquinet, 1998). De son côté, René Duboux considère que l'histoire de la télévision scolaire reflète à la fois l'évolution des technologies, des idéologies et des modes (Duboux, 1996, p. 21). Sans porter un jugement aussi total, nous verrons que cette application est effectivement propice à l'examen de la télévision.

A Présentation du médium

Alors que Patrick Le Lay affirmait sans détour que, selon lui, le rôle de la télévision était d'offrir du « *temps de cerveau disponible* »¹⁵⁴ aux annonceurs, force est de constater que la privatisation de *TF1* (1987) ne s'est pas faite au profit du « *mieux-disant culturel* ». Peu après la privatisation, Francis Bouygues déclarait d'ailleurs qu'en tant que chaîne privée « *Il y a des choses que nous ne souhaitons pas faire, par exemple : du culturel, du politique, des émissions éducatives* »¹⁵⁵. Cette vision marchande¹⁵⁶ de la télévision n'est pourtant pas à l'origine de l'invention du média télévisuel, ni de son institutionnalisation. Le développement de la télévision, jusqu'à sa forme stabilisée, se fait au croisement d'enjeux technologiques et de représentations sociales (Frau-Meigs, 2011, p. 33). Nous aborderons ici la télévision en tant que dispositif technique et social, tant à travers la configuration concrète de ce média que par les implications d'ordre plus culturel qu'elle convoque, *a fortiori* dans son contexte éducatif.

• L'invention de la télévision :

Comme le « cinématographe » avant de devenir le cinéma, le « téléviseur » est imaginé comme un média offrant de nouveaux horizons éducatifs, avant de devenir la télévision. Si sa portée éducative est pensée dès l'origine, il est important de revenir en premier lieu sur les contraintes techniques de ce support émergent. Au départ, rien

Lefebvre (Université Paris Diderot) et Laurent Garreau (CNDP) à l'Université Paris Diderot le 28 novembre 2012.

¹⁵⁴ Dépêche AFP du 9/07/2004, reprise notamment par Libération, 10-11/07/2004 : « Patrick Le Lay, décerveleur ».

¹⁵⁵ In Halimi Serge, « Bon anniversaire, TF1 ! », *Le Monde Diplomatique*, mercredi 4 avril 2007, <http://www.monde-diplomatique.fr/carnet/2007-04-04-TF1> (consulté le 10 février 2015).

¹⁵⁶ *France 5* avec Berlusconi puis *Canal+* avec la mise en place d'une chaîne à péage, contribueront d'une certaine manière à cette vision.

ne détermine l'émergence d'un média de type *broadcast* plutôt qu'*unicast*¹⁵⁷. C'est un faisceau d'innovations qui préside au développement du médium télévisuel, avec le *pantélégraphe* (Caselli en 1856), la *phototélégraphie* (Korn en 1907) ou le *belinographe* (Belin en 1911). Cette préhistoire de la télévision est celle de la transmission d'images fixes. En ce qui concerne les images animées, la télévision résulte d'un complexe technologique fait de trois autres types de mises au point : la photo-électricité, les procédés de décomposition et de recombinaison de photographies en lignes de points lumineux et obscurs, l'usage des ondes hertziennes. Les premières expériences de Karl Braun, sur les rayons et l'oscillographe cathodiques, vont être déterminantes dans cette préhistoire (Lamizet, 1999, p. 74). De nombreuses expériences de transmissions vont se poursuivre jusqu'aux années 1930 (Rosling, Baird, Bell, Barthélémy), mais le contexte de guerre des années 40 les stoppera. Toutefois, grâce aux avancées relatives au radar par exemple, « *tout sera prêt, après la guerre, pour que la télévision change de statut, et passe d'une étape expérimentale à des logiques d'usage dans le champ de la communication et des médias destinés au grand public* » (Lamizet, 1999, p. 75).

Figure 16 - Albert Robida, La Vie Électrique, Paris, Engel, 1890, p. 25 (source [Gallica](#))

D'ailleurs, la télévision est d'ores et déjà pensée comme un média éducatif par des auteurs comme Albert Robida qui, en 1890, l'imagine comme un outil de formation à distance (cf. Figure 16) : on y voit une étudiante suivant le cours d'un enseignant à domicile, par écran interposé. L'auteur précise même que la jeune fille « *avait fait toutes ses classes par Télé* » : le *e-learning* ou les *MOOC*¹⁵⁸ avant l'heure. Pour lui et ses contemporains, c'est la télédiffusion¹⁵⁹ « *pour la récréation ou l'éducation du*

¹⁵⁷ Une diffusion de masse comme la radio (*broadcast*), plutôt qu'une diffusion interpersonnelle comme le téléphone (*unicast*).

¹⁵⁸ *Massive Open Online Course*.

¹⁵⁹ « Télévision fonctionnant non pas en aller et retour, au service des conversations privées, mais à sens unique » in Jean Thévenot (1946), *L'Âge de la télévision et l'avenir de la radio*, Les éditions ouvrières, Paris, 184 p.

grand public » qui deviendra l'usage de référence (Delavaud, 2011b, p. 9). C'est effectivement la diffusion *broadcast* qui s'impose, ordonnant avec elle un marché, des acteurs et des usages spécifiques. Le téléviseur est encore un objet imposant, et pour trouver une place distinctive dans les salons (Bourdieu, 1979) il faut que constructeurs et producteurs travaillent de concert afin d'en faire un objet de convoitise¹⁶⁰. Du côté des organismes audiovisuels, l'Europe connaît un développement marqué par la constitution de monopoles de service public et l'affirmation de finalités sociales et culturelles (Chaniac & Jézéquel, 2005, pp. 6–9). En France, l'expansion de la télévision se fait assez lentement à cause du coût élevé des appareils et du manque de normes techniques stable : « en 1939, le Royaume-Uni et l'Allemagne comptent chacun environ 20 000 postes de télévision, un chiffre qui ne sera atteint en France que... dans les années 1950 »¹⁶¹. L'émetteur installé en haut de la Tour Eiffel ne permet qu'à la région parisienne de recevoir les programmes. La constitution d'un réseau régional d'antennes ne débute qu'à partir des années 50 et le million de téléviseurs est atteint en 1958, dix ans après le Royaume-Uni.

Par ailleurs, la télévision ne diffuse ses images qu'en noir et blanc, et le passage à la couleur (1967 pour la France) illustre de nouveau l'enjeu géopolitique autour des questions de formats, comme pour le cinéma. Cette fois-ci, le domaine éducatif se plie aux tractations diplomatiques et commerciales en cours. La France, qui promeut le système SECAM¹⁶², est opposée aux Etats-Unis et leur procédé NTSC¹⁶³ et à l'Allemagne qui défend le format PAL¹⁶⁴. L'utilisation du SECAM s'observe principalement en URSS et dans les anciennes annexions coloniales françaises. Ces variétés de formats seront uniformisées par des systèmes de transcodages, mais ils montrent de nouveau l'imbrication entre choix technologique et stratégies diplomatiques dans les processus de normalisations internationales. Nous verrons que cette dynamique est à l'œuvre aujourd'hui avec les discussions relatives à la télévision numérique et connectée. Les sénateurs René Trégouët et Pierre Lafitte prédisait d'ailleurs en 1994, dans leur rapport sur *L'accès au savoir par la Télévision*, que « la rencontre du monde de l'informatique avec celui de la télévision provoquera un choc qui marquera la fin du millénaire » (Laffitte & Trégouët, 1993). Enfin, davantage que les questions de formats, nous verrons tout au long des expérimentations de télévisions scolaire et éducative que les aspects d'ordre institutionnels et les extensions du marché audiovisuel sont tout aussi déterminants dans l'évolution de la télévision.

¹⁶⁰ Cf. Isabelle Gaillard, « Le téléviseur : de l'objet de laboratoire à l'objet de convoitise (1945-1955) : naissance d'un marché » (Delavaud, 2011a).

¹⁶¹ Rozat Pascal (2010), « Histoire de la télévision : une exception française ? », *InaGlobal*, consulté le 27 Décembre 2010, <http://www.inaglobal.fr/television/article/histoire-de-la-television-une-exception-francaise>

¹⁶² Pour *Séquentiel Couleur À Mémoire*.

¹⁶³ Pour *National Television System Comitee*.

¹⁶⁴ Pour *Phase Alternating Line*.

- **Les débuts de la « société de l'écran »**

À l'image du cinéma qui charriait avec lui un nouveau « régime de visibilité », via l'introduction du mouvement et du parlant, la télévision opère elle aussi des changements radicaux qui ne manqueront pas de conditionner son usage éducatif. L'avènement de la télévision marque une rupture assez nette avec le cinéma de par sa structuration autour de l'écran analogique puis numérique : c'est le passage de la *camera obscura* à la *camera lucida*. Pour Divina Frau-Meigs il est alors nécessaire de *Penser la société de l'écran* (2011) pour en comprendre les incidences culturelles et sociales. Cette distinction entre les écrans est aussi le fait des réalisateurs eux-mêmes. Certains les opposent afin de valoriser le travail des cinéastes vis-à-vis des « téléastes » du « petit écran ». François Jost rappelle à ce propos que certains réalisateurs prétendent que la « taille réduite de l'écran impose un usage du gros plan plus que du plan d'ensemble » (in Delavaud, 2011b). Avec son goût pour l'assertion, Jean-Luc Godard note quant à lui que « *Quand on va au cinéma, on lève la tête. Quand on regarde la télévision, on la baisse* ». Cependant, si « *les origines de la camera obscura (écran de cinéma) sont entrées dans la légende (...) celles de la camera lucida (écran de télévision comme d'ordinateur) sont moins connues* » (Frau-Meigs, 2011). On peut tout de même dater les débuts de l'écran analogique au dépôt des brevets par Vladimir Zworykin, en 1923 puis 1929, relatifs à l'icône et au kinescope.

Par ailleurs, son développement s'opère au sein de discours faisant de l'information la matière première de ce que serait une troisième révolution industrielle. Ces présupposés d'influence cybernétique (Mattelart, 2009, chap. III), concourent à penser la *Société de l'information* comme nouvelle Utopie d'une société de communication (Miège, 1996, 1997, 2007). En devenant le creuset d'une innovation technique notable et de discours holistiques, l'écran acquiert une valeur de « dispositif » : « *Cette étape opère la transformation de l'artefact en « dispositif », comme l'entend Michel Foucault, car l'écran prend aussi forme dans des structures commerciales, sociales et culturelles spécifiques pour installer des « stratégies de rapport de force » (...). Il développe son rapport à la société du spectacle d'une part et à la société du service d'autre part. (...) L'écran est d'autant plus un dispositif qu'il est associé au regard et se trouve à la croisée des discours et des normes qui sollicitent les ressources médiatiques et les institutions de la culture* » (Frau-Meigs, 2011, p. 33).

La recherche d'une autonomisation de l'acte de reproduction, vis-à-vis de l'intervention humaine, est supposée limiter la subjectivité de la représentation télévisuelle du réel. Aussi, la volonté de donner à l'écran une « forme informe » (*shapeless shape*), proche de la vision humaine, « *manifeste la quête d'une forme*

idéale qui renforce l'effet de vraisemblance et d'authenticité » (Frau-Meigs, 2011, p. 21). À titre d'exemple, le choix d'un écran rectangulaire plutôt qu'ovale ne répond pas à un impératif technique. La forme ovale aurait simplifié le passage de la captation à la diffusion, étant donné que les caméras produisent des images ovales. Divina Frau-Meigs explique avec les mots de Guy Gauthier, que le rectangle « *constitue une caractéristique formelle récurrente en Occident, [rendant] compte d'un fait culturel visant à un effet de réalité et d'objectivité, par opposition l'ovale connote l'irréel ou la subjectivité nostalgique* » (Frau-Meigs, 2011, p. 21). Alors que les débuts du cinéma faisaient écho à un idéal positiviste et scientiste, l'essor de l'écran est caractérisé par l'aboutissement d'un processus de « laïcisation » de l'image : « *l'imagination de l'écran s'est efforcée de gommer l'angoisse associée au statut de l'image en Occident, en l'éloignant du divin pour l'ancrer dans la matérialité et l'objectivation du réel – la spiritualité étant tronquée pour la haute fidélité. Elle opère de telle sorte que les Occidentaux éprouvent de moins en moins de crainte à juxtaposer animé et inanimé, humain et machine, corps et esprit. Les mythes anxigènes de l'humanoïde raté (Frankenstein ou le Golem) perdent en efficacité romantique, au profit d'une image plus positive de l'androïde réussi comme Hal 9000 dans 2001 : l'odyssée de l'espace, ou Data dans Star Trek* » (Frau-Meigs, 2011, p. 33).

En instaurant un régime d'hyper-visualité, l'écran peut-être qualifié de dispositif cognitif, « *qui installe des stratégies de rapport de force par le biais de sa structure formelle et culturelle* » (Frau-Meigs, 2011, p. 80). De son côté Geneviève Jacquinet qualifie la télévision de « *terminal cognitif* » (Jacquinet, 1995). Elle développe notamment la spécificité des modalités cognitives propres à la télévision, qui s'opposent au modèle canonique – monolithique et transmissif – de l'école, alors que la télévision relève d'un modèle de connaissance comme processus interprétatif et relationnel. Point de vue également partagé par Pierre Molinier (Molinier, 2001) qui s'intéresse aux savoirs construits dans le cadre de l'opération d'éducation aux médias *Jeunes Téléspectateurs Actifs*, sur laquelle nous reviendrons ultérieurement. En tout cas, l'innovation technique que représente la télévision, entraîne avec elle de nombreuses critiques – positives et négatives – à propos de sa spécificité en tant que technologie d'information et de communication. Face à cette prise de conscience de l'impact de la télévision sur les conditions d'exercice de la pensée, Jacques Derrida et Bernard Stiegler (1997) invitent par exemple à une « *pédagogie intelligente et inventive* » qui donne au citoyen « *un droit de regard* ». Outre le dispositif de diffusion par écran, la sensation d'ubiquité procurée par la télévision soulève elle aussi des discours apologétiques ou dénigrants.

• La fable de l'ubiquité

Les premières retransmissions de grands événements en direct font leur apparition en France en 1948, avec par exemple la messe de minuit à *Notre-Dame* et l'arrivée du *Tour de France* au Parc des Princes. On assiste également aux diffusions d'événements internationaux, comme le couronnement de la Reine Élisabeth II en Angleterre (1953), qui est diffusé dans cinq pays européens. Cette capacité à montrer, en direct, ce qui se passe à l'étranger confère à la télévision la faculté de simuler le don d'ubiquité : « un rêve humain des plus anciens »¹⁶⁵. Pour Louis Porcher, ce sentiment correspond à « ce que Sartre a appelé la « quasi-présence »¹⁶⁶ [et] produit un effet de « proximité du lointain »¹⁶⁷, fondement empirique du sentiment de participation du spectateur « comme s'il y était » » (Porcher, 1994, chap. 2). Le succès de ces « directs » auprès du public est manifeste, et l'uniformisation des formats à l'échelle internationale montre la volonté des acteurs de l'audiovisuel de penser une « télévision-monde » (Méadel, 1993). Ce mode de pensée à l'échelle globale se concrétise notamment avec la publication de *War and Peace in the Global Village* (1969) de Marshall McLuhan¹⁶⁸. En ce sens, l'auteur s'est déjà singularisé par la publication de *La Galaxie Gutenberg*, dans laquelle il prophétise l'avènement d'un « village global » : « l'interdépendance nouvelle qu'impose l'électronique recrée le monde à l'image d'un village global (...) la nouvelle culture de l'électricité donne de nouveau une base tribale à nos vies »¹⁶⁹. La télégraphie et le cinéma offraient déjà les prémices d'une mondialisation de la communication (Mattelart, 2008), mais pour certains auteurs comme Régis Debray, la rupture instaurée par la télévision est plus fondamentale.

L'approche médiologique qu'il développe, sous les auspices de McLuhan, considère que l'apparition de la télévision couleur marque le passage de la « graphosphère » à la « vidéosphère » (Debray, 2001). En tentant de « mettre à jour l'inconscient technique des mutations culturelles »¹⁷⁰, il associe la « vidéosphère » à la période de la mondialisation. La technique permettrait désormais de maîtriser l'espace et le

¹⁶⁵ Cf. Rovin Joseph (1960), « La Télévision », *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, Ministère de l'Éducation - IPN, Paris, p. 1145

¹⁶⁶ Sartre Jean-Paul (1948), *L'imaginaire, psychologie phénoménologique de l'imagination*, Gallimard, Paris, 246 p.

¹⁶⁷ Heidegger Martin (1961), *Chemins qui ne mènent nulle part*, Gallimard, Paris.

¹⁶⁸ Dans cet ouvrage, écrit avec Quentin Fiore, le penseur canadien décrit l'impact de la télévision dans la guerre du Viêt-Nam qu'il qualifie de « première guerre télévisuelle » : « avec ce conflit, auquel assiste en direct tout foyer américain de sa salle à manger, les audiences cessent, estiment les auteurs, d'être des spectateurs passifs pour se convertir en « participants » et la dichotomie civils/militaires s'évanouit » (Mattelart, 2009, p. 69).

¹⁶⁹ McLuhan Marshall (1962), *The Gutenberg Galaxy : The Making of Typographic Man*, University of Toronto Press, p.40

¹⁷⁰ Debray Régis (2000), « Les révolutions médiologiques dans l'Histoire », *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 1, BBF, disponible en ligne sur <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2000-01-0004-001> (consulté le 25 juillet 2014).

temps, par une abolition des distances. C'est le règne de l'immédiateté de l'image, qui en changeant de nature (technique), n'a plus les mêmes effets (politique) ni la même fonction (symbolique) (Debray, 1992).

Les réflexions sur l'appropriation éducative de la télévision sont assez poreuses aux approches *médiologique* et *McLuhanienne*. En interrogeant l'impact culturel des évolutions médiatiques et leurs incidences sur les savoirs, elles semblent *a priori* opératoires pour penser le rapport entre médias et éducation. À titre d'exemple, on peut citer l'ouvrage *Télévision, culture, éducation* de Louis Porcher (1994). En guise d'égard à l'« *imagination sociologique* » de McLuhan, il définit les propriétés de la télévision comme étant l'ubiquité, l'immédiateté, la brièveté et l'éphémérité. Pour l'auteur, l'ubiquité de la télévision tient à la nature « *d'analogon* » de la photographie (Barthes, 1965) ; la télévision posséderait une puissance considérable de « *perlocution* » (Langshaw, 1991), donc de conviction, et enclencherait une confiance immédiate parce qu'elle marche comme une « *quasi-perception* ». Ce constat l'amène à considérer que la télévision ne diffuse pas de connaissances opératoires et engendre une culture « *mosaïque* », faisant primer la rapidité et la sensorialité sur la rationalité (Moles, 1973). On retrouve ici une critique finalement classique de l'insertion des médias dans le contexte éducatif, tel que nous avons pu le voir avec le cinéma par exemple.

Enfin, les promoteurs de la télévision éducative et scolaire ne contreviennent pas, eux non plus, à une vision utopique de la télévision et de son impact social. On peut citer le cas exemplaire de *La Villeneuve* à Grenoble qui suscite un enthousiasme patent (Jacquinot, 2007, p. 175). Ce quartier de près de 7000 habitants, en 1973, est choisi pour installer un système de télédiffusion¹⁷¹ afin de susciter l'échange et la communication entre les habitants dans un vaste projet urbain (Beaud, Milliard, & Willener, 1976) ayant pour objectif de « *redonner une âme aux grands ensembles* » (Populus, 1974). Un « *collège ouvert* » fait partie de la maison de quartier, qui comprend aussi une école primaire, une bibliothèque, un centre d'action culturelle, un centre audiovisuel, une salle de spectacle et un restaurant. Alors qu'aujourd'hui le quartier Villeneuve témoigne d'« *une utopie bien abîmée* »¹⁷², ses instigateurs voulaient en faire un projet de transformation sociale. Les acteurs éducatifs étaient notamment impliqués dans un magazine local *Vidéo-Gazette* (Schulhof, 1977), réalisé par l'équipe du centre audiovisuel et des animateurs détachés de l'Éducation nationale. Cet exemple illustre ce que Jacques Perriault appelle « *le postulat d'utilité* » de l'objet : « *on retrouve dans les téléologies sur la vidéo légère ou le câble communautaire, une production imaginaire qui associe à l'outil de référence, un*

¹⁷¹ Un studio et une régie de diffusion articulées d'un côté sur un « circuit fermé » reliant l'ensemble des équipements socio-culturels (écoles, maisons de l'enfance, CES, maison de quartier etc.) et de l'autre côté sur le « circuit ouvert » reliant les appartements.

¹⁷² Emeline Wuilbercq, « Une utopie bien abîmée », *Le Monde*, 28.03.2013

http://www.lemonde.fr/societe/article/2013/03/28/une-utopie-bien-abimee_3149872_3224.html

schéma idéal d'école ou de société » (Perriault, 1981a, p. 9). Néanmoins, ce type d'initiatives demeurent expérimentales, comme à Cergy-Pontoise ou Nouveau Créteil, alors que les initiatives scolaires de la télévision publique vont quant à elles marquer fortement les mémoires de l'audiovisuel éducatif : certains parlant-même d'un « âge d'or »¹⁷³ ...

B Contexte d'insertion :

En 1966, George Friedmann publie une tribune qui fera date où il qualifie la télévision « *d'école parallèle* »¹⁷⁴. L'expression, reprise quelques années plus tard par Louis Porcher (1973), révèle la crainte de voir la télévision supplanter l'institution scolaire et obliger l'école à redéfinir l'originalité de sa médiation. Pour Jacques Perriault, « *l'irruption massive des industries de la communication déplacera, dans les sociétés occidentales, le lieu et le rôle de la fonction éducative, mettant ainsi en question, au moins partiellement, le rôle de l'école* » (Perriault, 1981a, p. 7). Pourtant les débuts de la télévision sont marqués par une étroite collaboration entre institution scolaire et institution médiatique. Comme le rappelle Geneviève Jacquinot, « *pendant toute cette période, des "courageux novateurs" se sont manifestés, à différents niveaux, depuis les pionniers de l'éducation — "aux" médias et "par" les médias — jusqu'aux plus hautes instances nationales et internationales* » (Jacquinot, 2007, p. 177). Contrairement au cinéma, l'État décide très vite de faire un usage éducatif de la télévision. Mais les diverses expériences de collaboration entre les deux institutions seront marquées par une réelle ambivalence. Nous allons d'abord revenir sur ces différentes expériences ainsi que sur le contexte international dans lequel elles s'inscrivent. Enfin, nous verrons que le passage d'une éducation « par » les médias à une éducation « aux » médias marque une étape singulière de l'audiovisuel éducatif.

• De la télévision scolaire...

Au sortir de la Seconde Guerre Mondiale, le Conseil National de la Résistance est à la conquête des « Jours Heureux » et compte bien s'appuyer sur les nouveaux moyens de communication pour mettre en pratique son programme. De ce point de vue, la politique qu'il mène à propos de la télévision est exemplaire. Le monopole d'État a

¹⁷³ Cf. Kattnig Cécile (2008), « Colloque - Pour une histoire de l'audiovisuel éducatif (1950-2007) », *BBF*, vol. 53, n°1, pp. 97-98.

¹⁷⁴ George Friedmann est alors directeur du Centre d'étude des communications de masse : « *Aujourd'hui, (...) les connaissances que le maître inculque à l'enfant par la parole (...) ne sont plus qu'un îlot au milieu du flot d'informations, d'appels, de sollicitations pressantes que jettent sur l'enfant au sortir de la classe le son et surtout l'image, par des affiches, le cinéma, les bande dessinées, la radio, la chanson et, avant tout, la télévision... Il y a là un danger réel s'il s'agit d'un véritable parallélisme, c'est à dire de deux systèmes d'information qui ne se rejoignent jamais, si ce n'est à l'infini. Et cette école parallèle est d'autant plus compétitive qu'elle est parée de toutes les séductions du loisir, de la jouissance immédiate et de la liberté* », in « Bilan des recherches sur la télévision », *Télévision et Éducation*, n°18, mai 1966, p.15.

vocation à garantir l'exercice des missions de service public qui lui sont assignées : informer, éduquer, distraire. Malgré un contrôle politique assez strict, notamment de l'information (Vassallo, 2005), la mise en place de la RTF (1949) puis son évolution vers *l'Office de Radiodiffusion Télévision Française* (ORTF) en 1964, traduisent un long mouvement de revendications des libertés garanties par la loi. Les textes d'orientation des diverses instances sont clairs sur les objectifs de l'audiovisuel public. Gérard Jaquet, secrétaire d'État à l'information de Guy Mollet déclare que : « *La radio-télévision [...] est une technique [...]. Elle peut être aussi à certains moments un puissant moyen de propagande. Mais à nos yeux, la radiodiffusion doit devenir « un service public qui a une mission à remplir [...] ».* [...] *La radiotélévision est avant tout un moyen d'information, d'éducation et de divertissement au service de la nation et du public* » (in Cohen & Lévy, 2007, p. 18).

Le public est ainsi pensé à travers une vision très citoyenne, voire républicaine. La place accordée à l'éducation de ce public est significative. Dès 1945, en accord avec le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), est créée une section d'enseignement¹⁷⁵ au sein de la *Radiodiffusion Française* (RDF). Les premières expérimentations menées dans les années 1930 ayant été stoppées par la guerre, de nouveaux locaux sont aménagés rue Cognacq-Jay, à Paris. On peut d'ailleurs s'interroger sur le processus qui a motivé un tel engagement : n'est-ce pas un moyen de « légitimer » un média en plein essor que de lui adjoindre une mission éducative, jusqu'alors apanage des gardiens de la *Galaxie Gutenberg* ? Aussi, comme le note Jean-Louis Missika, la télévision est administrée à ses débuts par de nombreux transfuges de l'enseignement, encore « *sanglés de leurs habits de hussards de la République, qui voient une nouvelle terre de mission s'offrir à eux* » (Missika, 2006, p. 12). Mais à partir du moment où le financement par redevance est mis en place, la part des programmes éducatifs passe de 8% en 1948 à 2,5% en 1950 (Jost, 2011) (cf. Table 2). Une redevance existait depuis 1933 pour le droit d'usage des installations réceptrices de la radio, mais c'est en 1949 qu'une redevance spécifique pour les postes de télévision est mise en place.

¹⁷⁵ Il prend le nom de « Service de la télévision éducative » en 1949. Il est « spécialement chargé d'étudier et d'expérimenter les possibilités de cet outil merveilleux, mis au service de l'enseignement et de la culture », in Adrien Delatour (1948), « télévision éducative », *Bulletin de la RTF*.

GENRES	Émissions radiophoniques télévisées	Films	Programmes pour enfants	Émissions éducatives et documentaires	Actualités	Émissions sur le cinéma	Feuilletons
1948							
Part en %	33,6	32,1	2,1	8,6	11	8,2	0
1950							
Part en %	12	12,8	3	2,4	43	3,3	3,2

Table 2 - Part des émissions éducatives dans la programmation¹⁷⁶ de la RTF (Jost, 2011, pp. 409–411)

François Jost note d'ailleurs que les titres des programmes évoquent plus des documentaires que des programmes d'enseignement. Les variétés et le divertissement occupent un place de plus en plus centrale, et l'identité de la télévision est « *de plus en plus éloignée de cette télévision des maîtres d'école à laquelle on réduit souvent la télévision des années 1950* » (Jost, 2011, p. 413). Le service de la Radio Télévision Scolaire (RTS) est finalement créé en 1952, au sein du Centre National de la Documentation Pédagogique (CNDP), sous l'autorité du MEN. Il est placé sous la direction d'Henri Dieuzeide¹⁷⁷, figure tutélaire de la télévision scolaire. Ce service n'émet que deux heures hebdomadaires de programmes à ses débuts, puis quatre heures en 1962 et finalement plus de vingt dans les années soixante-dix (cf. Figure 17). Ce chiffre est d'autant plus significatif si l'on rappelle qu'à ce moment la télévision n'émet qu'une centaine d'heures de programmes par semaine.

L'augmentation du volume des programmes éducatifs diffusés à la télévision tient également à tout l'appareil de formation continue mis en place dans le cadre de RTS-Promotion, véritable expérience de télévision éducative pour adultes (Glikman, 1989). Au départ, les émissions spécifiquement conçues à destination du public adulte sont marginales, entre 1963 et 1964 une heure de programmes leur est consacré, puis deux heures entre 1966 et 1967, diffusées le samedi après-midi ou le dimanche matin. Comme le rappelle Viviane Glikman, ces programmes s'inscrivent dans le cadre des plans IV et V de la politique nationale d'éducation permanente, devenue une « *obligation nationale* » avec les lois de 1959 et 1966 (Glikman, 1995, p. 64). Les acteurs de la RTS-Promotion sont des enseignants et militants¹⁷⁸, convaincus que la télévision peut assurer une mission éducative, dans une optique d'éducation populaire

¹⁷⁶ Chiffres issus du « dépouillement systématique des annonces de programmes dans les revues *Radio 47* à *Radio 51* (...) en tenant compte des qualifications génériques attribuées par le magazine (...) et ne tient pas compte des volumes horaires ».

¹⁷⁷ Henri Dieuzeide (1925-1993), agrégé d'Anglais, ancien élève de l'École normale supérieure de Saint-Cloud. Il reste à la tête de la RTS jusqu'en décembre 1967. Cf. « Henri Dieuzeide, regards croisés » http://www.canal-u.tv/video/universite_paris_diderot/henri_dieuzeide_regards_croises.11359

¹⁷⁸ Pour ce qui est de la RTS on peut citer Louis Legrand, de l'IPN, proche du mouvement pédagogique Freinet.

et de « promotion sociale ». Les débuts de l'action sont « *marqués par une cohérence réelle entre les tendances sociales, éducatives et médiatiques et les aspirations de ses responsables, caractérisées par un investissement enthousiaste dans la recherche d'une mode d'expression pédagogique séduisant et original, adapté aux attentes d'un public désireux d'élever son niveau de connaissances et prêt à investir, pour cela, sur son temps de loisirs* » (Glikman, 1995, p. 65). Entre 1969 et 1970, le temps d'antenne passe à six heures hebdomadaires, ce qui entraîne une production plus précipitée, par des personnels n'étant pas forcément formés. D'une certaine manière, l'expansion se réalise au détriment de la réflexion sur les publics.

Néanmoins, l'audience est relativement élevée, jusqu'à un million de téléspectateurs et les documents d'accompagnements sont diffusés à grande échelle (150 000 ou 200 000 exemplaires). Mais l'écart apparaît de plus en plus criant entre le public-cible et le public touché : on se demande si la faute est aux contenus, à la forme des émissions, ou plus profondément à la capacité des couches populaires à considérer la télévision comme autre chose qu'un outil de distraction (Glikman, 1995, p. 66). En 1971, la loi offre aux salariés la possibilité de bénéficier d'un congé formation. La formation continue devient un véritable « marché », RTS-Promotion devient une « *unité de la formation continue* », suite à une restructuration du côté du MNE¹⁷⁹ : le volume de diffusion atteint plus de huit heures entre 1972 et 1973 et une quarantaine de personnes y travaille. Finalement, les objectifs d'éducation populaire et de promotion sociale sont remis en cause avec l'industrialisation de ce secteur et les changements relatifs à la politique de formation continue. En effet, Jacques Delors, alors Conseiller du Premier ministre Jacques Chaban-Delmas, en fait la responsabilité du patronat dans le cadre de la politique contractuelle (Laffitte & Trégouët, 1993, p. 53). RTS-Promotion se trouve en concurrence avec le secteur privé et associatif. Les

¹⁷⁹ Le CNDP ainsi nommé par arrêté du 7 octobre 1950 est l'ancien Musée Pédagogique créé en 1879 qui depuis 1932 a son siège à Paris (5^{ème}). Un premier CNDP existait déjà depuis 1932 au sein du Musée Pédagogique avec des préoccupations relatives à l'audiovisuel. Il comprenait en effet, la Cinémathèque de l'enseignement public, et depuis un décret du 6 février 1937, un « comité central des constructions scolaires, du mobilier et de l'outillage scolaire » auquel plusieurs commissions apportaient leur concours : commission du cinématographe d'enseignement, du disque, des phonographes et appareils de TSF et une commission de « Radiophonie Scolaire et post-scolaire » créée par arrêté le 3 décembre 1936. L'enseignement à distance est également représenté au Musée Pédagogique depuis 1939 à destination des appelés sous les drapeaux : Centre Nationale d'Enseignement par correspondance (CNEC), puis le Centre Nationale de Télé-enseignement (CNTE). Ainsi à partir de 1951 le CNDP est chargé par l'intermédiaire de CNEC des émissions de radio scolaire pour les élèves de l'enseignement à distance, mais il va aussi entreprendre la réalisation d'émissions de télévisions à l'intention des écoles. En septembre 1970 l'IPN est scindé en deux structures : *Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique* (INRDP) et *L'Office Français des Techniques Modernes d'Éducation* (OFRATEME). INRDP assume les tâches d'information, de documentation, de formation et de recherche qui incombent à l'IPN. L'OFRATEME a comme charge de mettre au point les techniques appliquées à l'enseignement, d'homologuer et d'agréeer les matériels et de développer l'utilisation des techniques modernes, auprès des établissements scolaires et tout organisme chargé de formation. La RTS et les Centres d'enseignement par correspondance (ancien CNEC), sont rattachés à l'OFRATEME. L'OFRATEME redevient le CNDP en 1976 jusqu'en 2013, où il devient le réseau « CANOPÉ ».

contenus ont d'ores et déjà évolués vers des formats de moins en moins didactiques, afin de toucher un public plus large et de justifier l'existence du service. Vers la fin des années 80, RTS-Promotion passe par pertes et profits au moment où la télévision scolaire connaît une crise majeure. Nous le verrons plus après, cette crise interroge la télévision scolaire vis-à-vis de l'avènement d'une « *télévision de communication* » (Laffitte & Trégouët, 1993, p. 53). Viviane Glikman, tire un constat quelque peu amer de cette expérience qu'elle qualifie d'échec : « *préférant, à la recherche difficile du « spectacle pédagogique », la facilité d'un discours prétendu télévisuel alors qu'il n'était qu'imité de formes télévisuelles abâtardies par un usage excessif des débats et interviews (...); [L'utilisation] de la télévision éducative à des fins de conscientisation sociale et de participation (...) n'ont abouti qu'à priver les couches défavorisées de la population d'un éventuel moyen d'acquisition de connaissances de base indispensables à toute émancipation. (...) En refusant, au nom du rejet de la culture bourgeoise et de l'aliénation, à ceux dont le niveau d'étude est peu élevé, l'accès à des connaissances dont eux-mêmes disposent, ces intellectuels progressistes, apôtres d'une télévision « dérangeante » et subversive, (...) [ont ainsi] préservé leur propre pouvoir, se faisant inconsciemment complices des « réactionnaires » qui, au nom d'un l'élitisme explicitement revendiqué, acceptent le maintien des inégalités* » (Glikman, 1989, p. 642).

Ces débats qui agitent RTS-Promotion sont peu ou prou les mêmes au sein de la RTS en général. En effet, le volume de diffusion atteint par la télévision scolaire suscite des convoitises au moment où la télévision change de régime. Plusieurs facteurs concourent à en faire la cible de critiques nourries : nous nous intéresserons ici à la fragmentation du paysage audiovisuel français (PAF) qui avive les logiques de concurrence, à la liberté de ton des programmes de la RTS et enfin aux évolutions propres à la télévision qui interrogent les formats de la télévision scolaire. Pour chacune de ces raisons, la RTS coalise contre elle une alliance objective périlleuse. En tout cas, les années 70 marquent un véritable tournant pour la télévision française : « *des ferments de remises en cause des monopoles de service public apparaissent, dans des registres aussi différents que le financement, la technique et la doctrine politique dominante* » (Chaniac & Jézéquel, 2005, p. 9). En 1964, puis en 1973, le PAF se dote de nouvelles chaînes qui, suite à la loi du 7 août 1974, se retrouvent en concurrence au sein d'une même structure publique. Dès 1975, elles deviennent des entités autonomes et le CNDP doit faire preuve de conviction pour maintenir sa place auprès d'elles¹⁸⁰. L'évolution du PAF s'accélère brutalement en 1986 et 1987 : « *en février 1986 deux chaînes privées créées par le gouvernement socialiste, La Cinq et la sixième chaîne, ouvrent l'antenne. En 1987, la privatisation de TF1, décidée en septembre de l'année précédente par le nouveau gouvernement, fait basculer le paysage audiovisuel français, mettant en minorité le secteur public* » (Chaniac &

¹⁸⁰ L'émission des *vingt-quatre jeudis*, diffusée en direct et présentée par Evelyne Dhéliat devient emblématique de cette présence à la télévision.

Jézéquel, 2005, p. 10). La place grandissante de la publicité¹⁸¹ est une des conséquences de ce basculement, conjoint à la massification du média télévisuel. En 1971 elle est limitée à 25% des ressources globales de l'ORTF et en 1975 elle représente plus de la moitié des ressources des chaînes devenues indépendantes. Ce mouvement est d'autant plus profond qu'entre 1980 et 2002, l'investissement publicitaire dédié à la télévision passe de 14,5% à 35% (Chaniac & Jézéquel, 2005, p. 17) (cf. Table 3).

Les ressources des chaînes nationales en France : 1980-2000 (en millions de francs courants)										
		TF1 publique	TF1 privée	France 2	France 3	Arte + La Cinquième	Canal+	La Cinq (privée)	M6	Totaux
1980	Recettes publiques	550		630	1 535					2 715
	Pub	810		690	18					1 518
1985	Recettes publiques	850		1 000	1 940					3 790
	Pub	1 475		1 360	528		52			3 415
	Abonnements						490			490
1990	Recettes publiques			1 395	2 855	470				4 720
	Pub		5 238	1 460	700		272	1 259	601	9 530
	Abonnements						5 173			5 173
1995	Recettes publiques			2 640	3 420	921 + 670				7 651
	Pub		7 343	2 280	1 540		439		1 860	13 462
	Abonnements						7 065			7 065
2000	Recettes publiques			3 382	4 087	1 070 + 830				9 369
	Pub		9 734	2 157	1 600	30	662		3 523	17 706
	Abonnements						9 249			9 249

Table 3 - Ressources des chaînes nationales en France (1980-2000) (Chaniac & Jézéquel, 2005, p. 18)

Dans un tel contexte, le temps d'antenne a une valeur de plus en plus prohibitive. Le financement public étant en déclin, la télévision scolaire ne pourra pas éviter les arguments d'autorité de la « loi d'airain de la télévision commerciale » (Chaniac & Jézéquel, 2005, p. 12) qui veut qu'un programme soit, somme toute, rentable. Indépendamment des considérations économiques, c'est sur le terrain politique que la RTS s'enlise. La révolte sociale de Mai 68 n'a pas épargné le secteur audiovisuel, on assiste à une profonde remise en question des « médias de masse », tout comme du système éducatif d'ailleurs. Nombre de personnels de la télévision scolaire partagent ces points de vue, et la « participation intensive » de la RTS à ces événements dégrade son image et lui vaut une hostilité renforcée de la part de l'IPN et du MEN (Glikman, 1995, p. 65). Par ailleurs, l'ORTF n'est pas enchanté par la liberté de ton de la RTS, dont il doit assumer les propos en tant que diffuseur. Si à cette époque l'information est strictement encadrée par le pouvoir politique, des territoires de liberté d'expression sont conquis dans des registres jugés plus périphériques, comme le documentaire ou la télévision scolaire¹⁸². Pour cette dernière, la tâche est d'autant plus simple que leur tutelle est le MEN (via le CNDP) et non le Ministère de l'Information, pour ne pas dire l'Élysée. La RTS peut produire en interne ses

¹⁸¹ Elle est autorisée à la télévision depuis 1968.

¹⁸² Le traitement de l'immigration est exemplaire de ce point de vue. Cf. Mills-Affif Édouard (2004), *Filmer les immigrés*, INA & De Boeck, Bruxelles, 299 p.

programmes, car « *elle se dote progressivement des moyens techniques de production : équipe de réalisateurs avec techniciens, preneurs de son, cameramen, assistants, monteurs, laboratoire, salles de montage et de visionnage, installés à Montrouge, au Sud de Paris* » (Duccini, 2013, p. 123). L'autonomie du CNDP vis-à-vis de l'ORTF suscite des craintes. Claude Contamine, le Directeur de la télévision en 1965, confie que « *cette situation n'est pas sans inconvénients car l'Office peut se trouver en face d'une émission scolaire posant problème et engageant sa responsabilité de diffuseur* ». Quoi qu'il en soit, une loi de 1971 vient clarifier les questions de « territoire » au profit de l'ORTF qui obtient un droit de regard sur le contenu des émissions. Les conséquences sont palpables : changements d'horaires, annulation voire censure de certaines émissions¹⁸³, augmentation exponentielle du prix de location d'antenne, etc. D'un point de vue plus global, la période post-68 est marquée par un certain reflux des projets progressistes : « *la révolution conservatrice s'est mise en marche (...). Les valeurs de service public, de politique culturelle, ou de rôle social des médias, sont battues en brèche au profit de celles portées par ce libéralisme musclé : marché, initiatives privées, allègement des contraintes réglementaires, en sont les maîtres mots* » (Chaniac & Jézéquel, 2005, p. 11). C'est le début du « *grand bond en arrière* »¹⁸⁴ de l'ordre libéral. La privatisation de TF1, en 1986, est entre autre une illustration du « *triomphe d'une nouvelle rationalité marchande* » (Regourd, 2008, 2013). Alors, « *la télévision éducative, d'abord vue comme un allié, devient une pesante contrainte dont il faut se débarrasser* » (Glikman, 1995).

Une autre expérience singulière incarne les espoirs éducatifs suscités par la télévision. Il s'agit de la création du Collège audiovisuel Louis Lumière à Marly-le-Roi, en 1966. Cette fois-ci, l'institution éducative agit de manière autonome. Cet établissement expérimental a pour vocation de matérialiser la « révolution audiovisuelle » de l'enseignement. Il ambitionne de mettre l'audiovisuel au service du processus d'enseignement, en repensant par exemple la disposition des salles de classe et en installant un système de télévision en circuit fermé (CFTV)¹⁸⁵. Chaque salle de classe est équipée de deux récepteurs de télévision reliés à un grand studio capable de produire les émissions, où techniciens et professeurs collaborent pour créer des programmes adaptés à chaque niveau. Mais comme le rappelle Hélène Duccini, le projet ne fait pas l'unanimité au sein de l'institution éducative : « *nombreux sont les détracteurs, dans l'administration centrale du ministère, à la Direction de la pédagogie et même au Secrétariat général chargé de le promouvoir* » (Duccini, 2013,

¹⁸³ Notamment pendant la guerre d'Algérie, ou un émission sur l'Irlande, censurée pour « promotion de la violence ».

¹⁸⁴ Halimi Serge (2004), *Le Grand Bond en arrière*, Fayard, Paris, 620 p.

¹⁸⁵ Pour Robert Lefranc, « *le circuit fermé apparaît sans conteste comme un ferment pédagogique puissant, un élément catalyseur essentiel générateur de réactions encore bien mal connues mais qui aidera sûrement à plus ou moins longue échéance à une totale rénovation des méthodes de l'enseignement* » (in Deceuninck, 2012, p. 126).

p. 124). En effet, dans le cadre du projet de Marly-le-Roi l'audiovisuel est pensé comme un outil au service d'une nouvelle pédagogie¹⁸⁶, il s'agit de : « *démocratiser quantitativement et qualitativement l'enseignement ; instaurer une nouvelle structure pédagogique favorisant à la fois l'autonomie des élèves dans le travail et l'individualisation de l'enseignement* »¹⁸⁷. À cette époque, ce discours n'est pas très orthodoxe au sein de l'éducation formelle. Pour Annie Bireaud, le projet de Marly-le-Roi allie « *industrialisation de l'enseignement et rationalisation de l'apprentissage* » (Bireaud, 1979, p. 183).

Parmi les acteurs de la première heure du collège Louis Lumière on retrouve de nombreuses personnes ayant fréquenté le Centre audiovisuel de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud. On peut notamment citer Geneviève Jacquinet, pour qui les expériences de Marly-le-Roi et de Saint-Cloud ont été déterminantes (Wallet & Thibault, 2006). Ce centre est un véritable berceau des militants de l'usage éducatif de l'audiovisuel. Il est créé en 1947 : « *Vingt-neuf enseignants et chercheurs, répartis en quatorze équipes, y travaillent à titre permanent. Outre ce personnel, le centre utilise à temps partiel, pour des contrats de courte durée, quinze assistants de recherche, neuf techniciens professionnels (réalisateurs, monteurs, opérateurs, ingénieurs du son, etc.) font partie du personnel permanent de l'établissement* » (Tailhardat & Mousseau, 1976, p. 65). Le centre associe recherche¹⁸⁸, production de contenus et formation auprès des enseignants. Le centre dispose de studios de cinéma, de radio et de télévision, ainsi que de salles de montage. La plupart des productions cinématographiques sont diffusées par la Cinémathèque de l'enseignement public et par le service du film de recherche scientifique. Si l'expérience de Marly-le-Roi, terminée brutalement en 1978 (Viaud, 2005, p. 33), est portée comme étendard à l'époque, il n'en reste aujourd'hui que peu d'enseignements¹⁸⁹. Dans son rapport *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*, rendu en 2001, Antoine Prost critique le postulat techno-déterministe de l'initiative et juge que « *le Collège expérimental de Marly-le-Roi n'a conduit nulle part* » (Prost, 2002). Néanmoins, pour Etienne Brunswic, c'est l'expérience de Marly-le-Roi qui aura appris l'importance

¹⁸⁶ Au collège audiovisuel de Marly, de nouvelles pratiques sont mises en place grâce à l'existence d'une concertation en équipe - les 70 enseignants, quelque soit leur grade, ont quinze heures de cours et trois heures de réunion de travail. Ainsi, tous les élèves passent plusieurs heures par semaine - prises sur les temps de cours - au centre d'autodocumentation (CAD) pour y effectuer des travaux de recherche et leur apprendre ainsi à « *s'informer tout seuls, à travailler au sein d'un groupe, à communiquer le résultat de leurs recherches, à utiliser pour cela des modes de communication différents* » (Viaud, 2003, pp. 90-104).

¹⁸⁷ *Télérama*, 5 mars 1980.

¹⁸⁸ Les principaux secteurs de recherche sont les suivants : « *le télé-enseignement universitaire, la formation des enseignants à l'emploi rationnel des techniques audio-visuelles et leur formation par l'emploi de ces techniques, la sémiologie des messages audio-visuels, la sociologie de la communication de masse, l'évaluation des documents audio-visuels et de leur utilisation dans le contexte scolaire, la didactique des diverses disciplines (...), les études technico-économiques* » (Tailhardat & Mousseau, 1976, p. 65).

¹⁸⁹ Avec la construction d'un nouveau collège, les bâtiments du collège expérimental ont été désaffecté au début des années quatre-vingt, puis ont brûlés...

d'aborder les problèmes par des approches transversales... ainsi que les pesanteurs extrêmement lourdes du système éducatif (in Wallet & Thibault, 2006).

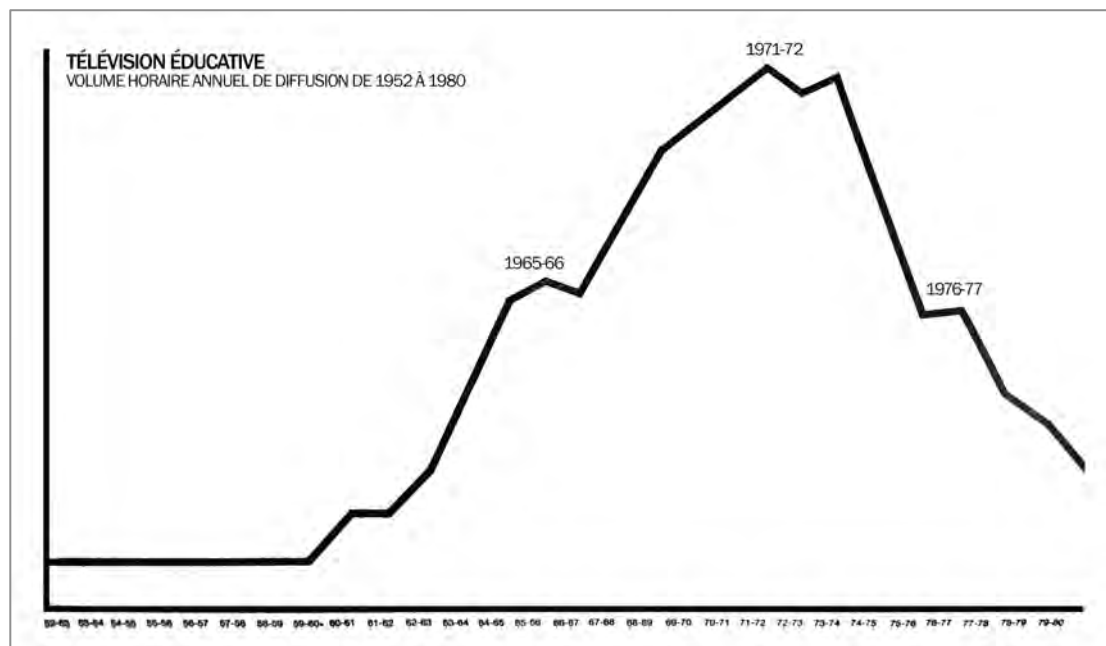


Figure 17 - Volume annuel de diffusion de la RTS :1952-1980 (Monnerat et al., 1979, p. 82)

À l'image du Collège Louis Lumière, l'« âge d'or » de la télévision scolaire est de courte durée. Les institutions éducatives et médiatiques vont émettre de sérieuses critiques dès les années soixante-dix et s'amorce une diminution radicale des volumes de diffusion de la RTS (cf. Figure 17). Henri Dieuzeide concède même quelque temps auparavant que les émissions de la télévision scolaire « *se situent un peu en bout de table, dans le grand banquet que l'Office offre aux téléspectateurs* » (Vassallo, 2005, p. 129). Quelques années plus tard, pour le Directeur du CNDP le verdict est sans appel : « *la télévision scolaire doit cesser d'arroser le sable* »¹⁹⁰. Finalement, une seule émission subsiste, il s'agit d'*Entrée Libre*. Cette émission incarne le nouveau ton que souhaite adopter la télévision scolaire. Nous verrons par la suite (cf. C) que cette évolution des contenus de la télévision scolaire se fonde sur la volonté de cadrer avec les nouveaux standards de la télévision. Autant que les dispositifs, les missions de la télévision évoluent malgré la stabilité trompeuse des termes qui définissent ses missions : « *en sorte que, si les termes on semblé persister, le sens, lui, a subi bien des aventures. Le mot "culture" qui semble dénoter une réalité stable, est un parfait exemple de ces avatars* » (Jost, 2010, p. 219). Du côté de la télévision scolaire, les nombreuses critiques ont entamé l'enthousiasme général et dans les années 1980 le CNDP, devenu un simple partenaire des chaînes, n'est plus qu'un locataire d'antenne. Les programmes sont jugés trop « scolaires » sur la forme et mal adaptés à une utilisation en classe ; une télévision des « maîtres d'écoles » ne saurait servir des

¹⁹⁰ Jean-Michel Croissandeau, « La radio et la télévision scolaires vont réduire leurs activités », *Le Monde* du 24.11.1978

logiques de plus en plus concurrentielles, à la recherche d'une audience de masse. Si les chaînes diffusent les programmes, les droits de diffusion en VHS reviennent néanmoins au CNDP. Certaines collections comme *Gallilée* sont par exemple de vraies réussites commerciales. Il conserve ainsi une mission de distribution qu'il a prise en charge avec succès depuis l'époque du cinéma éducateur et des lanternes magiques. Il faudra attendre plusieurs années avant qu'une nouvelle ère éducative s'ouvre pour la télévision.

- **... à la télévision éducative**

Au début des années 1990, c'est un rapport du Sénat qui repose la question des missions éducatives de la télévision. Ce rapport sur *L'accès au savoir par la télévision : proposition du Sénat pour la future chaîne d'accès au savoir*, est rédigé par les sénateurs Pierre Laffitte et René Trégouët. Après avoir sabordé la télévision scolaire, les parlementaires s'inquiètent du fait que la France diffuse beaucoup moins de programmes éducatifs que la Grande-Bretagne (5 fois moins), Israël et l'Allemagne (10 fois moins), ou le Japon (30 fois moins) (Laffitte & Trégouët, 1993, p. 83). La conviction que la télévision doit renouer avec son ambition éducative semble retrouver les faveurs des décideurs politiques. L'alternance politique, en 1981, n'est pas étrangère à ce revirement. La volonté de « changer la vie » affichée par François Mitterrand, premier président socialiste de la V^{ème} République, se traduit aussi par une volonté de changer la télévision. Cette ambition est affichée dès le *Projet socialiste pour la France des années 80* où les médias sont désignés comme un terrain d'action stratégique : « *l'appareil des moyens audiovisuels, radio et télévision, constitue désormais, aux ordres du pouvoir, une police supplétive infiniment plus ductile et subtile que tout autre forme d'oppression* ». À l'occasion de l'exposition « 50 ans de pédagogie par les petits écrans », les coordinateurs du Musée National de l'Éducation relèvent d'ailleurs cette évolution conjoncturelle : « *si la télévision a pu présenter des aspects « aliénants » sous les Gouvernements de droite, justifiant le développement d'une critique par les pédagogues, l'avenir est dorénavant à une télévision émancipatrice des masses* » (Campagnole, et. al., 2014). Mais, comme nous le démontrerons, cela se traduit plus au niveau d'une réflexion sur les contenus qu'un réel investissement coordonné à l'échelle nationale. Malgré tout, en devenant un média de masse particulièrement utilisé, la télévision conquiert un nouveau public et cela suscite de nouvelles interrogations sur ses missions et ses effets, vis-à-vis des jeunes notamment.

En effet, les approches « vaccinatoires »¹⁹¹ des médias connaissent un certain regain avec la propagation de nombreux rapports sur l'influence de la télévision, jugée

¹⁹¹ Cf. Len Masterman et François Mariet (1994), *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*, Éditions du Conseil de l'Europe, pp. 21-63.

néfaste, sur le développement des enfants. Dès lors, « *la tentation est facile des débats idéologiques et des visions apocalyptiques d'une école livrée aux écrans comme le Bas-Empire à la décadence* » (Waysbord & CNDP, 1997, p. 12). Le canal laissé vacant par *La Cinq* (1992) offre une opportunité de remédier à cette situation. Plusieurs projets vont s'affronter pour obtenir ce nouvel espace de diffusion¹⁹², et l'écho reçu par *Sesame Street* aux Etats-Unis depuis les années 1970 fait alors figure de modèle. Tout autant qu'il met en évidence le retard français. Le projet *Eurêka*¹⁹³, qui associe le CNDP, est rejeté au profit de celui de *La Cinquième*, porté par Jean-Marie Cavada. Pour Jean-Pierre Carrier l'inutilisation d'un canal vacant est une raison matérielle, mais néanmoins déterminante, de la concrétisation de ce projet éducatif (Carrier, 1997). Jean-Pierre Carrier précise qu'à vrai dire d'autres facteurs concourent à un accueil favorable : l'échec de la télévision scolaire, le changement de mentalité d'enseignants moins hostiles et une volonté politique manifeste. La chaîne est inaugurée en 1994¹⁹⁴, il n'est pas question d'en faire une télévision scolaire, mais plutôt une chaîne à caractère éducatif et culturel, sur le modèle de *Channel 4*. Les émissions « éducation-découverte » représentent 75% du budget des programmes. Cependant, l'expression « télévision éducative » est quasiment absente des textes fondateurs et du cahier des charges de la chaîne, alors même qu'il est couramment utilisé pour désigner les expériences étrangères. Les termes retenus officiellement sont ceux d'une « *télévision du savoir, de la formation et de l'emploi* »¹⁹⁵.

Le jugement des enseignants vis-à-vis de *La Cinquième* semble assez positif quelques mois après son lancement. En effet, 81% des enseignants valident la création d'une chaîne spécialisée, contre 14% qui considèrent qu'il aurait mieux valu augmenter les émissions éducatives sur les chaînes publiques déjà existantes¹⁹⁶. Huit mois plus tôt, ces chiffres étaient respectivement de 67% et 23%, l'augmentation étant la plus forte chez les membres les plus « réticents » (+15 points chez les enseignants de maternelle et +10 points chez les professeurs de lettres) et les « *gros utilisateurs de l'audiovisuel en classe* » (+24 points). Plus globalement, on estime qu'en moyenne *La Cinquième* n'attire que 5% des audiences et qu'un tiers des enseignants l'utilisent régulièrement (Zilberstein, 1995, p. 13). Par ailleurs, la gestion de la chaîne est cette fois-ci complètement indépendante du CNDP. On assiste donc à un changement net dans l'opérateur de tutelle de l'audiovisuel éducatif. Ce n'est plus l'institution scolaire qui

¹⁹² Cf. ANNEXE III : synthèse des différents projets publiée par *Télérama* en 1992.

¹⁹³ *Idem*.

¹⁹⁴ Avec un budget total de 775 MFr (dont 500 MFr consacrés aux programmes). Les recettes proviennent à 95% de l'État (redevance et dotation budgétaire) et à 5% de l'activité commerciale (publicité, parrainage, activités dérivées).

¹⁹⁵ Décret n°95-70 du 20 janvier 1995 portant approbation des statuts de la société *Télévision du savoir, de la formation et de l'emploi* vidée à l'article 45 de la Loi n°86-1067 du 30 septembre 1986 modifiée relative à la liberté de communication. *Journal Officiel* du 21 janvier 1995.

¹⁹⁶ Chiffres issus d'une enquête de la SOFRES, commanditée par la *Direction de l'Information et des technologies nouvelles*. Elle est réalisée du 4 au 13 mai 1995, sur un échantillon national de 542 personnes représentatif des personnels enseignants du primaire et du secondaire du MEN, membres du « panel enseignant » de la SOFRES.

édicte la politique à suivre, mais l'institution audiovisuelle. Les enseignants et le réseau CNDP ne sont sollicités qu'à titre d'évaluation, la chaîne a mis en place trois observatoires dans les académies de Versailles, Montpellier et Poitiers. Comme le rappelle Jean-Marc Merriaux, cette collaboration entre les deux institutions n'est pas toujours aisée : « *Il a fallu déterminer un langage commun et répondre à des logiques contradictoires : celle du CNDP ayant une vraie approche disciplinaire, voulant illustrer les programmes scolaire, et celle de la chaîne dans un horizon beaucoup plus large ne s'attachant pas autant aux disciplines* » (Merriaux, 2012). La télévision éducative n'est pas considérée comme une nouvelle forme d'enseignement, ou un substitut des cours traditionnels, destiné à les remplacer pour des raisons de pénurie d'enseignants. Certaines émissions sont tout de même conçues pour répondre à des objectifs scolaires précis. C'est le cas d'un plan d'aide aux enseignants de CE1 pour l'apprentissage des langues : une émission produite par le CNDP est diffusée hebdomadairement par *La Cinquième* en 1995. Sur la forme, on peut noter une réelle évolution des contenus de *La Cinquième* vis-à-vis de la télévision scolaire, pour se rapprocher des standards télévisuels de l'époque : « *le registre pédagogique et normatif du message audiovisuel est progressivement abandonné au profit d'un registre convivial, intimiste, contractuel* » (Missika, 2006, p. 20).

Dans ce que Jean-Louis Missika appelle la « *paléo-télévision* », où l'on peut ranger la télévision scolaire, le spectateur est en position d'infériorité et les rôles sont hiérarchisés et identifiés : « *il y a d'un côté les détenteurs du savoir, de l'autre ceux qui ont la chance inestimable de se le voir transmettre* » (Missika, 2006, p. 13). Le public se limite à un groupe de personnes placé en arrière plan, qui se tient cois, tel des « *spectateurs-élèves* ». Avec l'éclosion de la « *néo-télévision* », dans laquelle s'inscrit la télévision éducative, la nature de la relation entre les spectateurs et « *les détenteurs du droit à la parole* » évolue vers plus de « *compréhension* » et de « *complicité* » (Missika, 2006, p. 21). Ce style qui s'impose dans les années 80 et se consolide dans les années 90, dénote un rapport émetteur-récepteur qui ne relève plus du rapport « *maître-élève, mais plutôt d'une relation amuseur-amusé, bonimenteur-bonimenté* ». La culture de l'audience, dans un marché hautement concurrentiel et dépendant de la publicité, donne un poids présenté comme déterminant au téléspectateur. Alors, le constat selon lequel « *la société d'abondance laisse place à un monde sans repères, plus dur et plus hostile pour l'individu : un monde dans lequel le présent est instable et l'avenir obscurci par les menaces de chômage et de précarité* », pousse les producteurs de contenu « *à répondre par les paillettes et l'exploration de l'intimité* ». Pour certains auteurs, cela confirme les théories de l'École de Francfort sur la *culture de masse*¹⁹⁷, notamment le fait que « *la société de*

¹⁹⁷ Cf. Adorno Theodor W. et Horkheimer Max. (1973) *La production industrielle des biens culturels. Raison et mystification des masses.* in *La dialectique de la Raison. Fragments philosophiques*, trad. Eliane Kaufhoz, Gallimard, Paris,.

masse ne veut pas la culture mais les loisirs »¹⁹⁸. Contrairement à la paléo-télévision qui délivrait un message, la néo-télévision est *missionnaire* : « *sa mission est simple : gérer les crises, non de la société, mais de l'individu* » (Missika, 2006, p. 22). La quête de l'intimité par la télévision va devenir un véritable sacerdoce. Divorces, séparations, dépressions, sexualité, complexes, maladies, etc. vont être le lot commun des émissions *néolithiques*. De son côté la télévision éducative voit elle aussi ses contenus évoluer pour prendre en compte le développement des émissions de plateau, nous le verrons ultérieurement (cf. C). Deux types de programmes incarnent la dynamique suivie par la télévision : le *talk-show* et le *reality-show*. L'individu lambda devient le héros auquel on peut facilement s'identifier, contrairement à « *l'artificialité de la star et l'inaccessibilité de l'expert* ». Ces Héros de « *l'exclusion sociale* », de la « *défaillance institutionnelle* », ou du « *quotidien exceptionnel* » deviennent le cœur du système de la néo-télévision (Missika, 2006, p. 26).

Cette forme de désacralisation de la télévision, a pour conséquence très concrète d'ouvrir de nouveaux marchés pour les sociétés de productions. Ces dernières sauront capitaliser sur les supposées « *demandes du public* », et bénéficier d'une organisation particulière en France du marché de la production. Comme le rappellent Régine Chaniac et Jean-Pierre Jézéquel, en France « *le malthusianisme des ressources consenties à la télévision est compensé par un volontarisme législatif et réglementaire, en priorité au profit de la production* » (Chaniac & Jézéquel, 2005, p. 15). Suite à l'éclatement de l'ORTF, on assiste à une autonomisation des trois fonctions de diffusion, de programmation et de production. La production¹⁹⁹ de l'audiovisuel public est regroupée au sein de la Société Française de Production (SFP), et dès 1975 cette dernière se trouve en concurrence avec le secteur privé. Les chaînes se regroupent sur les activités de programmation, et suite aux politiques de dérégulation libérales que nous avons évoqué précédemment, le système de commandes obligatoires à la SFP disparaît. L'apparition d'un secteur indépendant de production modifie concrètement les termes de la création et de l'innovation télévisuelle. Le genre pour lequel le mouvement d'émancipation de la production est le plus fort est celui des émissions de variété et divertissement (Chaniac & Jézéquel, 2005, p. 22). Du côté de la télévision scolaire et éducative le mouvement est tout aussi explicite. Alors qu'ils étaient plus d'une vingtaine de personnes à concevoir et à produire les contenus de la RTS, la mise en place de *La Cinquième* atteste clairement d'un alignement sur les standards du « *quasi-marché* »²⁰⁰ qu'est devenue la production. C'est un indice supplémentaire du changement de tutelle de l'audiovisuel éducatif vers l'institution médiatique, dont il répond jusqu'aux contingences

¹⁹⁸ Arendt Hannah (1989), *La crise de la culture*, Gallimard, Paris, 380 p.

¹⁹⁹ « *le producteur est la personne, ou la société, qui prend l'initiative et assume la responsabilité (financière et artistique) d'une œuvre. En retour, le producteur a un droit de propriété sur cette œuvre. (...) Elle doit être distinguée de la fabrication proprement dite [car] avec l'organisation de la production en marché, les compétences se spécialisent* » (Chaniac & Jézéquel, 2005, p. 21)

²⁰⁰ Cf. (Chaniac & Jézéquel, 2005, *Un marché parfait et de nouvelles contraintes pour la création*).

économiques. La chaîne est intégrée dans le groupe *France Télévisions* en janvier 2002 sous le nom de *France 5*.

Enfin, la chaîne va affirmer sa politique de diffusion en « stock » des programmes éducatifs, avec notamment la mise en place de la *Banque de Programmes et de Services* (BPS). La BPS est une véritable « *télévision éducative à la demande* », par l'intermédiaire du satellite (cf. *infra* 3.1). Le passage à *France 5*, en 2002, marque à nouveau une évolution éditoriale vers une ligne toujours plus large, on parle alors de « *télévision culturelle* ». Les critiques dénonçant un « *ghetto culturel* » (Wolton, 2011) au sein de la télévision publique – qu'incarnerait *La Cinquième*, *La Sept*, *Arte* et maintenant *France 5* – se feront les alliés objectifs de ceux pour qui les courbes d'audiences vont dessiner la fin d'un affichage clairement éducatif de la télévision. Le passage d'une télévision de service public à une télévision du secteur public (Regourd, 2013) s'effectue dans la même logique.

Avec le développement du public des « téléspectateurs », on observe une réflexion sur le sens à donner au contenu à destination des nouveaux usagers. Parallèlement, on assiste à une remise en cause de ce que la télévision devienne une « École parallèle ». Perçue comme une rivale ou une ennemie pour certains enseignants, ce serait elle qui « dévore le temps des enfants au détriment des devoirs et des leçons, c'est elle qui les fait veiller le soir et les envoie endormis aux classes du matin » (Dubois-Dumée, 1970, p. 42). La méfiance/défiance vis-à-vis de la télévision éducative fait le lit de ceux qui voient de nouvelles parts de marché potentielles. Avec l'échec de la télévision scolaire, le reflux d'initiatives institutionnelles ne doit pas masquer la persistance d'actions associatives et militantes, ainsi que l'émergence d'une parole citoyenne qui questionne justement le sens à donner à la télévision. Ces divers engagements vont notamment se matérialiser à travers la formalisation d'un corpus théorique et pratique en faveur de « l'éducation aux médias ». Mais avant de considérer cet aspect, nous allons nous intéresser aux diverses expériences internationales d'usage éducatif de la télévision. À l'image du cinéma éducateur, l'échelle internationale ne doit pas être négligée car, comme le rappelle René Duboux, *Channel 4*, *BBC Education*, les télévisions éducatives de l'Ontario et de la Bavière, voilà les modèles de *La Cinquième* (Duboux, 1996, p. 24).

• **À l'international**

Le développement d'une télévision scolaire n'est pas l'apanage du système audiovisuel et éducatif français. De nombreuses expériences similaires ont été menées à l'étranger²⁰¹, notamment dans les anciennes annexions coloniales françaises. La

²⁰¹ Cf. ANNEXE III - « Les télévisions éducatives dans le monde » : « *Dans divers pays, les tutelles des services publics ont choisi d'encourager la création de réseaux à vocation culturelle. La BBC a*

France voit dans certaines d'entre elles un exemple à suivre, mais les contextes éducatifs et médiatiques différents empêchent tout parallélisme. L'ouvrage d'Alain Chaptal, *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire: analyse critique des approches française et américaine* témoigne tout particulièrement du contraste entre les approches françaises et américaines. Il s'attache notamment à « identifier les logiques et représentations sociales, celles de l'offre commerciale et industrielle, celles enfin de nature organisationnelle » (Chaptal, 2003). L'auteur rappelle également que le domaine de la technologie éducative est de nature et de facture américaine²⁰² et que le système américain « est en quelque sorte l'antithèse du nôtre en termes de modes d'organisation, de philosophie éducative, de rapport au contenu » (Chaptal, 2003, p. 12). Néanmoins, le développement de la télévision suscite la même utopie d'une éducation réinventée. En 1913, Thomas Edison y va de sa prophétie en disant que « les livres seront bientôt obsolètes dans les établissements scolaires. Les élèves apprendront par l'œil. Il est possible d'enseigner toutes les branches du savoir humain en se servant du film. Notre système scolaire sera complètement transformé dans dix ans »²⁰³. Alain Chaptal rappelle enfin que la technologie éducative (cf. 1.1 et 1.3) est pensée aux États-Unis comme palliatif récurrent des défaillances d'un système éducatif en « profonde et permanente crise structurelle » (Chaptal, 1994). Néanmoins, force est de constater que l'école « à plusieurs vitesses » demeure une réalité et que les inégalités ne cessent de se creuser entre élèves (Duboux, 1996, p. 27).

L'appropriation de l'audiovisuel à des fins éducatives suscite également de vastes débats aux États-Unis : en lieu et place d'une école parallèle, le magazine *Newsweek* s'interroge sur l'émergence d'un « deuxième tableau noir » (Duboux, 1996, p. 26). René Duboux relève que l'équipement audiovisuel des établissements est subventionné et surtout que les trois grands réseaux privés, ainsi que la plupart des chaînes, ont pris des initiatives éducatives, comme *Discovery Channel* de CNN et *Channel One* du groupe *Whittle Communications*. Les universités elles-aussi développent des programmes éducatifs, de sorte que « nulle part au monde il n'y a sur les ondes autant de programmes scolaires et éducatifs, publics et privés, qu'aux États-Unis » (Duboux, 1996, p. 27). Le plus souvent ces chaînes sont financées par une fondation privée, la fondation *Ford*. Mais depuis 1945 pour la radio et 1952 pour la télévision, des fréquences sont attribuées à des stations éducatives, subventionnées depuis 1962. Cette aide s'accroît après le *Public Broadcasting Act* de 1967 créant la *National Public Radio*. Enfin, la chaîne publique (*non-profit*) *Public Broadcasting Service* (PBS) est créée suite au rapport publié par la fondation *Carnegie* en 1967

ainsi créé *BBC2* en 1964, *Channel Four*, une chaîne indépendante, en 1982. (...) La *RAI* développe un programme quotidien d'émissions éducatives (*Telescuola*) à partir de 1958 » (Ledos, 2013, p. 134).

²⁰² Cf. Scholer Marc (1983), *La technologie de l'éducation. Concepts, bases et applications*, Ministère de l'Éducation du Québec, Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 197 p.

²⁰³ *New York Dramatic Mirror*, 9 juillet 1913.

(Ledos, 2013, p. 134). Il est d'ailleurs intéressant de noter que la « *public television* » américaine est en fait la descendante de ce que l'on nomme alors « *educational television* » (Newcomb, 2004). C'est notamment Freida Hennock, qui mène cette « croisade » pour la télévision éducative dans les années 1950, à travers le *Joint Committee for Educational Television* (JCET) qu'elle contribua à former. Son travail de lobbying mené pour le compte de la *Federal Communications Commission* (FCC) permet de réserver 10% des fréquences télévisées à des chaînes non commerciales. Elle exhorte alors les pouvoirs publics à « exploiter cette invention de génie afin d'accomplir, dans le domaine de l'instruction publique, des merveilles inégalées depuis l'époque de la Renaissance » (Smith, 2011, p. 444). Les audiences de la PBS demeurent toutefois assez confidentielles, entre 2 et 3% en 1997 (Créton, 2003, p. 80). Etienne Brunswic (1970b) rappelle que l'impact dans les pratiques enseignantes est faible puisqu'on évalue « *l'impact des moyens audiovisuels entre 1 et 5 % de la totalité des heures d'enseignement* ».

Pourtant, dès le début des années 1950, les concepteurs de programmes éducatifs s'interrogent sur le ton à donner à leurs programmes pour susciter une audience plus massive. Ils vont notamment chercher à donner une dimension « spectaculaire » aux programmes et mettre en scène « les première stars de la télévision éducative en faisant le pari de la « *midcult* »²⁰⁴ (Smith, 2011, p. 440). Franck C. Baxter, une de ces « stars », remportera d'ailleurs deux *Emmys* en 1954: celui du meilleur programme de service public et celui du meilleur présentateur masculin. Mais malgré une certaine reconnaissance des acteurs médiatiques, ces tentatives ne répondent pas à l'objectif de toucher un public plus large. Pour Jacob Smith, « la télévision essaya d'utiliser des stars pour se définir en tant qu'outil pédagogique, mais les titans de la télévision éducative étaient issus d'une tradition culturelle qui les rendait moins adéquats pour ce média que les comédiens issus du vaudeville. » (Smith, 2011, p. 450). Comme en France, la tension entre impératif didactique et recherche d'un format plus divertissant relève d'un équilibre difficile à trouver. Cela questionne à nouveau la notion de genre « éducatif » et surtout les modalités concrètes de l'audiovisuel éducatif. Du point de vue académique, au sortir de la Seconde Guerre Mondiale, on observe une « masse considérable » de travaux américains sur les « moyens modernes d'enseignement », fortement inspiré du taylorisme pédagogique, des théories behavioristes de l'apprentissage, et des approches cybernétique et systémique notamment. Pour Pierre Moeglin (2013, p. 23), il est important de rappeler l'hétérogénéité des travaux américains : à titre d'exemple on peut distinguer l'inspiration « mécaniste » de Robert Gagné et l'approche matérialiste de l'apprentissage de John Dewey. Le clivage entre les nombreuses théories se renforce particulièrement avec la spécialisation des différentes associations américaines de chercheurs et d'enseignants. Enfin, on peut

²⁰⁴ Mélange entre culture populaire et « haute culture », deux exemples emblématiques de cette tentative : *This is Charles Laughton* de Charles Laughton et *Shakespeare on TV* de Franck C. Baxter, au début des années 50.

noter qu'au sortir de la Première Guerre Mondiale se développe une industrie du film éducatif avec ce qu'on appelle à l'époque le mouvement de la *visual instruction*²⁰⁵.

Enfin, sans étudier en détail le cas britannique, nous pouvons tout de même noter que, comme en France, les propositions de télévision éducative s'inscrivent dans un cadre politique favorable au développement des initiatives publiques. En effet, l'extension des programmes éducatifs découle en Grande-Bretagne de l'*Education Act* (1944), inspiré du *Beveridge Committee* (1942), qui fixa les grandes lignes de la politique d'intérêt public (*Welfare State*) dans les domaines de l'éducation, de la santé, de la sécurité sociale et de la réduction des inégalités. Elles inspireront, en 1945, le programme de gouvernement travailliste de Clement Attlee, dont les propositions sont voisines des recommandations du CNR en France (Ledos, 2013, p. 532). Pâtissant du même tournant libéral qu'en France, la fin des années 70 entraîne l'essoufflement de la plupart des initiatives internationales de télévisions éducatives publiques. Il en va de même pour les expériences que la France impulse en Afrique, avec l'aide d'organismes internationaux comme l'UNESCO. On peut notamment citer l'expérience du Niger (1967)²⁰⁶, celle de Télé-bac (1968) menée à Abidjan, ou l'expérience conduite en Côte d'Ivoire (1970). Max Egly présente ainsi l'expérience de Bouaké dans le bilan qu'il en a dressé sous la houlette de l'UNESCO : « *un plan d'éducation, intégré au plan de développement économique et social établi par le Gouvernement ivoirien, prévoit l'utilisation du réseau de télévision, qui en 1970-1971 couvrira l'ensemble du territoire national, pour l'extension progressive de l'enseignement du 1er degré généralisé et appliqué en 1985 à la totalité des enfants de 6 à 12 ans, et pour l'organisation d'une éducation non-scolaire des jeunes et des adultes (...)* Sa réalisation commence au cours de l'année 1969-70, par l'implantation à Bouaké (Côte d'Ivoire) d'une école normale pilote pour la formation de conseillers pédagogiques, d'un centre pilote pour la formation d'instituteurs et d'un centre de production des émissions de télévision »²⁰⁷.

²⁰⁵ Cf. Saettler Paul (1968), *A History of Instructional Technology*, McGraw-Hill, 399 p.

²⁰⁶ Egly Max (1980), *Rapport des missions d'évaluation de la télévision éducative au Niger, au Salvador et aux Samoa Américaines*, République de la Côte d'Ivoire : « *L'objectif principal du programme de télévision éducative au Niger était, au départ, de permettre un accroissement rapide des effectifs de l'enseignement primaire alors qu'on prévoyait un manque de professeurs qualifiés, surtout au niveau secondaire. Parmi les objectifs de moindre importance se trouvait le désir de vérifier les hypothèses suivantes : a) qu'il serait possible par une utilisation créatrice des moyens visuels de stimuler chez les enfants le désir d'apprendre. b) que des moniteurs n'ayant qu'une formation très réduite - six années de scolarité primaire complétée par une initiation pédagogique de trois mois - seraient capables de diriger une classe de façon satisfaisante dans un système de télévision éducative (TVE). c) qu'un enseignement du français par la TVE peut donner de bons résultats même pour des élèves n'ayant aucune connaissance préalable de cette langue. d) que la TVE permettrait de réduire la très grave déperdition scolaire existant tant au Niger que dans la plupart des pays en voie de développement* »

²⁰⁷ *Idem*. Mission patronnée par l'Unesco, d'une durée de six semaines jusqu'au 16 mars 1969.

Pour René Duboux, ces différentes expériences ont été de coûteux échecs (Duboux, 1996, p. 21), mais pour des praticiens de l'audiovisuel éducatif comme Jean Valérien, Max Egly, ou Etienne Brunswic, ces critiques sont paradoxales car les expérimentations sont plutôt concluantes (Wallet & Thibault, 2006, 2007 ; Wallet, 1997). Pour notre part, nous retiendrons surtout que les échanges internationaux sont nombreux, notamment entre la France et les Etats-Unis²⁰⁸.

- **Le projet d'éducation aux médias**

Si, comme nous l'avons observé avec la lanterne magique, le cinéma et la télévision, l'apparition de médias audiovisuels suscite à chaque fois « un tropisme plus ou moins positif de l'éducation vers les médias » (Gonnet, 2001, p. 23), il n'en demeure pas moins que les années 1970 constituent un tournant décisif dans le passage d'une réflexion de l'éducation « par » les médias à une éducation « aux » médias. Ce déplacement s'opère à la faveur de la formalisation des médias comme « objet » de recherche et non plus comme simple « canal » de transmission dans un schéma linéaire de communication. Dans son ouvrage *Éducation aux médias – Les controverses fécondes* (2001), Jacques Gonnet rappelle que la définition de l'expression « éducation aux médias » revêt une homogénéité trompeuse. On peut citer deux définitions qui, bien que confuses, s'efforcent pourtant de clarifier le terme dans les années 1970 :

- « *Par éducation aux médias, il convient d'entendre l'étude, l'enseignement et l'apprentissage des moyens modernes de communication et d'expression considérés comme faisant partie d'un domaine spécifique et autonome de connaissance dans la théorie et la pratique pédagogique à la différence de leur utilisation comme auxiliaires pour l'enseignement et l'apprentissage dans d'autres domaines de connaissances tels que des mathématiques, de la science et de la géographie* », Conseil international du cinéma et de la télévision (1973)

²⁰⁸ « Ainsi Robert Lefranc (2007), l'un des pionniers de ce qui sera la Technologie éducative à la française, séjourne-t-il entre 1945 et 1947 au Teachers College de Columbia avec quatre camarades de l'École normale supérieure (ENS) de Saint-Cloud, bénéficiaires comme lui de bourses Fulbright (liées au Plan Marshall). À son retour en France, il est nommé à la tête du Laboratoire de pédagogie audiovisuelle de l'ENS qui vient d'être créé et qui prend le nom de Centre Audio-Visuel en 1952 ; ses spécialistes forment, trente années durant à partir de 1956, des centaines d'enseignants dans le cadre du stage annuel dit « de Saint-Cloud ». (...) Directement ou par le truchement de chercheurs québécois, de multiples contacts se nouent également entre les experts anglo-saxons, états-uniens et britanniques, et ceux du Centre national de documentation pédagogique (...). Ces experts français sont notamment Annette Bon, Viviane Glikman, Rose-Marie Meyer et, surtout, Jacques Perriault, nommé à l'Ofrateme en 1972, familier des travaux nord-américains les plus récents. En outre l'Unesco, l'Agence de Coopération Culturelle et Technique, l'Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française et d'autres organisations du même type favorisent des échanges internationaux auxquels participent régulièrement Guy Berger, Étienne Brunswic, Geneviève Jacquinet et beaucoup d'autres » (Moeglin, 2013, p. 24).

- L'éducation aux médias reflète « *toutes les manières d'étudier, d'apprendre et d'enseigner à tous les niveaux [...] et en toutes circonstances l'histoire, la création, l'utilisation et l'évaluation des médias en tant qu'arts pratiques et techniques, ainsi que la place qu'occupent les médias dans la société, leur impact social, les implications de la communication médiatisée, la participation, la modification du mode de perception qu'ils engendrent, le rôle du travail créateur et l'accès aux médias* », UNESCO (1979)

Au regard de ces citations, la synthèse des différentes approches proposées par Len Mastermann (Masterman & Mariet, 1994) permet de saisir les controverses. Il distingue trois approches : une première dite « *vaccinatoire* » (en réaction à une crainte des médias), ensuite celle du « *jugement critique* » (issue de l'enseignement du cinéma) enfin, celle du « *décodage des médias* » (proche des théories sémiologiques). De son côté, Frédéric Lambert (1997) propose une typologie en cinq positions graduelles : de la non-utilisation des médias à l'école jusqu'à un enseignement spécifique à l'image et aux médias. Par ailleurs d'autres auteurs mettent l'accent sur les dimensions politiques (Buckingham, 1992) et la notion de jugement critique (Piette, 1996) qui traversent les différentes approches. Comme le rappelle Sergio Sarmiento (1999), il est primordial de s'intéresser aux conceptions de l'éducation et des médias sous-jacentes aux actions d'éducation aux médias. De la même manière, Geneviève Jacquinet rappelle que « *les activités d'éducation aux médias sont – sauf exception – très fragmentaires, non stabilisées et très rarement soutenues par des théories explicites et des recherches spécifiques* ». À cet effet, elle souligne que : « *l'on n'enseigne pas la même chose et l'on ne vise pas le même objectif selon que l'on se réfère à une conception des effets manipulatoires des médias (« bullet theory » ou théorie des effets directs), dont on cherche à prémunir les jeunes (paradigme de l'inoculation), à une approche plus réflexive sur les motivations personnelles des individus et les raisons de leurs préférences (théorie des « uses and gratifications », usages et gratifications) ou aux exigences d'une analyse critique des représentations que donnent les médias de la société (théorie critique inspirée de l'École de Frankfurt), ou à l'étude des langages et des techniques d'expression par l'image et le son (théorie sémiologique), ou encore à l'analyse des médias comme manifestation symbolique des rapports entre individus, groupes et classes sociales (théorie culturelle issue des Cultural Studies de l'École de Birmingham) : or toutes ces orientations, ont été et sont encore attestées dans les pratiques existantes* » (Jacquinet, 2011a).

Enfin, l'auteure relève que les différents jalons posés par les déclarations internationales, comme celle de Grunwald²⁰⁹ (1982) ou du Sommet de l'UNESCO à Toulouse (1990), pèchent par un certain « *occidentalisme* ». En Amérique Latine notamment, les actions d'éducation aux médias se focalisent davantage, par exemple,

²⁰⁹ Disponible en ligne sur http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_F.PDF (consulté le 10 mai 2012).

sur la fonction d'« *intégration culturelle* » des médias, tel que Jesús Martin Barbero (2002, 2003) l'a mis en avant. En tout les cas, dans le cadre de notre étude, les actions d'éducation aux médias formalisées autour de l'usage éducatif de l'audiovisuel sont marquées par deux tendances opposées.

Nous l'avons dit, la fin des années 1970 est marquée par le déclin de la télévision scolaire et un reflux des initiatives institutionnelles en la matière. Pourtant, la France se distingue par une institutionnalisation précoce de l'ambition d'éducation aux médias avec la création du Centre de Liaison entre l'Éducation et les Médias d'Information (CLEMI) en 1983, avec l'aval d'Alain Savary, ministre socialiste de l'Éducation Nationale. Mais lorsqu'on étudie le discours du CLEMI sur la télévision²¹⁰, en tant qu'opérateur institutionnel de l'éducation aux médias, on remarque que s'il témoignait bien d'un intérêt pour la télévision, il en limite cependant la portée et la teneur. En effet, la télévision demeure peu traitée au regard de la presse écrite par exemple, et elle est abordée principalement à travers l'information télévisée. Ce constat est particulièrement prégnant vis-à-vis des « genres » télévisuels caractéristiques (Jost, 2007) : le CLEMI focalise son action autour de la dimension informationnelle des médias. Cela paraît faible au regard des enjeux d'éducation aux médias énoncés par le CLEMI. Il faut donc regarder du côté d'opérations plus expérimentales pour voir des initiatives *surfer* sur la formalisation d'un corpus favorable à la mise en place d'une éducation aux médias.

L'*Initiation à la culture audiovisuelle* (ICAV) et l'opération *Jeunes Téléspectateurs Actifs* (JTA) illustrent cette « *effervescence pionnière tentant d'utiliser un appareil théorique issu des Sciences de l'Information et de la communication* » (Chapelain, 2007, p. 53). L'une comme l'autre sont influencées par les travaux sémiologiques de Roland Barthes (Barthes, 1964) et Christian Metz (Metz, 1970). L'ICAV, qui devient l'*Initiation à la communication* (ICOM) en 1981, se déroule dans l'académie de Bordeaux sous l'égide de René La Borderie. Elle est inscrite dans les travaux de recherche de l'IPN²¹¹. L'expérience touche 200 enseignants, à travers l'organisation de stages régionaux, puis nationaux, de formation des enseignants et par la production de brochures sur l'image audiovisuelle. Elle permet de structurer « *une sorte de minimum épistémologique utile et transférable dans l'action pédagogique* » (Meyer, 1990, p. 1). L'opération JTA (1979-1983) inscrit son action à partir de deux postulats : les enfants regardent « *énormément la télévision* » (p. 4) et cela induit des problèmes relatifs aux savoirs. Pour la première fois avec JTA, la prise en charge de la télévision se fait par différents acteurs éducatifs : institutions, famille, enseignants, animateurs socioculturels et socioéducatifs. Elle fait travailler ensemble les services de

²¹⁰ Travail qui a été l'objet de notre mémoire de recherche en Master 2 (2009) : *CLEMI, Education aux médias, télévision : étude d'un métadiscours*, sous la direction de Robert Boure.

²¹¹ Le financement est assuré par l'OFRATEME, l'INRDP et le CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de Bordeaux.

l'Éducation nationale, de la Culture, du Temps libre, de la Jeunesse et des sports, de l'Agriculture, de la Solidarité nationale, avec le concours du « Fond d'Intervention Culturelle » des Caisses d'Allocations Familiales, des collectivités locales et avec la participation de l'Institut National de l'Audiovisuel. Si cette structure était pilotée au niveau national, elle était fortement ancrée sur des réalités régionales et locales via un réseau de militants « JTAliste ».

Au final, ce sont plus de 20 000 jeunes qui auront été concernés, ainsi que 2000 adultes²¹². Les formations, de quinze jours par an en moyenne, leur auront « *permis d'acquérir des connaissances nouvelles sur le média, d'enrichir leur vocabulaire, de développer des capacités d'observation et de modifier leur attitude par rapport à la télévision notamment pour le choix des programmes* » (Jacquinot, 1985, p. 41). Cette expérience a favorisé la formation des enseignants sans pour autant céder aux « *typiques recettes didactiques* » (Sarmiento, 1992), en favorisant l'autoproduction d'outils pédagogiques. Son hypothèse est « *qu'en offrant aux formateurs les moyens de maîtriser eux-mêmes le média télévision, ils seraient motivés et armés pour apprendre aux jeunes à la maîtriser* »²¹³. Somme toute, l'expérience JTA aura eu le mérite de forcer un tant soit peu les « *pesanteurs administratives certes, mais aussi psychologiques, culturelles, idéologiques, de la part d'adultes peu habitués et peu enclins à prendre en compte l'ensemble de l'environnement du jeune et à intervenir dans un champ qui déborde de son cadre traditionnel* » (Jacquinot, 1985, p. 42). Cette expérience a également été accompagnée de plusieurs études sur les instituteurs et leur rapport à la télévision, d'un point de vue professionnel et dans leurs pratiques personnelles (Sultan & Satre, 1981). Plusieurs dispositifs suivront la voie tracée par JTA, tel « Vidéo Collège » (1985) ou encore « L'enfant et les écrans »²¹⁴, valorisés à travers une recherche-action (Molinier, 2001). Enfin, la volonté de dépasser le cadre scolaire en mobilisant l'ensemble des médiateurs éducatifs (enseignants, parents, animateurs), révèle un arrière-plan assez proche de ce que les mouvements d'éducation populaire ont pu développer à travers les « télé-clubs ».

À l'image de ce que nous avons démontré à propos des « ciné-clubs », les mouvements d'éducation populaire vont expérimenter les « télé-clubs ». Cette démarche montre combien, à ses débuts, la télévision est pensée dans une certaine logique d'usage prolongeant celle du cinéma, à travers son utilisation collective. Les actions de l'association Peuple et Culture²¹⁵ sont une bonne illustration du

²¹² Parents, enseignants, et animateurs.

²¹³ Pierre Evelyne (1984), « France : formation du jeune téléspectateur », in UNESCO, *l'éducation aux médias*, UNESCO, Paris, p. 301.

²¹⁴ conduite dans le cadre du *Laboratoire d'Études Audiovisuelles* (LAVEA) en partenariat avec l'École Supérieure d'Audiovisuel (ESAV) de Toulouse, l'IUFM de Midi-Pyrénées, l'association MédiaTarn et l'Inspection Académique du Tarn.

²¹⁵ Manifeste de Peuple & Culture : http://www.peuple-et-culture.org/IMG/pdf/Manifeste_1945-2.pdf

mouvement « télé-clubs ». Joffre Dumazedier²¹⁶, sociologue des loisirs et président de Peuple et Culture, a d'ailleurs réalisé un rapport sur les télé-clubs pour le compte de l'UNESCO²¹⁷. Les soirées de télévision sont organisées dans les écoles de village, équipées d'un téléviseur acheté collectivement par les habitants des communes. Ces expériences ont mobilisé la RTF, l'UNESCO, le MEN et le Ministère de l'agriculture, à travers la diffusion pendant treize semaines du programme *État d'Urgence* traitant des problèmes de l'agriculture française et sa « *nécessaire modernisation* ». Lors de la projection, le 7 janvier 1954 à Viffort, membres du gouvernement, représentants d'institution internationales et intellectuels étaient présents au côtés des cent personnes venues pour l'évènement (Wagman, 2011, p. 431). Comme le rappelle Ira Wagman, dans la lignée de la promotion que l'UNESCO faisait du cinéma éducateur, elle fait de la télévision un outil de culture et d'éducation favorable à un horizon de coopération internationale. À partir des années 80, quelques mouvements d'éducation populaire (Ligue de l'enseignement, Céméa, Francas, etc.) ont des initiatives autour de la télévision. Celles-ci sont alors peu tournées vers l'accompagnement de la pratique et « *plus orientées vers un travail de lobbying, d'observation, de critique - notamment au sein d'associations de téléspectateurs - mais aussi de production d'émissions. Ces fédérations refusent la logique purement critique et oppositionnelle et cherchent à construire des liens entre les « usagers », les médias et le milieu associatif* » (Boucher-Petrovic, 2008a, p. 106).

Par ailleurs, des associations se créent spécifiquement autour de l'audiovisuel : APTE²¹⁸, Les Pieds dans le PAF, etc. On constate néanmoins que l'appropriation de la télévision par les mouvements d'éducation populaire se fait dans une bien moindre mesure qu'avec le cinéma : « *concernant la télévision très peu d'expériences ont été menées. Il semble que les acteurs de l'éducation populaire ne se soient pas « introduits » dans ce milieu. De ce fait, la vidéo a, dans bien des cas, constitué le substitut de la télévision* » (Boucher-Petrovic, 2006). Cela préfigure, sans doute, des interrogations posées par l'avènement d'une supposée « société de l'information » pour les mouvement d'éducation populaire (Boucher-Petrovic, 2008b). En effet, selon Bernard Miège : « *les dispositifs communicationnels rencontrent des stratégies sociales et sont amenés à se mouler dans les rapports sociaux (...) ils sont bien un nouveau mortier, capable tout aussi bien de remplir les vides laissés par l'ancien, de donner un aspect rajeuni à des murs défraîchis, et même de s'insinuer parmi les pierres et de bouger les équilibres antérieurs* » (Miège, 1996, p. 164). De ce fait, les évolutions liées à la société de l'information contribuent « à faire bouger les lignes

²¹⁶ Il publie en 1955 un ouvrage intitulé *Télévision et éducation populaire*. La même année l'association *Culture et Télévision* est créée ; expérience qui se terminera dans les années 1980.

²¹⁷ Dumazedier Joffre (1955), *Télévision et éducation populaire : les télé-clubs en France*, UNESCO, Paris, 300 p.

²¹⁸ Cf. « Déclaration APTE » (CNDP, 2000, p. 180).

entre les champs d'action, les acteurs et les pratiques » des milieux d'éducation populaire (Boucher-Petrovic, 2008a, p. 126) .

En dernier lieu, les principes de l'éducation aux médias se développent en France dans un contexte marqué par une défiance vis-à-vis de la télévision, d'inspiration « vaccinatoire ». Pour les tenants de cette approche, la télévision serait facteur de violence et donc inappropriée auprès des jeunes, *a fortiori* dans une perspective éducative. De ce point de vue, le rapport *Enfant et Télévision*, remis en 1994 par la députée Christine Boutin, est édifiant. Plus récemment, les rapports de Claire Brisset (2002) et Blandine Kriegel (2002), montrent la permanence de cette approche. Dans la même veine, Ségolène Royal avait publié son livre intitulé *Le ras-le-bol des bébés zappeurs. Télé-massacre : l'overdose ?* (1989). Elle y accuse les marchands d'images « *de tuer tous les jours le rêve et la tendresse, la générosité, la gratuité et le plaisir. [...] Les cadavres se ramassent à la pelle. La haine et la vengeance ont remplacé les sentiments, jugés sans doute trop délicats* ». Dans le champ universitaire, certains auteurs se font le relais de ces positions. Liliane Lurçat va par exemple jusqu'à affirmer que la télévision peut déposséder les plus jeunes de leur enfance « *car elle les initie brutalement aux aspects les plus barbares des rapports entre les hommes* » (Lurçat, 2002, p. 162). En plaquant un point de vue moral sur la télévision, pour ne pas dire moralisateur, ces approches en évacuent tout potentiel éducatif et s'inscrivent en contrepoint des approches précédemment citées.

Cependant, certains de ces travaux formalisent méthodiquement le ressenti de certains enseignants, et des familles dans leur rapport à l'audiovisuel éducatif. Tout au plus, ils expriment sous un verbiage conservateur les craintes suscitées par le développement de la télévision : certains s'inquiètent que les antennes attirent la foudre ou que la lumière de l'écran génère des ondes nocives. Henri Dieuzeide (1959), quant à lui, s'interroge quarante ans plus tôt sur l'impact du média télévisuel auprès des enseignants et des élèves, mais pour en faire une raison d'être de la télévision scolaire : « *il faut que la télévision scolaire aide le maître à mettre un peu d'ordre dans le brouhaha du monde qui environne l'enfant* ». Pour François Dubet et Marie Duru-Bellat, l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication contribue « *à affaiblir la légitimité de la culture scolaire et de la pédagogie traditionnelle* » (Dubet & Duru-Bellat, 2009). Au contraire, Jean-Pierre Dubois-Dumée, considère que la télévision doit devenir une matière à enseigner plus qu'une manière d'enseigner pour « *que le fameux parallélisme entre l'école et l'audiovisuel se [transforme] en une convergence* » (Dubois-Dumée, 1970). Au delà du principe de l'utilisation de la télévision à des fins éducatives, il est donc important de voir quels sont les contenus de cette télévision.

C **Contenus**

Comme nous l'avons expliqué, il existe une différence assez nette entre télévision scolaire et télévision éducative. Les contextes politiques, médiatiques et éducatifs ne sont pas les mêmes, mais c'est principalement l'objectif que l'on assigne alors à la télévision qui varie. La traduction la plus concrète de ces différentes approches s'exprime à travers leurs contenus. Après avoir explicité chacun de ces contenus nous reviendrons sur deux aspects transversaux qui semblent cardinaux pour chacune des périodes : la réflexion autour de la didactique filmique et le questionnement de la notion de « genre » audiovisuel du point de vue éducatif.

Les débuts de la télévision préexistent à ceux du format « vidéo » (1975) et les premiers enregistrements se font donc sur pellicules. Il ne subsiste d'ailleurs que peu de traces des premières productions audiovisuelles, tout juste reste-t-il les bandes issues du *kinescopage*²¹⁹. Comme pour le cinéma, la question de l'archivage des contenus n'est pas contemporaine de l'invention du média, il faut attendre une prise de conscience du caractère patrimonial des productions (Guyot & Rolland, 2011). Mais contrairement aux autres programmes de la télévision (et de la radio), le dépôt légal ne revient pas à l'INA mais au CNDP qui stocke désormais l'ensemble des archives à son siège de Chasseneuil-du-Poitou. Un premier tour d'horizon de ces magasins nous permet déjà de saisir les différentes tendances au sein des productions de la télévision scolaire entre 1952 et 1992. Au sein du deuxième magasin des archives du CNDP, on retrouve plusieurs supports parmi les 7000 copies. Les premières productions ont été peu exploitées du fait de leur détérioration²²⁰. En revanche, dès 1975, les jeunes réalisateurs débutent leur travail sur vidéo, et ces fonds composent le troisième magasin des archives, avec plus de 18825 copies²²¹. En 1990, la création de la Banque d'Images Animées (BIA) avait pour ambition de permettre « *la réutilisation d'extraits de films du CNDP dans des films de production, et [à] répondre à des demandes extérieures de cessions d'extraits* ». Cet effort de patrimonialisation et de valorisation des archives s'intensifie en 2012 (Lefebvre, 2013, p. 112). Actuellement le Musée National de l'Éducation²²² et plus particulièrement le pôle COVADIS (COnservation, VAlorisation, Documentation des Images et des Sons) du CNDP²²³ se sont engagés dans un vaste projet de valorisation

²¹⁹ Principe qui fonctionne comme une caméra de surveillance qui filmait l'écran de télévision.

²²⁰ Les premiers réalisateurs utilisaient des pellicules à l'acétate de cellulose, sujettes au syndrome du vinaigre rendant leur dégradation inéluctable.

²²¹ Pour une même émission on peut avoir 4 à 8 copies vidéos, ce qui ne traduit pas forcément de la diffusion.

²²² Cf. Exposition « 50 ans de pédagogie par les petits écrans », au *Musée National de l'Éducation* (Rouen), Laurent Trémel (commissaire principal de l'exposition), Delphine Campagnolle et Laurent Garreau (commissaires adjoints).

²²³ Concernant la télévision les archives du CNDP conservent environ 11 500 documents issus de la collection « antenne », productions et co-productions du CNDP.

et de numérisation des archives. À cet effet, la plateforme *Média-Scéren*²²⁴ propose un catalogue en ligne des collections audiovisuelles. Par ailleurs, des collaborations avec l'INA et la Bibliothèque Nationale de France (BNF) veillent à mettre en valeur le fond d'archives de la radio scolaire, et depuis 2009 le site *Gallica*²²⁵ donne accès aux *Bulletins de la Radio-Télévision scolaire* (1964-1969). Toutes ces initiatives mériteraient un travail rigoureux d'analyse des contenus, mais nous ne reviendrons ici que sur les grandes tendances qui se révèlent pertinentes dans le cadre de notre étude.

• **Des « cours filmés » au spectacle culturel**

Avant de se demander comment réaliser un contenu éducatif, il s'agit de s'interroger sur le « pourquoi » de la réalisation. C'est toute la question qui détermine le choix des thèmes et des créneaux de diffusion, mais aussi les choix de réalisation, de montage, jusqu'à formaliser une « didactique filmique ». De nombreuses réflexions précèdent la production d'un film éducatif, s'ajoutant à celles qui précèdent tout film. Ces réflexions proviennent parfois de recherches, au sens académique du terme, et il est tout à fait symptomatique que les débuts de la télévision scolaire coïncident avec les premiers « essais » de la télévision. À la Libération, sous l'impulsion de Pierre Schaeffer, un Club d'Essai²²⁶ est créé au sein de la RDF. Il se fond en 1960 dans le Service de recherche de la RTF, Pierre Schaeffer devient son Directeur. Il est d'ailleurs à ce moment-là en France le seul « foyer de recherche repérable » sur la télévision (Lochard, 2004, p. 55). Aussi, à cette époque, pour la Direction générale de la RTF, la distinction entre les programmes s'opère entre « *information* » et « *art* », puis entre « *culture* » et « *éducation* » (Jost, 2011). La télévision est imaginée d'emblée comme un « 8^{ème} Art », à tel point que pour Gilles Delavaud, elle « *n'est pas qu'un projet culturel, mais bel et bien, indissociablement, un projet artistique* » (Delavaud, 2005, p. 14). Dans cet esprit de « création artistique », la télévision n'est qu'un outil qu'il s'agit de soumettre aux exigences éditoriales de création. François Jost relève d'ailleurs qu'au moment où on crée en France un Service de recherche, c'est un « laboratoire » qui est créé aux Etats-Unis (Jost & Collectif, 2012). En effet, la même année la *National Educational Television* (NET)²²⁷, ancêtre de PBS, inaugure son Public Broadcasting Laboratory (PBL), dont l'activité nous permet de bien différencier « laboratoire » et « service de recherche ». En 1965, plus de cent personnes travaillent au sein du Service de recherche, parmi lesquels des artistes, des techniciens, des électriciens et des intellectuels : le service constitue « *le joyaux de la*

²²⁴ <http://www.cndp.fr/media-sceren/>

²²⁵ <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb34479909t/date>

²²⁶ Il a vocation à concevoir de nouveaux genres radiophoniques, puis il associe, en 1951 le *Groupe de Recherche de Musique Concrète*. En 1959, il est fusionné avec le *Centre d'Étude de la RadioTélévision*, lui-même issu du Club d'Essai, pour former le *Service de Recherche*.

²²⁷ La NET n'est pas un réseau de la télévision publique américaine, mais un maillage national composé de plus de 242 chaînes à finalité non commerciale qui développent des missions d'éducation, le plus souvent financé par la Fondation Ford, elle produit alors 130 heures de programmes.

couronne » de l'administration audiovisuelle (Chaplin Matheson, 2007, p. 113). Au cours de l'année 1970, le service produit environ cent heures de programmes, dont *Un certain regard* qui fut le programme le plus diffusé.

Recherche filmique et création artistique marquent également le début de la télévision scolaire. Pour Laurent Garreau, les premières années de la télévision scolaire sont d'inspiration « *cinéphilique* » (Garreau, 2012). Avant que les matériels ne permettent les tournages en extérieur, la plupart des réalisations correspondent à des « cours filmés ». Les productions sont réalisées dans les studios des Buttes-Chaumont et le ton se veut magistral. Le tableau noir n'est jamais bien loin : « *Le style est simple et peu onéreux : un enseignant devant un tableau noir. L'objectif est ambitieux : couvrir en quatre ans, avec des émissions dites intégrées, les matières principales de la sixième à la troisième* » (Duboux, 1996, p. 21). Parmi les premiers contributeurs de la télévision scolaire, on retrouve Jean Painlevé, adepte du cinéma éducateur. Il porte en 1933 un regard optimiste sur l'apparition de la télévision : « *La collectivisation des plaisirs avec un choix assez grand sera le symbole de l'avenir ; la télévision y participera. La télévision étant un nouveau moyen de connaissance, elle représente un progrès en soi. [...] La télévision pourra être utilisée très efficacement, sinon du point de vue de l'enseignement scientifique, du moins au point de vue de l'éducation en général* »²²⁸. À la Libération il met en pratique son ambition puisqu'en juin 1948, il entreprend de montrer, dans une émission de vulgarisation d'une heure, la vie microscopique contenue dans une goutte d'eau ; puis en 1954, il se distingue en réalisant une endoscopie en direct à la télévision (Hamery, février 2009, p. 197). Dans les années 1950, les contenus font écho aux différents publics visés : des émissions pour les élèves de tous niveaux, des émissions de formation des maîtres et des émissions pour la formation des adultes. Au regard du programme de la RTS pour l'année 1965-1966 (cf. Figure 18), on peut constater l'étendu des sujets traités :

²²⁸ Jean Painlevé in « Television, films sole hope, Painlevé's son, pioneer, holds », *New York Herald Tribune*, 26 octobre 1933 : « Television is the key discovery which can revolutionize motion picture ».

PROGRAMMES ET HORAIRES 1965-1966

TÉLÉVISION SCOLAIRE (1^{ère} chaîne)

MATIN		LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI
9 h 9 h 30 9 h 30 10 h 10 h 05 10 h 25 10 h 30 10 h 50			9 h 15 - 9 h 30 ÉCOLES MATERNELLES (*)				
		MATHÉMATIQUES 4 ^e	TRAVAUX EXPÉRIMENTAUX (cycle d'obs., cl. de transition)	MATHÉMATIQUES 3 ^e		ÉTUDE DU MILIEU (cycle d'obs., cl. de transition) (1 ^{ère} diffusion)	9 h 40 - 10 h MATHÉMATIQUES 5 ^e (2 ^e diffusion)
		MATHÉMATIQUES 5 ^e série A (1 ^{ère} diffusion)	MATHÉMATIQUES 5 ^e (1 ^{ère} diffusion)	MATHÉMATIQUES 5 ^e série B (2 ^e diffusion)		INITIATION AUX SCIENCES PHYSIQUES 3 ^e	10 h 05 - 10 h 35 ÉMISSIONS D'ESSAI (****)
		MATHÉMATIQUES 5 ^e série B (1 ^{ère} diffusion)	TECHNOLOGIE (3 ^e - 4 ^e) (**)	MATHÉMATIQUES 5 ^e série A (2 ^e diffusion)		MATHÉMATIQUES (****) 4 ^e	10 h 40 - 11 h ANGLAIS niveau moyen (second cycle, adultes)
DIMANCHE. — 9 h à 9 h 30 : ANGLAIS, niveau élémentaire (adultes)							
APRÈS-MIDI							
14 h 05 14 h 30 14 h 35 15 h		MIEUX VOIR (C.M., F.E.P.)	ANGLAIS (5 ^e) Can I help you ? HISTOIRE - INSTRUCTION CIVIQUE (1 ^{er} cycle)	INITIATION AUX CIVILISATIONS (C.M., F.E.P.)	14 h - 14 h 30 TECHNOLOGIE Applications pédagogiques (Inf. des prof.)	LETTRES (second cycle)	14 h - 14 h 30 EXPRESSION FRANÇAISE (adultes)
		ÉTUDE DU MILIEU (cycle d'obs., cl. de transition) (2 ^e diffusion)	REGARDS SUR NOTRE MONDE Cl. de transition, F.E.P.)	14 h 35 - 14 h 55 TELE-VOYAGES LE MONDE ANIMAL REGARDONS (C.E. 1 et 2)	14 h 30 - 15 h PÉDAGOGIE SCIENTIFIQUE (Inf. des prof., 1 ^{er} cycle) (2 ^e diffusion)	LES HOMMES DANS LEUR TEMPS (Cl. de transition, F.E.P.)	14 h 30 - 15 h SCIENCES (Électricité) (adultes)
17 h 55 18 h 25		PÉDAGOGIE SCIENTIFIQUE (1 ^{er} cycle - Inf. des prof.) (1 ^{ère} diffusion)		TRIBUNE PÉDAGOGIQUE (Inf. des prof., 1 ^{er} et 2 ^e cycles)		CHANTIERS MATHÉMATIQUES (Inf. des prof., 2 ^e cycle)	
18 h 25 18 h 55			SCIENCES PHYSIQUES SCIENCES BIOLOGIQUES (cl. terminales)	MERCREDI. — Une fois par mois (16 h 15 - 17 h 15) : DU TEXTE A LA SCÈNE, MERCREDI — Une fois par mois (16 h 15 - 17 h 55) : ÉMISSIONS DRAMATIQUES			

(*) Au cours de l'année : le mardi de 9 h 15 à 9 h 30, 3 émissions d'essai.
 (***) Au cours du 2^e trimestre : le mardi de 10 h 30 à 10 h 50, 6 émissions d'essai.
 (****) Au cours du 2^e trimestre : le vendredi de 10 h 30 à 10 h 50, 6 émissions d'essai.
 (*****) Émissions de philosophie, de lettres, d'initiation à l'histoire des grandes civilisations, de géographie générale, d'initiation artistique.

Entourées d'un cadre gras : séries d'émissions nouvelles.

Figure 18 - Programme de télévision de la RTS 1965-1966 (source Gallica)

Comme le rappelle Hélène Duccini, la durée des émissions est fonction du public cible : « Suivant le niveau auquel elles s'adressent, du cours élémentaire aux classes terminales, la durée des émissions varie entre vingt minutes pour l'école élémentaire et le collège et trente minutes pour les classes du lycée, les cours pour adultes et la formation des maîtres » (Duccini, 2013, p. 127). Si la majorité des programmes de la télévision scolaire sont trop didactiques (Laffitte & Trégouët, 1993, p. 49), il n'en demeure pas moins que certaines réalisations s'approprient les vertus de la télévision, notamment du direct, pour penser de nouvelles formes d'audiovisuel éducatif. Au fur et à mesure que la caméra devient plus légère, dans les années 1960, les tournages peuvent s'émanciper des studios et de leur reconstitution du monde. Si le cinéma est un instrument de découverte (Herpe, 2007, p. 115), la télévision aspire aussi à cette fonction, *a fortiori* dans le contexte scolaire. D'ailleurs, on peut observer un certain parallèle entre les productions de la télévision scolaire et celles de la Nouvelle Vague

ou du « cinéma direct », incarné par *Chronique d'un été* de Jean Rouché et Edgar Morin. La réalisation télévisuelle est inspirée de manière logique par les évolutions contemporaines du cinéma²²⁹, et bien au-delà. Pour Guy Lochard « *dans la recherche progressive de sa propre identité, la télévision est en effet condamnée à puiser dans la réserve offerte par les spectacles vivants : le sport, le théâtre, le music-hall, le cirque, dont elle offre dans un premier temps de simples retransmission (...). Les débuts de la télévision se placent sous le signe de l'appropriation d'activités culturelles préexistantes, ce qui souligne la continuité anthropologique de la télévision avec d'anciennes pratiques sociales et rituelles* » (in Wolton et. al, 2004, p. 90).

Du reste, l'ORTF recrute une pépinière de réalisateurs : Henri Langlois, Jean Renoir, Jean-Luc Godard, George Rouquier, Jean Eustache, Jean Douchet, Nestor Almendros, etc. Cette « *École du documentaire pédagogique* », s'approprie les thèmes extra-scolaires²³⁰, comme avec *Des étrangers parmi nous*, un reportage sur l'immigration et les conditions des travailleurs de chez Renault (Cros, 2007). Même les *Cahiers du Cinéma* sont finalement enclins à « *regarder le petit écran avec un relatif optimisme, stimulée par l'expérience de Jean Renoir, qui tourne, à partir du Testament du Docteur Cordelier, ses derniers films pour la télé ou celle de Roberto Rossellini qui opte, dès 1963, pour un grand projet pédagogique et télévisuel* » (Jousse, 2007, p. 10). Pour Eric Rohmer, l'expérience de réalisation pour la télévision scolaire est, semble-t-il, déterminante dans son apprentissage filmique. Deux extraits de ses archives personnelles vont dans ce sens :

- « *Depuis deux ans, j'ai tourné un certain nombre d'émissions (huit exactement), pour la Télévision scolaire. Je dis « émissions », mais je pourrais dire « films », car aucune n'a été réalisée en « direct », et je considère qu'elles font toutes partie de mon œuvre, au même titre que mes films de fiction. Et je ne pense pas que ce soient des œuvres mineures : elles valent ce que vaut le reste. (...) [Le cinéma didactique] doit connaître la marche et l'évolution de l'ensemble dont il fait partie et sortir des limites trop étroites que « pédagogie » puriste pourrait lui assigner. C'est ainsi du moins que je le conçois. (...) Considérer le film – ou la télévision – comme le simple remplaçant du professeur ou du manuel, ce n'est faire de lui qu'un piètre succédané. Il ne remplace pas : il s'ajoute* »²³¹.

²²⁹ François Jost note d'ailleurs que dans les premiers magazines de programmes : « *cinéma est une métonymie de télécinéma* » et que la « *récurrence des termes « film » ou « cinéma » est très symptomatique de la pertinence qu'ont, pour ceux qui assistent de près à la naissance de la télévision, les alliances techniques et les balancements intermédiaires d'une nouvelle technologie. À preuve le fait que le couple radio/cinéma entre en occurrence avec une autre opposition, celle qui lie direct et cinéma* » (Jost, 2011).

²³⁰ Plusieurs séries sur les métiers (i.e. « La ronde des métiers » *Mon village au fil des jours : Bricquebec*), la condition des femmes (i.e. *La femme et le travail*), ou des séries pour aider les élèves à comprendre les faits d'actualité (i.e. *Faisons le point*).

²³¹ Rohmer Eric (n.d.), *Le Cinéma didactique*, Archives CNDP.

- « L'introduction du « commentaire » a permis de donner au public non plus une simple vision du document iconographique, mais une réflexion sur lui. (...) Il est certain que la télévision, et tout particulièrement la télévision scolaire, nous conduit à penser de façon toute nouvelle le problème de l'interdépendance – ou du contrepoint – de l'image et du commentaire »²³².

À ce titre, l'implication d'Eric Rohmer au sein de « la scolaire » est tout à fait intéressante. Il porte ce regard particulier recherché alors, par la collaboration entre réalisateurs et pédagogues²³³. Certaines de ses productions²³⁴, comme *La Gare*, ont donné à Geneviève Jacquinot la conviction que l'on « pouvait s'appuyer sur autre chose que le commentaire pour faire passer des connaissances »²³⁵. Les travaux de recherche qu'elle mènera par la suite sur la didactique filmique iront dans ce sens (Jacquinot, 2012). D'autre part, la collaboration de ces « noms » du cinéma au sein de la télévision scolaire nous montre combien, à ses débuts, elle bénéficie d'une certaine légitimité. D'autres exemples vont dans ce sens, comme la présence de figures intellectuelles parmi les intervenants de la télévision scolaire. Lors de *L'enseignement de la philosophie* (1964-1970) du 27 mars 1965, on retrouve face-à-face Paul Ricoeur, Michel Foucault et Dina Dreyfus. Jean Hyppolite, Georges Canguilhem, Michel Serres ou encore Alain Badiou font aussi partie de la longue liste des intellectuels invités. Dans le cadre de la série *Un certain regard*, le Service de recherche reçoit également de nombreux intellectuels, notamment pour les émissions sur Gaston Bachelard (1972) ou Jacques Lacan (1974). Ces intellectuels comptent en faire un outil de connaissance, contrairement à Pierre Bourdieu, par exemple, qui considère quelques années plus tard que les intellectuels qui passent à la télévision « ne pouvant guère compter sur leur œuvre pour exister dans la continuité, [n'ont] pas d'autre recours que d'apparaître aussi fréquemment que possible à l'écran » (Bourdieu, 1996, p. 11)²³⁶. Tant par leur forme, inspirée du cinéma vérité, que par les thèmes abordés, ces émissions témoignent de l'ambition culturelle assignée à la télévision. Pour Chaplin Matheson Tamara, l'interruption de ces deux émissions incarnent le passage d'une télévision « éducative » à un « spectacle culturel » (Chaplin Matheson, 2007). De notre point de vue, ces émissions consacrées à la philosophie sont à la jonction des approches scolaire et éducative : à la volonté de transmission d'un savoir disciplinaire en direction des étudiants, s'ajoute l'ambition d'une diffusion plus large, à caractère culturel. À partir du milieu des années 1970, les émissions de la RTS s'inscrivent pleinement, quant à elles, dans le registre de la télévision éducative. Nous

²³² Rohmer Eric (n.d.), *Pourquoi filmer ?*, Archives CNDP.

²³³ Éric Rohmer fut enseignant de lettres et de latin au lycée Henri-Brisson de Vierzon. Il s'appelait alors Maurice Schérer.

²³⁴ CNDP (2012), *Le laboratoire d'Eric Rohmer, un cinéaste à la Télévision Scolaire*, Coffret DVD.

²³⁵ Intervention lors du Colloque « Pour une histoire de la radio-télévision scolaire », sous la direction de Thierry Lefebvre (Université Paris Diderot) et Laurent Garreau (CNDP) à l'Université Paris Diderot, le 28 novembre 2012.

²³⁶ Cf. Jeanneney Jean-Noël (2006), « Bourdieu, la télévision et son trop de mépris pour elle », *Le Débat*, n°1, vol. 138, pp.147-169

l'avons dit, les contenus de la RTS sont influencés par les évolutions du cinéma, mais plus la télévision devient un média de masse, plus elle gagne une certaine légitimité lui permettant de développer ses propres genres : « *la télévision est essentiellement un outil de diffusion de documents qui lui préexistent et [elle] s'insère comme telle dans une tradition générique qui la précède et la dépasse. (...) Il faut combiner deux logiques : celle du document audiovisuel, dont la structuration générique est ancienne, et celle de la diffusion télévisuelle, qui change inmanquablement la donne. C'est sur ce fond que se constituent les genres qui nous paraissent plus spécifiquement télévisuels. (...) Si la télévision d'hier agrégeait le téléspectateur sur le mode de la sublimation collective, celle d'aujourd'hui rencontre son public sur celui de l'interaction quotidienne et individuelle* » (Jost, 1997).

En somme, ce mouvement entraîne avec lui « *l'abandon du modèle du spectateur au profit du modèle du téléspectateur* » (Jost, 1997, p. 25). De ce point de vue, l'évolution des programmes éducatifs est révélatrice. La diminution du volume de diffusion des programmes de la RTS oblige le service à concentrer ses productions dans un volume plus restreint. L'apparition de la deuxième chaîne dissocie la diffusion des programmes scolaires (sur la première chaîne) et des programmes pour adultes (sur la deuxième chaîne). Alors qu'au début la volonté de la RTS est d'investir plutôt sur la production que sur le matériel, l'inflation des coûts de diffusion imposés par l'ORTF oblige le service à réduire ses ambitions et à multiplier les rediffusions. Par ailleurs, « si un professeur de maths devant son tableau noir, même avec quelques éléments d'animation, ne coûte pas trop cher, un reportage pour une émission d'histoire ou de géographie demande un beaucoup plus gros investissement » (Duccini, 2013). Les émissions de plateau vont avoir un double avantage : réduire les coûts de production et mettre la télévision éducative au diapason de l'évolution des programmes télévisuels. L'émission *Les 24 jeudis* (1976), présentée par Evelyne Dhéliat, est un symbole de cette évolution. Le programme concentre à lui seul tous ceux destinés au primaire, au secondaire, aux enseignants et aux adultes. Elle fait place aux interviews en « plateau » et inscrit, discrètement, la télévision éducative dans le registre du loisir. À l'image de la télévision qui, « perçue à ses débuts comme la radio à images ou le cinéma à domicile, [prolonge] le processus de domestication du loisir amorcé par la diffusion de la radio en l'élargissant à l'image » (Ehrenberg & Chambat, 1987). Dans les années 1980, c'est l'émission *Entrée Libre* (1982) qui incarne la conformité de la télévision éducative aux nouveaux formats audiovisuels. Cette émission « d'éducation permanente », propose trois volets, dont l'interview d'un invité. Le portrait d'Antoine Vitez « *L'élitisme pour tous* », enregistré au théâtre Chaillot, illustre aussi la volonté du CNDP de prendre part au projet de changer la vie (Cros, 2007). Enfin, « *au champ du savoir, [on] ajoute celui du savoir-faire professionnel ou privé et du savoir-être* » (Jost, 2011, p. 406). Les nouvelles émissions comme les *Badaboks* (1986), de Pierre Carpentier, célèbrent le nouvel habillage du divertissement, moins adapté au travail en classe avec les élèves mais

plus acceptable par le « grand public ». Le CNDP ne collabore plus finalement qu'avec *France 3* dans le cadre de l'émission *Paroles d'école*, puis *Génération 3*, émissions de plateau et de reportage par excellence. Dès 1979, le MEN conseille des programmes non scolaires pour un usage en classe avec la diffusion du téléfilm *Holocauste*. Pour l'occasion le ministre écrit une lettre ouverte, envoyée aux enseignants, pour les inciter à réutiliser le programme. *La Cinquième* embraye ce nouvel air donné aux programmes télévisuels : c'est l'ère de la « didactisation » des émissions.

Dès son lancement, *La Cinquième* (1994) affiche son ambition de chaîne éducative avec la retransmission de la cérémonie de lancement, en forme d'allégorie du savoir révélé aux enfants²³⁷. Le développement du format magazine et des formats courts est sans doute la marque la plus franche de son parti pris éducatif plutôt que scolaire. Les formats courts, treize et vingt-six minutes, sont prédominants et le bilan de deux années encourage la chaîne à regrouper ces « modules » au sein de thématiques (jeunesse, découverte, arts, etc.) pour éviter toute impression de « puzzle » (Waysbord & CNDP, 1997, p. 45). Certaines émissions font office de référence, comme *Le sens de l'Histoire* et *Arrêt sur images* qui récoltent de bonnes audiences. La chaîne inaugure aussi des contenus éducatifs sur l'exercice démocratique, la santé, l'histoire des religions, ou sur les « grands débats de société » (avortement, peine de mort, inégalités femmes/hommes, environnement, etc.). Le CNDP collabore à *La Cinquième* au travers de plusieurs co-productions, notamment dans la case des *Écrans du savoir* avec les émissions *La preuve par cinq* (à destination des collèges et lycées) et *C'est notre tour* (à destination du public élémentaire). Mais *La Cinquième* cherche avant tout à se rapprocher des enseignants de terrain plus que de l'institution éducative (Waysbord & CNDP, 1997, p. 45). Comme nous le montrerons plus loin (cf. D), l'apparition d'une logique de stock dans l'économie de la télévision (Chaniac & Jézéquel, 2005, chap. IV) entraînera une circulation parallèle des contenus (i.e. *C'est pas sorcier* !) en faveur des nouveaux usages qui se développent. Enfin, la « didactisation » des programmes non scolaire est aussi cruciale pour comprendre le succès de certains programmes auprès des enseignants. En effet, les chaînes publiques – avec *Thalassa*, *La marche du siècle*, *Envoyé Spécial* – et privées – avec *Capital*, *E=M6*, *Canal du soir* – ne manquent pas de produire des contenus dont les enseignants se saisiront largement. C'est une concurrence supplémentaire pour les programmes affichés comme éducatifs, et malgré leur succès, des émissions comme *Gallilée* sont remises en cause : la tension avec les logiques d'audimat est de plus en plus forte. Au-delà de la remise en cause de la télévision éducative, c'est la notion même de « genre » éducatif qui est bousculée par les contingences médiatiques. Les réflexions sur la didactique filmique (Jacquinot, 2012) apportaient pourtant de nouveaux éléments propres à penser ces contenus en adéquation avec leur usage...

²³⁷ [VIDÉO] Cérémonie de lancement de *La Cinquième*, disponible en ligne sur <http://dai.ly/x1grnl>.

• La didactique filmique et les genres télévisuels

Nous l'avons évoqué, tant la crainte de la télévision que l'émergence de l'intérêt pour une éducation aux médias, interrogent l'utilisation de la télévision dans un contexte scolaire ou, plus largement, éducatif. Du côté des acteurs de l'usage pédagogique de la télévision, les questionnements débouchent sur des problématiques plus génériques par rapport au « langage audiovisuel ». Pour eux la question n'est pas simplement de savoir si l'utilisation de la télévision motivera les élèves ou prouvera la modernité de l'école mais de comprendre : « *Comment la caractéristique des médias unidirectionnels comme le cinéma, la télévision, la vidéo, en juxtaposant deux registres de la communication audiovisuelle, l'un fonctionnant majoritairement au niveau des processus secondaires, l'autre au niveau des résurgences primaires pouvait être compatible avec l'acte d'apprendre : autrement dit que faisait et que devenait le sujet spectateur quand il était apprenant* » (Jacquinot, 2012, p. viii). Ils s'intéressent finalement aux « *mystères de la réception* » (Dayan, 1992) à travers l'étude systématique des contenus et la proposition d'une méthodologie propre à mettre en évidence la « didactique filmique », le film éducatif étant à la fois un « morceau de cinéma » et un « morceau de didaxie »²³⁸. Geneviève Jacquinot précise également qu'elle privilégiait le terme « didaxie » plutôt que « didactique » pour souligner que l'intérêt est « *moins la didactique d'un contenu (sous-secteur des sciences de l'éducation) que la didaxie entendue comme un certain rapport au monde* » (Jacquinot, 2012, p. vii). Christian Metz le définit comme « *un projet qui vient habiter des personnes et qui marque leur relation au monde, figure de leur désir* »²³⁹. En outre, le caractère didactique d'un programme « *ne va pas de soi* » mais nécessite deux inflexions : au moment de la production du contenu et au moment de sa transmission. Nous nous intéresserons à la « transmission » du contenu en interrogeant les usages de la télévision scolaire et éducative, et pour ce qui est de l'instance de production, nous allons voir que la construction du « genre » éducatif est tout à fait éclairante.

Comme le note François Jost, « *le genre n'est pas une catégorie stable, transhistorique, dont le sens serait indépendant des acteurs de la communication, la première tâche d'une étude des programmes est d'enquêter sur la façon dont on les a nommés* » (Jost, 2011, p. 403). C'est le travail entrepris dans le cadre du projet de

²³⁸ D'une part, « dire d'un film pédagogique qu'il est un *morceau de cinéma*, c'est dire qu'il organise le contenu qu'il véhicule selon une structure propre au mode d'expression cinématographique. Il peut donc s'analyser comme n'importe quel autre film, du point de vue des codes cinématographiques ». D'autre part, « dire qu'un film pédagogique qu'il est un *morceau de didaxie*, c'est dire qu'il organise le contenu qu'il véhicule selon une certaine structure didactique ou procédure d'exposition théoriquement différente de la logique propre à la matière enseignée. Il peut donc être analysé comme n'importe quel autre document pédagogique » (Jacquinot, 1977, pp. 37-38).

²³⁹ Metz Christian (1977), Préface à *Image et pédagogie*, PUF, Paris, p. 9.

recherche *Qu'est-ce que la création télévisuelle*²⁴⁰, à travers l'étude des conceptions de la « culture » chez ceux qui déterminent les orientations des programmes au sein de l'ORTF. De ce point de vue, le passage d'une télévision dite « scolaire » à une télévision dite « éducative », puis « culturelle », est exemplaire. L'analyse révèle que c'est principalement à travers la question des publics visés que les termes, « scolaire », « éducatif » et « culturel » fluctuent, sa définition est « *étroitement dépendante du destinataire plus que de l'objet* » (Jost, 2010, p. 223). De sorte qu'avec l'apparition de la deuxième chaîne se pose la question de la distribution des publics : « *Ruy Blas pourra être diffusé sur la deuxième chaîne mais pas Ionesco* »²⁴¹. Sensiblement, l'opposition entre culture et divertissement se fait jour au sein des programmeurs de l'ORTF. Plus profondément, pour François Jost, cela repose sur deux pétitions de principes implicites : d'une part les fictions n'apprennent rien, elles ne sont pas « éducatives » ; d'autre part les documentaires apportent des connaissances, mais au détriment de la distraction. Dans les années 1960, il ne s'agit même plus de considérer la télévision comme un véhicule de la popularisation de la culture. Elle ne donne plus « accès à la culture », mais elle incite « à se cultiver ». Contrairement aux premières déclarations, la culture devient un objet techno-déterminé.

Cette période est l'occasion de convoquer une opposition récurrente que nous avons déjà observé avec le cinéma et la lanterne magique : l'écrit est un outil de la raison quand l'image, et l'audiovisuel, ne seraient qu'un « sous-langage ». Cette citation d'André Chamson, académicien et membre du conseil d'administration de l'ORTF, est édifiante : « *Il s'agit du problème du véhicule de la culture dans notre civilisation. Si le véhicule a été généralement l'écriture pour les couches supérieures de notre société, l'image a été celle des masses populaires dans l'Antiquité comme au Moyen-Âge* » (in Jost, 2010, p. 225). À cette lumière, une ligne de partage est tracée entre deux publics : « *un public restreint et « raffiné », à qui s'adressent les émissions culturelles et un « large » public, qui n'est plus ce « grand public » non spécialisé des années précédentes, mais un public défini plutôt par sa taille* » (Jost, 2010, p. 226). Si les quelques premiers téléspectateurs autorisaient l'utopie d'une transmission de la culture à tous, l'avènement d'un public véritablement populaire réoriente les objectifs donnés à la télévision. Par ailleurs, les dirigeants de l'ORTF finissent de se convaincre que « l'élite » ne cherchera pas la culture parmi l'écran de télévision et que tout « spécialiste sérieux » privilégiera des sources plus « légitimes ». Selon Jean-Jacques Bresson, directeur de l'ORTF entre 1968 et 1972, ils n'iront pas plus vers la télévision qu'ils ne sont allés du côté du « *théâtre et du cinéma qui, même dans leurs formes les plus ésotériques, n'ont jamais pu aborder que de façon intellectuellement*

²⁴⁰ ANR n°08-CREA-027

²⁴¹ In *Cahiers de la Télévision*, n°1, p. 9

sommaire les grands problèmes scientifiques, sociologiques, psychologiques ou moraux des civilisations modernes »²⁴².

Ainsi, il fractionne la « masse » des téléspectateurs entre « l'élite » et « ce que, pour simplifier, nous appellerons le public » (sic). Cette conception est pour le moins éloignée de celle que portaient les militants d'une forme d'éducation populaire à télévision avec *RTS-Promotion*. Enfin, la relégation d'une télévision outil de culture à une télévision incitant à se cultiver, permet de justifier la diminution des crédits affectés à la production et à la création audiovisuelle. La créativité a un coût que la télévision scolaire ne peut plus s'offrir. Dans ce contexte de plus en plus contraint, la télévision éducative n'a, elle aussi pour option, que de suivre les évolutions de la télévision et de s'adapter aux formats de la « néo-télévision ». Avec le lancement de *La Cinquième*, c'est une nouvelle façon d'aborder les contenus éducatifs qui s'avance : faire une chaîne du savoir, capable d'allier contenus scolaires, dans une moindre mesure qu'à l'époque de la RTS, et contenus « culturels ». Néanmoins, en devenant « la » chaîne du savoir, elle s'érige selon Dominique Wolton (2011), en « ghetto culturel ». De tels débats font échos aux réflexions sociologiques sur la « culture populaire » (Pasquier, 2005). Ils raisonnent également dans les statistiques de l'époque au sujet du public d'Arte²⁴³, sensiblement distinct. Mais, comme le rappelle Pierre Bourdieu, « le culte de la "culture populaire" n'est, bien souvent, qu'une inversion verbale et sans effet, donc faussement révolutionnaire, du racisme de classe qui réduit les pratiques populaires à la barbarie ou à la vulgarité » (Bourdieu, 1997). En tout état de cause, dans le cadre de l'audiovisuel public, la définition de la culture est un enjeu politique (Regourd, 2004).

Finalement, les évolutions du triptyque « informer, éduquer, distraire », qui serait le *nec plus ultra* des cahiers des charges des chaînes généralistes, public et privées, revient à poser la question de l'existence même de la télévision généraliste. Pour Pierre Moeglin et Gaëtan Tremblay (2005), cela revient à interroger les notions de « télévision » et de « généraliste ». S'il semble clair que le terme de télévision désigne « une organisation, une technologie, un type de programmation, un mode de fonctionnement et des usages qui ont prévalu [...], en gros entre 1950 et 1995 », la définition de « généraliste » est plus ténue. Selon Pierre Moeglin et Gaëtan Tremblay, « aucune définition essentialiste, ni aucun critère exclusif ne qualifie la spécificité de la télévision généraliste. (...) la télévision généraliste est donc une forme vide » (p. 13). À l'aune des différentes évolutions, les auteurs parlent finalement d'une crise de la télévision généraliste, dont la définition peu stable nécessite d'éviter toute approche « internaliste ». C'est également l'objectif de notre approche. En focalisant notre étude sur la dimension éducative de la télévision, nous avons pu voir que les

²⁴² Jean-Jacques Bresson (1971), in *Les Conférences des Ambassadeurs*, n°54, 18 mai 1971, p. 23.

²⁴³ Cf. ANNEXE III « Public d'Arte (1996) ».

évolutions technologiques ne suffisent pas à expliquer son évolution. Les enjeux, économiques, politiques – idéologiques – et sociaux sont tout aussi déterminants, faute d’être déterministes. Dans le cadre des « genres » cinématographiques, et par extension télévisuels, le fait d’estampiller un programme comme « éducatif » entraîne un certain horizon d’attente. C’est ce que rappelle Raphaëlle Moine en disant que « *le genre constitue un espace d’expériences à partir duquel se déterminent ou se construisent [les] attentes et [la] lecture du film* » (Moine, 2008, p. 84). Cet élément est d’ailleurs déterminant dans la façon dont se développent, du côté enseignant, les usages de la télévision scolaire et éducative.

D Usages :

Pour Etienne Brunswic, suite à l’expérience de la télévision scolaire, l’insuccès des médias dans le système éducatif peut s’expliquer par trois facteurs : tout d’abord, la « *résistance au changement* » des enseignants, ensuite le « *refus des nouvelles valeurs liées à l’utilisation des moyens techniques* », et enfin la « *pesanteur des institutions* » (Brunswic, 1970, p. 6). Concernant le refus des nouvelles valeurs, nous avons évoqué à plusieurs reprises les réticences suscitées par la télévision. Mais comme nous allons le démontrer, d’autres facteurs expliquent l’utilisation, ou non, de la télévision par les enseignants. Avant de rentrer dans le détail des usages éducatifs que l’on observe à l’époque, il est pertinent de rappeler que si les enseignants ont un certain regard sur la télévision, cette dernière donne également une certaine représentation des enseignants. C’est l’objet du travail mené par Mélusine Harlé, présenté dans *École et télévision, le choc des cultures* (2004), prolongement de son travail doctoral. Elle y compare le traitement médiatique de l’École par la télévision en France et aux États-Unis, à travers les journaux télévisés. L’auteure note que « *malgré les différences culturelles, les non-dits et l’imaginaire de l’école sont semblables* » et que c’est par « *l’épiphénomène, récurrent*²⁴⁴ ou non, que le spectateur appréhende l’école dans les journaux télévisés » (Harlé, 2004, p. 171). Dans le cadre d’une vision assez utilitariste de l’éducation, les journaux télévisés français présentent l’introduction des nouvelles technologies à l’école comme une nécessité, sous couvert d’impératifs socioéconomiques : peu importe que ces nouveaux outils participent à la formation de « *têtes bien faites* » ou de « *têtes bien pleines* ». Notons tout de même qu’en France, le traitement médiatique se focalise plus largement sur les manifestations des enseignants plutôt que sur le travail de ceux-ci. Aux États-Unis, dans les années 1990, 70 à 80% des sujets journalistiques abordent le travail enseignant contre 40% en moyenne en France, le reste du traitement médiatique est réservé aux manifestations. Au risque de simplifier les nombreuses statistiques présentées dans l’ouvrage, nous

²⁴⁴ L’auteure note l’existence de plusieurs « marronniers » : rentrée des classes, résultats d’épreuves, etc.

retiendrons uniquement ici que la représentation de l'école est assez déformée pour éveiller une réaction chez les enseignants.

Par ailleurs, tout comme le cinéma proposait une vision négative de l'école, il se montre critique envers la portée éducative de la télévision. Dans *L'Homme et les images* (1967), qu'Eric Rohmer coordonne pour la télévision scolaire, Jean Rouch dénonce la potentialité de la télévision de devenir « *une grosse entreprise de crétinisation* ». En 1968, Jean-Pierre Moky souligne l'incompatibilité entre télévision et éducation dans son film *La Grande Lessive*. Sans multiplier les exemples, ni prétendre à une affirmation, disons que les différentes représentations médiatiques de la télévision dans les années 1970 ne militent pas dans le sens d'un usage éducatif de celle-ci. Ces exemples ne sont que des arrière-plans, des « imaginaires » pour reprendre le terme de Mélusine Harlé, mais il nous semble important de les mentionner ici. Comme nous allons le voir, les usages de la télévision scolaire et éducative font parfois échos à ces représentations.

- **Le lent développement de l'usage éducatif de la télévision**

Revenir sur les usages de la télévision scolaire est assez épineux. Nous l'avons dit, la question des audiences a lourdement pesé dans la destinée de la RTS, et souvent elle est qualifiée d'échec par les observateurs de l'époque. En effet, si l'on juge la RTS en terme d'audience globale on peut considérer qu'elle touchait un public minime. Pour Alain Chaptal, les émissions étaient suivies par seulement 1% du public potentiel (Chaptal, 2003, p. 69). Néanmoins, si l'on rapporte le nombre d'utilisateurs au nombre réel des personnes ciblées et équipées de télévision, la faible audience est plus relative. C'est en tout cas ce que retient, par exemple, Annette Bon, employée à la RTS à partir de 1966. Dans une interview, elle rappelle que durant les années 1966-1968, selon les thèmes, entre un quart et un tiers des instituteurs utilisent des émissions parmi les 150 proposées²⁴⁵ (Wallet, 2008). La télévision est le dernier équipement acquis par les écoles, après le tourne-disque et le projecteur de diapositives. Par ailleurs, la radio et le tourne-disque (électrophone) restent le média et l'outil le plus utilisé (Sultan & Satre, 1981). Pour Jacques Perriault cela s'explique par une sorte de « *mémoire sociale* » qui vaut au phonographe et au projecteur de diapositive une place de choix (Perriault, 1981a, p. 8). Dans les années 1950, 1600 téléviseurs seraient présents dans les écoles et bien souvent c'est le téléviseur personnel de l'enseignant (Cros, 2007). Pour Bernard Planque, en 1969, seulement 2 à 6% du public concerné utilise la RTS. Enfin, en 1973, au moment où la diffusion de la RTS chute, un tiers des écoles bénéficient d'un téléviseur²⁴⁶. En 1980, le ministère

²⁴⁵ Évaluation menée sur un échantillon de plus de 1000 écoles.

²⁴⁶ Selon une étude de mars 1975, menée sur un échantillon représentatif de 2011 écoles primaires de tous les départements (*in* Wallet, 2008)

n'accompagnera pas le mouvement d'équipement des écoles : la grande majorité du matériel des établissements est acquis hors dotation de l'État (sur fonds propres, taxe professionnelle, collectivités territoriales) (Laffitte & Trégouët, 1993, p. 48).

En effet, le budget affecté nationalement à l'éducation plafonne, tout comme la part dédiée aux équipements : 90 à 95% du budget est consacré aux dépenses en personnels (Perriault, 1981a, p. 9). La télévision scolaire bénéficie de créneaux horaires chaque jour de la semaine y compris le samedi – jour d'école – et le dimanche en direction de l'éducation des adultes et de la formation des maîtres. Si la RTS aborde l'ensemble des disciplines et des niveaux scolaires, « *c'est au niveau de l'école élémentaire que l'on trouve la plus forte minorité agissante* », selon Annette Bon (De Pastre-Robert, et. al., 2007). Cela s'explique par deux raisons : d'une part les effectifs d'élèves sont plus importants en primaire, et d'autre part, l'instituteur gère l'ensemble de son emploi du temps sur la journée. Car l'un des éléments important à noter, dans le cadre de l'usage de la RTS, c'est l'obligation de diffusion en direct. Pour René Duboux, cette période peut donc être résumée par le fait que « *d'une part, l'équipement est tout à fait insuffisant (...). D'autre part, les diffusions hertziennes et en circuit fermé, qui impliquent des heures fixes d'utilisation, ne conviennent pas du tout aux enseignants* » (Duboux, 1996, p. 22). Une situation que rapporte Hélène Duccini²⁴⁷ : « *la grille horaire de diffusion, si elle peut convenir à l'instituteur, seul maître de l'organisation de son temps dans sa classe, bute, pour l'enseignement secondaire, sur les horaires des professeurs qui ne peuvent qu'exceptionnellement disposer d'un poste dans leur classe à l'heure où s'enseigne leur matière. La plupart du temps et si l'établissement possède un poste de télévision, il faut demander à disposer – à titre exceptionnel – d'une salle équipée de la télévision à l'heure où l'enseignant peut avoir ses élèves. L'avènement du magnétoscope n'est pas encore arrivé, qui pourra assouplir la grille horaire* » (Duccini, 2013, p. 217)



Figure 19 – « La télévision à l'école en 1956 » (ancêtre de TDC, n°2, 26 janvier 1956)

²⁴⁷ Maître de conférences honoraire à l'Université Paris Ouest Nanterre, également ancienne productrice d'émissions à la télévision scolaire entre 1965 et 1970.

On est donc face à deux incompatibilités, la « *rigidité des horaires d'émissions [répond] à celle des emplois du temps* » (Sublet, et. al., 1987). D'autre part, l'équipement des établissements se fait souvent à l'unité et nécessite, dans les établissements du secondaire, la mise en place de salles audiovisuelles ou le partage du matériel entre plusieurs enseignants, ce qui requiert une certaine organisation. Sur l'utilisation concrète qui est faite par les enseignants, plusieurs difficultés sont également à signaler, tout d'abord l'obligation d'une écoute collective – comme avec le cinéma scolaire – et le fait que ces usages se font de manière assez autonome. Il faut rappeler que la RTS se développe préalablement aux sciences de l'éducation, et à toute la réflexion sur la didactique audiovisuelle, d'inspiration sémiologique. Les enseignants font également remonter de nombreuses questions sur les thématiques et les angles choisis par la RTS. Annette Bon évoque les interpellations variées des enseignants sur l'absence d'émissions sur la dictée ou encore le fait de privilégier le texte libre (Wallet, 2008). Dans cette période exploratoire, les réflexions préalables pour penser une stratégie globale et répondre au mieux aux attentes des enseignants sont fortement contraintes par des délais de production restreints ainsi que par l'absence d'un plan d'action général. Les productions tentent néanmoins d'appréhender les pratiques de terrain, avec par exemple la réalisation de films dans lesquels le commentaire préserve des moments de « blanc » afin de laisser l'enseignant compléter. En tout les cas, la demande de documents audiovisuels, tous supports confondus, reste forte puisqu'en 1975 l'OFRATEME a distribué plus de 250 000 documents (Perriault, 1981a, p. 8).

Là aussi, l'arrivée du magnétoscope permettra de remédier aux divers écueils rencontrés par les enseignants dans leur usage de la télévision scolaire. Enfin, dans les années 1980, les enquêtes menées dans le cadre de JTA mettent en évidence « *l'écart entre des pratiques personnelles de la télévision assez développées [chez les enseignants] et des usages très limités et réticents de cette même télévision avec leurs élèves* » (Chailley, 1995, p. 34). Mais comme le rappelle Jacques Perriault, « *il est difficile d'avoir une représentation fiable de l'usage réel qui est fait dans la classe (...). Les statistiques du parc de matériel ne renseignent que très peu à ce sujet* » (Perriault, 1981a, p. 7). Néanmoins, l'évaluation faite par le MEN de son parc matériel dans les années 80 renseigne sur le niveau d'équipement des différentes technologies :

— projecteurs de vues fixes	: 110 000
— projecteurs de 16 mm	: 11 000
— projecteurs de 8 mm	: 9 000
— magnétophones	: 70 000
— électrophones	: 110 000
— téléviseurs	: 27 000
— récepteurs de radio	: 65 000
— laboratoires de langues	: 400
— magnétoscopes	: 1 000
— laboratoires photo	: 750

Figure 20 - Recensement du matériel scolaire par le MEN (in Perriault, 1981a, p. 7)

Jacques Perriault fait une autre observation importante, au-delà de la question des équipements, les établissements « achoppent » sur la question de la maintenance. Il s'avère très difficile pour eux de maintenir, sur ressources propres, les crédits permettant de faire réparer les outils défectueux ou usés par un usage intensif, ni de disposer d'un agent technique d'exploitation. Cela met également en lumière le fait que le matériel audiovisuel est employé à un usage ne correspondant pas à celui pour lequel il est initialement prévu : en ce qui concerne la télévision, il s'agit du transfert d'une technologie de communication domestique avant tout. De ce point de vue, si l'apparition du magnétoscope suscite de « *nouvelles pratiques audiovisuelles* » dans le cadre domestique (Busson & Arnal, 1993)²⁴⁸, elle favorise également l'appropriation éducative de la télévision. Cette innovation, que certains auteurs qualifient de « *demi-pouce de liberté* » (Baboulin, Gaudin, & Mallein, 1983), conforte effectivement les pratiques dans le cadre scolaire, notamment pour la formation des enseignants (Maes, 1989). Certains auteurs proposent des ouvrages pour accompagner l'usage du magnétoscope en classe, qu'ils inscrivent en filiation avec celui du film et de la diapositive²⁴⁹. En effet, en permettant une utilisation différée des contenus le magnétoscope permet de libérer les enseignants de la contrainte du direct. C'est l'usage typique que l'on peut observer de la télévision éducative. Hélène Duccini témoigne du déroulé de cet usage où les émissions constitueront une partie de l'enseignement. Vingt minutes de cours télévisé sont généralement suivies de quarante minutes pendant lesquelles « *le maître s'assure que la leçon a bien été comprise, la développe et l'enrichit de ses conseils. Il répond aux questions et poursuit le dialogue traditionnel avec ses élèves* » (Duccini, 2013). D'autre part, le magnétoscope permet également de maîtriser le défilement du contenu. La fonction « pause », autorise les « arrêts sur image » ou l'interruption du commentaire. Autant de fonctions qui, comme nous l'avons vu, sont essentielles dans le cadre de l'utilisation éducative de l'audiovisuel. Enfin, avec le magnétoscope, c'est la logique de stock qui peut désormais s'appliquer à la télévision. L'ère de la télévision éducative est particulièrement significative du développement – et de l'utilisation – de l'offre de programmes en « stock ».

Certains considèrent qu'autour des années 1990, moment où la télévision éducative se formalise, le regard des enseignants vis-à-vis de la télévision évolue. Pour Francis Balle, « *l'attitude réservée, voire même hostile, des débuts, à fait place à une utilisation raisonnée d'un outil audiovisuel, progressivement intégré par une majorité d'enseignants à leur pratique pédagogique quotidienne* » (Balle, 1995, p. 119). Il reprend par exemple les chiffres d'une enquête de la Direction de l'information et des

²⁴⁸ Les auteurs établissent une typologie entre quatre utilisation du magnétoscope : les loueurs de cassettes (17%), les boulimiques (15%), les « affranchis » (28%), ceux qui constituent une « vidéothèque » (11%), les « traditionnels » (15%) et les utilisateurs « sous contrainte familiale » (15%).

²⁴⁹ Lebel Pierre (1979), *Audio-visuel et pédagogie: films, diapositives, magnétoscope*, Librairies techniques, ESF, Paris, 7 p.

technologies nouvelles du MEN, menée par la SOFRES en 1994, selon lesquels 60% des enseignants déclarent utiliser régulièrement des produits audiovisuels en classe (Balle, 1995, p. 124). Plus de 90% des enseignants considèrent également que l'audiovisuel contribue « à dynamiser leurs cours », contre 5% qui trouvent que « cela disperse l'attention des élèves » et 16% qui jugent le support audiovisuel « trop superficiel par rapport au média écrit ». Lors du colloque *Audiovisuel et formation des enseignants*, organisé par l'INRP en novembre 1992, il est souligné que cette évolution ne doit pas masquer un développement inégal des usages : « même si les enseignants sont en 1992 dans un état d'esprit beaucoup plus favorable à l'égard de la télévision, l'écart se creuse dans le monde enseignant entre les utilisateurs convaincus (10% ?) et détenteurs de solides compétences – y compris dans les domaines de la production et de la réalisation – et les autres qui se répartissent par rapport à l'objectif d'utilisation courante de la télévision en trois catégories : les indifférents (les plus nombreux, 40%), ceux qui sont déjà sensibilisés sans être des utilisateurs avertis (20%), les autres (30%), qui sont plutôt des opposants actifs à l'entrée de la télévision à l'école » (Baron, et. al., 1994, vol. 1). En terme d'équipement en tout cas, la télévision a réellement pénétré les établissements scolaires.

Type d'appareil	Collèges		Lycées généraux et technologiques		Lycées professionnels		Total tous types d'établissements confondus	
	Total des appareils	% d'établissements possédant le type d'appareil	Total des appareils	% d'établissements possédant le type d'appareil	Total des appareils	% d'établissements possédant le type d'appareil	Total des appareils	% d'établissements possédant le type d'appareil
Projecteurs de cinéma	7 870	57,9	2 870	48,1	825	31,5	11 565	48,6
Chaînes de haute fidélité	7 122	76,1	1 827	43,0	656	23,6	9 605	53,2
Magnétophones	58 193	96,4	26 563	93,6	6 791	87,2	91 547	93,4
Appareils de photo	3 645	32,4	1 609	30,7	956	30,2	6 210	31,3
Récepteurs de télévision.....	33 502	97,6	21 371	94,9	6 634	95,5	61 507	96,2
Lecteurs de disque vidéo	1 445	15,5	845	23,0	283	11,9	2 573	17,2
Magnétoscopes VHS	27 163	95,1	17 605	93,6	5 129	92,0	49 897	93,9
Autres magnétoscopes	3 383	24,9	2 062	27,9	603	16,8	6 048	23,1
Caméscopes VHS.....	6 310	69,0	3 394	67,7	1 957	70,6	11 661	68,9
Autres caméscopes	1 520	17,6	904	18,3	442	18,4	2 866	18,0
Vidéoprojecteurs	605	9,3	582	23,8	260	10,4	1 447	14,4
Tables de montage	1 522	22,7	758	24,2	334	16,9	2 614	21,9
Antennes paraboliques	2 043	25,8	1 400	38,2	440	20,2	3 883	28,7
Réseaux vidéo interne	165	2,2	257	5,9	26	1,8	448	3,3
Petits photocopieurs	3 062	35,8	1 834	40,7	943	35,8	5 839	37,5
Autres photocopieurs	7 059	75,9	4 443	76,5	2 318	75,4	13 820	76,0
Télécopieurs	2 549	36,9	1 575	49,8	919	47,1	5 043	43,5
Minitels	6 324	59,0	5 068	72,7	2 584	71,8	13 976	66,5

Figure 21 - Matériels audiovisuels, vidéo, télématiques et de reproduction (public+privé) en 1994 (Balle, 1995, p. 120)

Entre 1987 et 1994 (cf. Figure 21), le parc des téléviseurs a été multiplié par 3,6, et particulièrement dans les lycées généraux et technologiques où l'évolution est de 9,6, de sorte qu'au niveau du secondaire il y a un récepteur pour 94 élèves, contre 344 en 1987²⁵⁰. Le développement de ce type d'enquête, comme celles menées par *La Cinquième*²⁵¹, montre la volonté des acteurs de la télévision éducative de cerner les pratiques des enseignants. L'expérience de la RTS et des critiques portées sur le manque de corrélation avec les pratiques enseignantes semble avoir été intégrées. Par ailleurs, l'évaluation des « audiences » devient un marqueur de plus en plus fort de la télévision commerciale. L'audimat, notion qui émerge dans un long processus d'uniformisation²⁵² entre acteurs de l'audiovisuel, est passé du statut d'outil de gestion interne des sociétés à celui d'opérateur de marché (Méadel, 2004). Or, selon Eric Macé, « le rapport entre « l'audience » telle qu'elle est construite par le système médiatique, et les pratiques « réelles » de la télévision est aussi lâche que le rapport entre le cours en bourse des titres d'une entreprise et la « réalité » matérielle, organisationnelle et humaine de cette entreprise »²⁵³. *La Cinquième* de son côté va développer des outils plus qualitatifs que quantitatifs pour mesurer « l'appréciation des programmes », notamment par les enseignants : baromètres hebdomadaires d'impact, panel d'évaluation qualitative, enquêtes auprès de public cible, etc. (Cohen & Meyer, 2000, p. 36). Notons que cette volonté se concrétise à travers la commande aux instituts de sondages privés plutôt qu'au service de recherche interne de *France Télévisions*, supprimé depuis. Elle collabore par exemple avec *Ipsos Medias* pour établir un indice de satisfaction, ou « satimat » : en octobre 1997, l'indice atteint sa meilleure note avec 8,24/10. Parmi les résultats de ces enquêtes on peut noter que *La Cinquième* serait particulièrement regardée dans les écoles, les hôpitaux et les prisons, « autant de milieux hors d'atteinte des sondages et enquêtes d'opinion » (Cohen & Meyer, 2000, p. 37). Malgré tout, on peut tout de même relever quelques éléments quantitatifs sur *La Cinquième*. L'audience moyenne de la chaîne est de 4,5% de parts de marché, et entre 14 et 17 millions de téléspectateurs regardent au moins une émission de la chaîne chaque semaine. Selon *Médiamétrie*, le public serait équilibré en matière d'âge, de sexe et de profession, les enseignants étant particulièrement fidèle. L'enquête de la *SOFRES*, réalisée du 4 au 13 mai 1995²⁵⁴, nous donne justement quelques éléments sur ce public enseignant (CRDP, 1995).

Comme nous l'avons relevé, l'enquête montre qu'une large majorité d'enseignants (81%) plébiscite la création de la chaîne. Sur les trois-quarts des enseignants déclarant avoir déjà regardé *La Cinquième*, 36% la regardent de une à deux fois par semaine à

²⁵⁰ Cf. ANNEXE III : tableau de l'offre de matériel par élève en 1994.

²⁵¹ I.e. enquête de *La Cinquième*, menée par la *SOFRES* du 4 au 13 mai 1995

²⁵² Cf. Chaniac Régine (2003), « Télévision : l'adoption laborieuse d'une référence unique », *Hermès*, n°3, vol. 37, pp. 81-93.

²⁵³ Eric Macé (2003), « Le conformisme provisoire de la programmation », *Hermès*, n°37, pp. 127-135.

²⁵⁴ Conduite auprès d'un échantillon national de 542 personnes représentatif des personnels enseignants du primaire et du secondaire de MEN, membres du panel enseignant de la *SOFRES*.

tous les jours. Plus du quart des enseignants déclarent l'avoir utilisé en classe : 10% au moins deux fois par mois, 16% plus rarement. Une très large majorité d'entre eux utilisent des cassettes (25%) plutôt qu'une retransmission en direct (4%). Comme le montre le tableau ci-dessous (cf. Figure 22), on retrouve les plus forts utilisateurs chez les personnes âgées de 35 à 40 ans, les enseignants en collège et en élémentaire, et les enseignants de langues vivantes. La durée d'écoute en classe est variable : plus de trente minutes pour 13%, entre vingt et trente minutes pour 24%, entre dix et vingt minutes pour 48%, et moins de dix minutes pour 12%. Peu d'enseignants (3%) jugent les contenus de mauvaise qualité, et une large majorité estime que les contenus sont d'assez bonne qualité pour illustrer un cours (92%), lancer un débat (87%), dynamiser un cours (85%), approfondir un sujet (78%) et favoriser des passerelles entre disciplines (73%).

L'UTILISATION DE LA CINQUIÈME EN CLASSE		LES RAISONS DE LA NON ÉCOUTE EN CLASSE	
Ensemble	26	• Je n'ai pas d'informations suffisamment précises sur le contenu des programmes	30
Sexe		• Je n'ai pas trouvé de programmes pouvant s'intégrer à mon cours	29
- Homme	27	• Je n'ai pas de matériel pour utiliser l'audiovisuel en classe	24
- Femme	25	• Je n'ai pas encore eu l'occasion d'utiliser ces programmes en classe	16
Age		• Je n'ai pas l'habitude d'utiliser l'audiovisuel en classe	11
- Moins de 35 ans	26	• Je n'ai pas le temps	9
- De 35 à 44 ans	30	• Mes élèves sont trop jeunes	4
- 45 ans et plus	21	• Je ne reçois pas La Cinquième	4
Degré		• L'audiovisuel n'est pas adapté à la matière que j'enseigne	2
- Primaire	28	• La télévision n'est pas un bon moyen pédagogique	2
- Secondaire	25	• Les programmes de cette chaîne ne m'intéressent pas a priori	2
Établissement		• J'ai été déçu par les programmes	0
- Maternelle	16	• Autres réponses	13
- Élémentaire	33	• Sans réponse	1
- Collège	28		% (1)
- Lycée	21		
dont : - lycée général ou technique	22		
- lycée professionnel	19		
Type d'établissement			
- Public	25		
- Privé	29		
Grade du secondaire			
- Agrégé *	22		
- Certifié, adjoint d'enseignement	25		
- PEGC, professeur de L.P. ou M.A.	23		
Discipline du secondaire			
- Langues vivantes	29		
- Lettres	27		
- Sciences	26		

(1) Le total des pourcentages est supérieur à 100, les personnes interrogées ayant pu donner trois réponses.

* En raison de la faiblesse des effectifs, les résultats sont à interpréter avec prudence

Figure 22 - Le jugement des enseignants sur La Cinquième (CRDP, 1995, p.185-192)

Néanmoins, la satisfaction par rapport aux contenus est plus contrastée. En effet, la durée des émissions est jugée trop courte (pour 39% de l'ensemble et 58% des agrégés) et les rediffusions trop insuffisantes²⁵⁵. D'autre part, si l'utilisation de *La Cinquième* en classe est moins fréquente chez les enseignants du secondaire, cela se double d'un regard systématiquement plus critique : 41% seulement considèrent que la chaîne est adaptée aux besoins pédagogiques. Ils considèrent également que les

²⁵⁵ Cf. ANNEXE III.

programmes ne sont pas adaptés à leur discipline pour 74% d'entre eux. Chez les enseignants du primaire, c'est le manque d'information qui est le premier facteur de non utilisation²⁵⁶. Enfin, il est paradoxal de remarquer que, pour les enseignants, la chaîne semble d'avantage utile à un usage scolaire plutôt qu'un usage d'éducation populaire. La chaîne n'est pas perçue comme s'adressant au public « *hors-système* »²⁵⁷. Au delà des contenus de *La Cinquième*, les enseignants sont nombreux à utiliser en classes des contenus non éducatifs, au sens où il ne sont pas pensés initialement pour cet usage. C'est ce que nous avons appelé la « didactisation » des contenus audiovisuels.

En effet, l'offre de programmes à vocation culturelle n'est pas le seul fait de *La Cinquième*, chaînes publiques et privées développent ce type de programmes. On peut citer, par exemple, *Thalassa*, *La marche du siècle*, *Envoyé spécial* pour les chaînes publiques, et *Capital* ou *E = M6* pour les chaînes privées. Il est d'ailleurs intéressant de noter que si, en 1996, *La Cinquième* et *Arte* paraissent être les chaînes où l'on apprend le plus de choses pour les téléspectateurs, l'écart n'est pas très grand avec *TF1* ou *France 3*.

France		
	Moyenne	Public d'Arte
TF1	17	5
F2	10	6
F3	15	7
Canal +	4	3
La Cinquième	19	25
Arte	22	46

* Source : Ipsos Médias – Inra, enquête effectuée en février 1996 auprès d'un échantillon national représentatif de 1 000 personnes en France et de 3 000 en Allemagne. Les téléspectateurs réguliers sont ceux qui regardent Arte au moins une fois par semaine, les téléspectateurs occasionnels au moins une fois par mois et les irréguliers moins d'une fois par mois. Tous les chiffres indiqués sont des pourcentages. En Allemagne, les personnes interrogées avaient le choix entre dix chaînes différentes.

Figure 103 – Sur quelle chaîne de télévision apprenez-vous le plus de choses ?
(Cohen & Meyer, 2000, p. 111).

Contrairement à une offre préconçue pour son usage éducatif, la didactisation sollicite un certain travail de préparation de la part de l'enseignant. Dans *Jeunes téléspectateurs, futurs citoyens*, ce travail est décrit comme une opération complexe en trois phases (CNDP, 2000, p. 14). Tout d'abord, l'enseignant doit s'assurer que l'émission est conforme aux différents textes concernant le niveau où il intervient. Il doit ensuite s'assurer qu'elle s'inscrit dans le cadre des valeurs éthiques du système

²⁵⁶ *Idem.*

²⁵⁷ *Idem.*

éducatif et, enfin, construire une situation d'apprentissage cohérente et pertinente. Didactiser un programme non éducatif revient donc à « *définir la façon dont une émission particulière contribuera à la réalisation d'un apprentissage particulier en mettant en jeu des compétences spécifiques* ». Comme le rappelle Geneviève Jacquinet, tout document peut être didactique dès lors qu'il « *n'est plus défini ni par son contenu substantiel (...), ni par un public stratifié (...), ni par l'institution pédagogique qui les produit* » (Jacquinet, 2012, p. 142). D'autre part, cette pratique pose la question juridique des droits de diffusion. À mesure que la circulation des contenus est techniquement plus facile, les industries audiovisuelles vont être de plus en plus vigilantes sur la question des droits d'auteur. Jean-Marie Cavada, dirigeant de *La Cinquième*, était conscient de cette contrainte et avait même déclaré publiquement qu'il aiderait personnellement tout enseignant qui se verrait poursuivi en justice²⁵⁸. L'enseignant qui agit de telle sorte doit aussi maîtriser certains aspects techniques comme l'utilisation du magnétoscope et le référencement du programme, ce qui dans le cadre des offres éducatives est pris en charge par l'institution éducative (CNDP) ou médiatique (*La Cinquième*). C'est un des arguments majeurs des acteurs de l'économie de programmes éducatifs « de stock », comme nous le montrerons dans le développement sur la dimension pluri-média de la télévision éducative.

Enfin, cette maîtrise de compétences techniques est également nécessaire dans le cadre de l'autoproduction de contenus. Nous ne l'avons que très peu évoqué encore, mais le développement des caméras portatives (super 8) et des caméscopes encouragera de nombreux enseignants dans cette voie. À l'image de l'appropriation des journaux dans les lycées (Corroy, 2005), certains établissements tenteront de mettre en place des journaux télévisés lycéens ou de réaliser des films de cinéma avec leurs élèves. Cette approche s'inscrit souvent dans une volonté pédagogique de former par la pratique. Elle trouve également une filiation avec les premiers mouvements de « *médiactivistes* » (Cardon & Granjon, 2010), qui développent dans les années 1970 un usage de la caméra avec un discours militant et alternatif (Maillein, 1983 ; Layerle, 2011). Le travail de Célestin Freinet (1967) dans les écoles de Bar-sur-Loup puis de Saint-Paul-de-Vence sur l'utilisation de l'imprimerie est caractéristique de cette « *pédagogie active* ». C'est aussi dans le cadre de cette conception pédagogique que débutera, avec la télévision, ce que l'on appelle l'« *autoscopie* ».

- **Formation et autoscopie**

Comme le rappelle Daniel Peraya, l'autoscopie est née aux Etats-Unis en 1963, avec le croisement de théories de l'apprentissage, largement inspirées par le behaviourisme,

²⁵⁸ Depuis, en 2007, un accord a été conclu entre les sociétés de producteurs audiovisuels et le MEN/MESR pour rendre licite, sous conditions, l'usage en classe d'émissions de télévision : *Bulletin Officiel*, « mise en œuvre des accords sectoriels sur l'utilisation des œuvres protégées à des fins d'enseignement et de recherche » <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/5/MENJ0700078X.htm>.

des méthodes d'observation classiques et de la vidéo légère (Peraya, 1993, p. 2). Elle correspond à la confrontation d'un individu avec son image par l'intermédiaire de la vidéo. L'autoscopie est utilisée dans la formation initiale ou la formation continue des enseignants : « *ceux-ci ont l'occasion d'observer leurs comportements – leur façon de faire, leur façon d'être – pendant qu'ils enseignent grâce un enregistrement vidéo de leur cours* »²⁵⁹. Contrairement à ce qui prévalait en terme d'observation de la pratique d'enseignement, il s'agit des premières formes d'auto-observation : une « *représentation réflexive de soi* » (Linard, 1996, p. 53). La multiplication des circuits fermés de télévision dans les Ecoles Normales a favorisé le développement de ce type de pratique. Au delà de l'autoscopie, la télévision scolaire s'empare elle aussi de la question de la formation des enseignants. Selon Annette Bon, la rénovation du métier d'enseignant est la première préoccupation de la RTS (*in* Pastre-Robert et al., 2007). Avec la massification de l'enseignement dans l'après guerre, les écoles élémentaires font face à une augmentation importante des effectifs et le besoin de nouveaux enseignants devient criant. On compte alors sur la télévision pour former ces nombreux enseignants inexpérimentés qui doivent faire classe. L'émission *les Ateliers de pédagogie*, qui rencontrera un grand succès, est créée en ce sens. Cette émission ne donne pas à voir un discours ou un exposé didactique, mais « *la mise en œuvre en classe de tel ou tel élément, et, dans le même document, un débat sur les choix effectués par le praticien* », avec un chercheur ou un inspecteur (Wallet, 2008, p. 10). Cette volonté de représenter une « *réalité objective* » pose de nombreuses questions dans le choix des situations qu'il faut articuler avec ce qui est connu des représentations du spectateur, dont on souhaite qu'il puisse transférer l'expérience : ce qui vaut à Annette Bon de dire que « *le cours filmé n'est pas une forme simple* ».

En 1963, à l'initiative du Premier Ministre Georges Pompidou, une commission interministérielle inaugure un « *plan expérimental d'extension des moyens audiovisuels d'enseignement* ». Le plan est assorti d'un budget d'environ un million et demi d'euros, son objectif est de « *pallier au manque d'enseignants et au manque de formation* » (Glikman, 1995). Cette fonction palliative de la télévision se retrouve également dans les expériences menées à l'étranger. En Côte d'Ivoire, par exemple, se déroule l'opération Télé-Bac (1967), afin de préparer les futurs candidats à l'épreuve du baccalauréat, elle préfigure la création de la télévision scolaire ivoirienne. Une opération *Radio Télé Bac* est également menée en France en 1967. Elle permet de réviser les programmes du baccalauréat pour préparer la session de rattrapage. *Radio Télé Bac* est organisée par l'IPN et le MEN, elle est diffusée sur la première chaîne de télévision et sur *France Inter Variété*, afin de toucher l'ensemble du territoire. Plusieurs organismes européens relaient les programmes, certains qualifient l'expérience d'« *Eurovision éducative* ». Elle est diffusée pendant six semaines, au rythme de douze heures de radio (le matin) et sept heures de télévision (le soir)

²⁵⁹ Peraya Daniel, *Journal de l'enseignement primaire*, n° 25, février 1990, Département de l'instruction publique, Genève.

chaque semaine : soit plus de cent heures de programmes audiovisuels. L'opération est présentée comme une expérience « révolutionnaire », elle ne propose pas un cours théorique général mais une révision des éléments essentiels. Pour ses promoteurs, au lieu de bachotage il s'agit d'un survol des idées maitresses que devrait avoir tout candidat : *Radio Télé Bac* c'est le « *manager du boxeur* » qui suggère les tactiques et préconise les solutions²⁶⁰. Cette « *révision de masse* » est pensée comme un « tout » et elle incite les étudiants à ne pas dissocier les programmes de radio et de télévision. Elle propose des duplex avec des enseignants ainsi que l'ouverture de centres de révision dans plusieurs grandes villes. Par ailleurs, un document d'accompagnement de plus de deux-cent pages est mis à disposition. Il est structuré par discipline, propose des conseils de travail et présente les émissions. Ce document précise notamment ce que l'élève doit avoir révisé avant de suivre les émissions, il est pensé en dialogue avec la diffusion de flux. Ce n'est pas un magazine mais un « *instrument de travail quotidien* ». Dans cette expérience, comme dans toutes celles de la télévision scolaire et éducative, les contenus audiovisuels sont accompagnés de toute une panoplie de supports d'accompagnement, principalement écrits. C'est ce qui nous permet d'envisager cette période comme un révélateur de l'approche « pluri-média » qui caractérise l'audiovisuel éducatif.

- **Une approche pluri-média**

L'accompagnement des contenus éducatifs s'observait déjà avec la lanterne magique et le cinéma. Néanmoins, les caractéristiques du média télévisuel – diffusion de flux notamment – lui donnent un jour tout particulier. Cette « littérature grise » de l'audiovisuel éducatif se voit confiée un rôle de médiation entre l'offre de télévision, éducative ou non, et les enseignants. Plusieurs de ces documents d'accompagnement nous semblent intéressants de ce point de vue, mais nous reviendrons principalement sur deux d'entre eux : le *Bulletin de la Radio Télévision Scolaire* et l'hebdomadaire *Télescope*²⁶¹.

²⁶⁰ Présentation de l'expérience Radio Télé Bac (1967), disponible en ligne sur <http://www.ina.fr/video/CPF86625922> (consulté le 10 mai 2012).

²⁶¹ On pourrait également citer l'expérience menée autour du programme « La France à de l'avenir » proposée par le CNDP, dans les années 1970-1980. Les produits réalisés étaient qualifiés de multimédias, « *ils sont aujourd'hui considérés comme un assemblage de médias multiples, dans la mesure où ils se composaient de documents papier édités, de diapositives, et, avant d'être complétés par des cassettes vidéo, d'émissions de télévision diffusées sur les chaînes nationales et de films au format 16 mm. (...) La complémentarité des supports se doublait d'une complémentarité du mode de distribution-diffusion et du mode de mise en marché. De la même façon, au niveau de l'utilisation et de l'usage, le produit était totalement segmentable : une majorité d'enseignants n'utilisant pas le film mais seulement, et le plus souvent partiellement, les diapositives et les documents papier, réintégrés dans une composition personnelle. Le film, diffusé sur les chaînes nationales était également mis à disposition du grand public, à des heures scolaires cependant. Ce mode complexe donnait en définitive au produit un caractère totalement composite, à la fois éducatif (au sens large) et scolaire, par compromis plus que par accord entre les différents acteurs en jeu, par nécessité plus que par projet* » (Deceuninck, 2012, pp. 125-126).

Le *Bulletin de la RTS* est diffusé entre 1964 et 1969 de manière bimensuelle. Avant qu'il ne devienne une publication autonome, la RTS assurait la promotion de ses contenus à travers l'annonce des programmes dans le *Bulletin Officiel de l'éducation nationale* et la revue *L'éducation Nationale* de l'IPN, qui devient *L'éducation* après 1968 et qui tire à plus de 90 000 exemplaires. Dans le cadre du colloque *Pour une histoire de la radio-télévision scolaire* (2012)²⁶², Béatrice De Pastre-Robert note que les numéros du *Bulletin de la RTS* offrent une richesse étonnante quant à l'usage de la télévision scolaire et la façon dont celle-ci était pensée. Elle relève notamment que, contrairement aux autres publications, elle offre une approche expérimentale de l'image animée. Les bulletins sont structurés autour de quatre grandes rubriques : une annonce des programmes à venir, un dossier thématique, des fiches pédagogiques, et des rubriques plus ponctuelles. En ce qui concerne les programmes « à venir », il s'agit d'un format journalier classique qui propose toutefois des focus sur certains programmes et les techniques qu'ils utilisent. Les dossiers thématiques traitent surtout du rapport entre une discipline et la spécificité de sa mise en image.

Contrairement à la littérature qui accompagnait l'introduction du cinéma à l'école, les questions formelles sont largement abordées. Ces dossiers ont également une forte dimension interactive puisqu'ils font appel à la contribution des enseignants pour témoigner de leur utilisation et collecter leurs avis sur des programmes. Le « courrier des lecteurs » a également cette vocation. Toutes ces remarques sont ensuite intégrées dans les productions (i.e. *Télé-voyage* et *Le monde animal*), et le bulletin se plaît à mettre en évidence cette attention envers les utilisateurs²⁶³. Les fiches pédagogiques sont quant à elles pensées comme un mode d'emploi : elles identifient les objectifs pédagogiques d'un programme, les contenus en terme d'apport de connaissance et propose des exemples d'utilisation, avec parfois des questionnaires prêts à l'emploi pour les élèves. Enfin, dans les rubriques plus ponctuelles on peut retrouver des informations techniques sur comment choisir son téléviseur par exemple. Sur le fond, le *Bulletin de la RTS* traduit l'engagement des acteurs de la télévision scolaire envers l'innovation pédagogique. Les ressources de l'image animée sont systématiquement mises en exergue. On peut notamment citer les réflexions autour de l'émission *Walter et Connie mènent l'enquête*, où les téléspectateurs sont directement interpellés par les personnages²⁶⁴, et du programme *Mathématique Cinquième* qui insère des images neutres afin de permettre à l'enseignant de prendre la parole. Dans le cadre de *RTS Promotion*, les émissions sont accompagnées de documents écrits gratuits, mais l'abandon des contenus didactiques entraîne une diminution importante de la diffusion

²⁶² Captation de l'intervention disponible sur Canal-U : http://www.canal-u.tv/video/universite_paris_diderot/le_bulletin_de_la_radio_television_scolaire_par_beatrice_de_pastr_e.11361

²⁶³ Cf. ANNEXE III « Bulletin de la RTS ».

²⁶⁴ Procédé utilisé de nos jours dans le cadre du programme *Dora l'exploratrice*.

des documents d'accompagnement. Ils sont finalement substitués par un « bulletin de liaison » du CNDP (Glikman, 1995). Il en est de même pour le bulletin. En février 1969, apparaît un nouveau périodique, *Media, Techniques et moyens d'enseignement* qui sera désormais servi aux abonnés du *Bulletin de la RTS*. Le format adopté double presque la surface du bulletin, l'illustration y est plus abondante et le sommaire incite les enseignants à une lecture pratique (Duccini, 2013, pp. 129–130).

Dans le cadre de la télévision éducative, c'est l'évolution du magazine *Télescope* qui nous semble tout à fait intéressante à étudier. A ce sujet, Loïc Joffredo du CLEMI et ancien rédacteur en chef de *Télédoc*, a retracé son histoire dans sa communication *1987-2007 : Vingt ans d'accompagnement pédagogique des émissions de télévision au CNDP*. Comme il le rappelle, *La petite lucarne*²⁶⁵ a précédé *Télescope*, puis *Télédoc* en propose une version sur Internet. Pour lui, ces vingt années de publications, imprimées puis mises en ligne, sont révélatrices de la politique menée par le CNDP en matière d'audiovisuel éducatif : « [Elles] se font sur ces vingt dernières années le reflet exact des convictions du CNDP et enseignants qui y travaillent en matière d'éducation à la télévision. Mais elles expriment aussi parfois leurs incertitudes sur la nature de l'accompagnement pédagogique et les choix d'images à promouvoir dans un contexte économique et éducatif marqué par la fin d'une télévision scolaire institutionnelle, les bouleversements du paysage télévisuel et les difficultés de la mise en œuvre d'une véritable éducation à l'image et aux médias dans l'enseignement »

Télescope est créé en 1992 suite à un partenariat entre le CNDP, l'association APTE et *Télérama*. Le magazine culturel lance d'ailleurs au même moment *Télérama Jeune*, destiné aux 8-12 ans. Le rôle de *Télescope* est de promouvoir une éducation critique des jeunes téléspectateurs, de la maternelle au lycée, en valorisant les apports possibles des émissions de télévision. Cet hebdomadaire est divisé en deux volets, une partie magazine qui propose des rubriques régulières et une deuxième partie consacrée aux programmes télévisés de la semaine. La première partie comporte des enquêtes, des dossiers et des entretiens. On y retrouve les rubriques « Choses vues » qui revient sur un fait d'actualité et analyse sa représentation médiatique, « Chiffre » qui fait le point sur les pratiques médiatiques et culturelles des jeunes notamment, « Multimédia » et « Mise au Net » qui relèvent les CD-Rom et sites Internet pouvant être utilisés en classe. On trouve également des informations sur des festivals, colloques, revues et livres sélectionnés par la rédaction. Enfin, le magazine propose des reportages en classe qui livrent le déroulé d'un cours ou d'une activité pédagogique intégrant une séquence audiovisuelle ou multimédia. Dans la deuxième partie, une grille permet de retrouver une sélection de programmes télévisés et plusieurs articles qui proposent des pistes pédagogiques. On peut d'ailleurs noter que

²⁶⁵ Supplément à *Textes et documents pour la classe* (TDC) produit par le CNDP.

l'ensemble des genres télévisuels sont abordés : reportages, documentaires, films, séries, dessins-animés, émissions musicales, téléfilms, spots publicitaires, etc. Des focus sont fait sur les émissions produites par le CNDP comme *Galilée*, *Génération 3*, *La preuve par cinq* ou *La tête à Toto*. En traitant des programmes comme *Ulysse 31*, *Hélène et les garçons* ou les *Minikeums* (cf. Figure 24), le magazine reste fidèle à son premier éditorial où il affirmait « *puiser dans les programmes mauvais genre une occasion de critique constructive* ». La volonté du magazine est de sortir du regard pédagogue ou disciplinaire de l'enseignant sur la télévision pour rapprocher enseignants et journalistes dans une réflexion partagée sur la télévision. Selon Jean-Pierre Carrier, l'exercice s'avère difficile et pose les limites du projet de *Télescope* (Carrier, 1997). Ce premier éditorial affirmait d'une certaine manière cet objectif en manifestant vouloir « *négozier avec l'ennemie* », dans un projet explicite d'éducation aux médias. Par ailleurs, Jean-Pierre Carrier, dont le travail de thèse porte sur la revue, note que les connaissances qui sont proposées aux lecteurs renvoient beaucoup plus au domaine des sciences de l'information et de la communication qu'à celui des sciences de l'éducation (Carrier, 1997).



Figure 24 – « Unes » (n°104 et n°191) du magazine *Télescope*

Le contexte d'apparition de *Télescope* est tout à fait intéressant. En effet, cette initiative est prise au moment d'un vif débat sur les images de violence à la télévision (cf. approches « vaccinatoires ») ; de nombreuses critiques sur la crédibilité de l'information télévisuelle (affaire du charnier de Timisoara, procès « Ceaucescu », guerre du Golfe) ; l'émergence de nouveaux genres télévisuels fortement critiqués

(premier *reality show* avec *Perdu de vue* en 1990). Par ailleurs, les initiateurs de *Télescope* assument ouvertement vouloir intégrer la dimension de divertissement de la télévision. De ce point de vue, elle est clairement du côté de l'approche éducative plus que scolaire, qui, comme nous l'avons vu avec la lanterne magique et le cinéma, résiste à cette « perversion » didactique. On peut donc dire que la création du magazine était, pour l'équipe de *Télescope*, une affirmation militante. Le magazine disparaît en 1999, après 227 numéros, pour renaître sur Internet sous le nom de *Télédoc* début 2000. Plusieurs raisons peuvent être évoquées pour expliquer la fin de *Télescope*, comme la difficulté de diffusion et de promotion auprès des établissements ainsi que l'érosion progressive des abonnements. Le contexte des années 2000, pour le lancement de *Télédoc*, est aussi déstabilisant. La multiplication des chaînes de télévision obère le travail de sélection des programmes et les nouveaux genres qui émergent crispent les enseignants vis-à-vis de la frontière entre fiction et réalité (multiplication des programmes de télé-réalité²⁶⁶ et des docu-fictions, émergence de l'*infotainment*²⁶⁷). En outre, le projet éditorial est tiraillé depuis son origine entre les attentes disciplinaires des enseignants et la volonté des créateurs du magazine de promouvoir le caractère transdisciplinaire de l'éducation par les – aux – médias. Enfin, l'évolution des pratiques culturelles, plus « *cross-médiatiques* » (Donnat, 2009) et « *expressivistes* » (Allard & Vandenberghe, 2003), interrogent la pertinence d'une perspective strictement télévisuelle. C'est aussi ce point de vue qu'adopte Geneviève Jacquinot pour interroger le projet d'éducation aux médias. Elle considère que les débats autour de la notion de « *médiaculture* »²⁶⁸ posent la question des contenus de l'éducation aux médias. Elle appelle à un décentrement des objets de cette éducation vers les pratiques culturelles effectives des jeunes (Jacquinot, 2011a).

Au regard de ces deux publications destinées à l'accompagnement des programmes de télévision éducative et scolaire, plusieurs éléments nous semblent intéressants. Tout d'abord l'existence même de ces publications, leur importante diffusion (*Bulletin de la RTS*) et leurs partis pris éditoriaux (*Télédoc*), nous montrent la nature pluri-médiatique de l'audiovisuel éducatif. En effet, quand bien même il s'agit de valoriser l'apport de la télévision dans le contexte scolaire, la médiation du support écrit est essentielle. Bien souvent, les contenus de ces publications ont vocation à compléter les programmes, que ce soit dans l'usage « en direct » ou dans le travail de didactisation. Les exercices d'accompagnement proposés font eux aussi couramment appel à des formes traditionnelles d'expression écrite. Enfin, on peut noter que ces « littératures grises » offrent un réel écho aux questionnements relatifs à l'introduction de la télévision à l'école. Les débats de fond, pédagogiques et médiatiques, sont

²⁶⁶ Cf. Bourdon Jérôme (2011), *Du service public à la télé-réalité : Une histoire culturelle des télévisions européennes 1950-2010*, INA, Bry-sur-Marne, 247 p.

²⁶⁷ Cf. Erik Neuveu (dir.), « La politique saisie par le divertissement », *Réseaux*, n° 118, 2003/2, 310 p.

²⁶⁸ Cf. Maignet Éric et Macé Éric (2005), *Penser les médiacultures : nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*, Armand Colin, Paris, 186 p.

régulièrement abordés, et, dans le cadre de *Télescope*, l'ambition éditoriale est en cohérence avec le passage de la télévision scolaire à la télévision éducative. De ce point de vue, les institutions qui portent chacune des publications expliquent largement les cohérences observées. C'est une confirmation supplémentaire du fait qu'institutions éducatives et médiatiques ne considèrent pas de la même manière la mission éducative de la télévision. Enfin, la place centrale des documents d'accompagnement est aussi une porte d'entrée pour les industries éducatives dans l'ère audiovisuelle. En tirant leur légitimité d'une solide expérience en terme d'outil éducatif, les éditeurs de manuels scolaires peuvent s'insérer sur ce nouveau « marché » audiovisuel. Dès lors qu'ils proposent déjà aux enseignants des documents d'accompagnement, il ne s'avère pas contre-nature qu'ils fassent le lien, à travers leurs manuels écrits, vers des ressources vidéos, quand bien même ce n'est pas leur cœur de compétence. Ainsi, toute une économie d'accompagnement écrit se développe en même temps que l'usage de la télévision pénètre les écoles et que l'offre éducative conquiert de nouveaux lieux (Perriault, 1981a, pt. II). Pour Julien Deceuninck, « *la complémentarité des supports se doublait d'une complémentarité du mode de distribution-diffusion et du mode de mise en marché* » (Deceuninck, 2012, p. 126). Comme nous le verrons, cette forme d'industrialisation de l'éducation se manifesterà à plus forte raison avec le développement du multimédia et du numérique éducatif, enchâssés dans les « autoroutes de l'information ».

En guise de conclusion de notre étude de la télévision scolaire et éducative, plusieurs éléments nous semblent importants à retenir. Tout d'abord, cette période formalise de manière assez claire la séparation que nous avons déjà observé entre l'usage éducatif et l'usage scolaire de l'audiovisuel. Ici, la démarcation entre ces deux formes que peut prendre l'audiovisuel éducatif s'organise autour des enjeux pédagogiques pour la télévision scolaire et médiatiques pour la télévision éducative. En effet l'une et l'autre sont le reflet d'un projet pédagogique impulsé par l'apparition d'un nouveau média et la systématisation de ce dernier au travers d'une économie spécifique. Selon Michel Souchon, « *il est paradoxal qu'on ait tenu contre vents et marées, en dépit de toutes les évidences sur l'incompatibilité des deux programmations (celle du temps d'antenne et celle de l'emploi du temps scolaire) et qu'on renonce au moment où le magnétoscope rend l'entreprise de la télévision scolaire enfin réalisable et raisonnable* » (Souchon, 1983, p. 82). Pour Daniel Peraya, la désillusion qui suit les différentes expériences est à la hauteur des ambitions initiales, néanmoins, celles-ci auront permis d'identifier quatre types d'utilisation caractéristiques de l'audiovisuel (Peraya, 1993) : en tant que moyen de formation et de recherche (autoscopie et CFTV), moyen d'apprentissage (auxiliaire de l'éducation), technologie éducative (didactique audiovisuelle) et objet d'enseignement (éducation aux médias). Par

ailleurs, nous avons pu observer combien il est important de saisir les enjeux institutionnels et médiatiques pour comprendre l'évolution de la télévision scolaire et éducative. L'exemple de *RTS promotion* est tout à fait significative. Comme le résume Viviane Glikman, il est caractérisé par quatre phases (Glikman, 1995). La première phase d'expansion, conjointe à celle de la RTS, la rend victime des pièges d'une expansion trop rapide qui se fait au détriment de la qualité des contenus (1968-1970) ; Ensuite, la logique du marché (1970-1975) et l'attraction d'une « télévision de communication » (1975-1985) contribuent à provoquer une crise imparable ; Finalement, pour Viviane Glikman, c'est l'absence de soutien politique face aux logiques propres au développement de la télévision qui singularise le cas français. Ni les gouvernements successifs, ni le MEN n'ont permis, comme en Grande-Bretagne, la création d'une *Open University* : l'histoire de la télévision éducative en France est celle d'une « non-politique ».

Par ailleurs, les opérateurs publics (*RTF, ORTF, La Cinquième, France Télévisions*) ont rapidement assumé leur mission éducative, au détriment parfois des institutions éducatives, pour finalement les marginaliser. La voix des quelques militants qui comptaient faire de la télévision un outil de transformation sociale est brouillée par les nombreux débats qui accompagnent les réflexions autour des médias de masse. Enfin, la mise à l'agenda de l'éducation aux médias ne permet pas de faire la jonction entre différentes initiatives, de même que les mouvements d'éducation populaire sont bien atones face aux artisans de la « société de l'information » (Boucher-Petrovic, 2008a). Ces derniers ne manqueront pas d'utiliser les « Nouvelles Technologie de l'Information et de la Communication » pour asseoir leur discours, y compris dans le secteur éducatif.

- **Repères archéologiques de l'audiovisuel éducatif**

Notre archéologie nous permet de mettre en évidence plusieurs repères, qui sont autant de jalons pour notre travail, dans l'histoire de l'audiovisuel éducatif. À travers l'étude de la lanterne magique, du cinéma puis de la télévision nous avons pu observer des éléments saillants dans la rencontre entre les médias et l'école. Plus largement, nous avons vu qu'interroger l'audiovisuel éducatif dépassait le cadre pédagogique et embrassait des enjeux médiatiques, politiques, économiques, culturel et sociaux. Ces derniers se manifestent particulièrement au regard de deux phénomènes caractéristiques de la période étudiée : le processus de démocratisation et la logique d'extension du capitalisme. L'objectif de démocratisation, via l'enseignement, apparaît de manière récurrente avec l'expression de deux *a priori* : l'audiovisuel permet de toucher un public toujours plus massif (élèves et enseignants) et son « langage » est considéré comme plus accessible et motivant. Le lien avec

l'extension du capitalisme est symbolisé par la prégnance des logiques économiques dans la constitution et la formalisation d'un secteur éducatif, particulièrement pour la télévision. On assiste alors à une supériorité des logiques médiatiques, économiquement déterminées, face aux logiques éducatives. Cette supériorité se manifeste à plus forte raison quand la parole politique faiblit et que les acteurs éducatifs ne s'accordent pas sur la pertinence et/ou les objectifs de l'audiovisuel éducatif. De ce point de vue, le passage de la télévision scolaire à la télévision éducative témoigne d'une évolution plus fondamentale. Il consiste à dépasser la volonté de faire entrer l'école à la télévision, pour finalement faire rentrer la télévision à l'école. Ce renversement nous semble essentiel à comprendre pour évaluer les différentes expériences d'audiovisuel éducatif. Dans le premier cas il s'agit d'interroger les médias, dans le deuxième il s'agit d'interroger l'éducation.

Pour Michel Tardy, le questionnement de l'école par l'introduction des « moyens audiovisuels » n'est pas aussi révolutionnaire qu'on le revendique. Dans un texte publié en 1980, il considère qu'il n'y a « rien de nouveau sous le soleil pédagogique » (Avèque-Jeannel, et. al., 1980, p. 36). En tant qu'enseignant à la faculté de Lettres et Sciences Humaines de Strasbourg, il publiait déjà en 1966 *Le Professeur et les images*, dans lequel il portait un regard pessimiste sur le conservatisme des enseignants face à l'introduction de l'audiovisuel à l'école (Tardy, 1966, p. 8). Il juge également que l'utilisation du cinéma est, pour certains pédagogues, l'occasion de s'affirmer en *avant-gardistes*, de construire leur image plutôt que d'entraîner un véritable questionnement de fond. Cela répondrait au problème identitaire de nombreux enseignants, quand « plus aucun grand mythe social ne se coagule autours [d'eux] » (p.28)²⁶⁹. Selon Jacques Perriault, le développement des médias de masse n'est pas étranger aux interrogations identitaires des enseignants, « le maître avait un rôle d'informateur, que lui a ôté le développement des mass media » (Perriault, 1981b, p. 114). Ce rôle fait écho à la notion de « leader d'opinion » développée par Elihu Katz et Paul Lazarsfeld. Enfin, pour Henri Dieuzeide, c'est une réflexion profonde qui doit permettre aux enseignants d'émanciper le potentiel pédagogique de l'audiovisuel et de le sortir du système « palliatif »²⁷⁰. Dans son ouvrage sur *Les Techniques*

²⁶⁹ Sur cette idée, on peut faire référence au travail de François Dubet sur le « déclin de l'institution » : « Comme l'a bien montré Durkheim, l'école a été "inventée" par les sociétés pourvues d'une historicité, c'est-à-dire les sociétés capables de se produire et de transformer elles-mêmes en développant un modèle culturel idéal susceptible d'arracher les enfants à la seule évidence des choses, des traditions et des coutumes. En ce sens, l'école s'est toujours placée sous l'emprise d'un modèle culturel situé "hors du monde" comme une cité idéale. (...) Dès lors que le projet scolaire est conçu comme transcendant, les professionnels de l'éducation doivent être définis par leur vocation plus que par leur métier. [Or] la légitimité de la culture scolaire ne s'impose plus avec la même force dans les sociétés où la culture de masse, quelle que soit la manière dont on la juge, affaiblit le monopole culturel de l'école. (...) L'école cesse d'être un ordre régulier, fût-il laïque, pour devenir une bureaucratie professionnelle » (Dubet, 2010).

²⁷⁰ Cf. Gritti Jules (1965). « Henri Dieuzeide : Les techniques audiovisuelles dans l'enseignement », *Communications*, n°6, pp. 151-152.

audiovisuelles dans l'enseignement, il conclut que le rôle de l'école n'est plus « *d'apporter directement toute connaissance* », mais « *d'apprendre à trier, ordonner, hiérarchiser et interpréter des ensembles de notions qui auraient été absorbés en dehors d'elle* » (Dieuzeide, 1965, p. 125).

Du côté des acteurs médiatiques, l'utilisation éducative de l'audiovisuel entraîne également une réflexion sur la nature des technologies de l'information et de la communication. De ce point de vue, le parcours de Pierre Schaeffer, ancien responsable du *Service de recherche* de l'ORTF, éclaire « *tout au long des années 1960-70, les problèmes posés par la rencontre de l'éducation et des médias* » (Jacquinot, 2007, p. 175). Ce dernier s'oppose à une vision strictement scolaire de la télévision, qui correspondrait « *aux bas morceaux que se sont partagés les deux mondes, celui des médias et celui de l'éducation* » (Schaeffer, 1970, pp. 221–226). Dans ses ouvrages sur les *Machines à communiquer* il dénonce l'approche sémiologique, considérée comme une « *tarte à la crème* » qui signe « *le repli des intellectuels face au problème général des contenus* » (Schaeffer, 1972, p. 176). À travers une vision exigeante de la télévision, il estime que le rôle des pouvoirs publics est plutôt d'en faire un nouvel instrument d'éducation, au-delà des corps constitués. Dans ses réflexions, influencées par les travaux de Marshall Mc Luhan (Robert, 2002), il préfigure d'une certaine manière les interrogations sur les missions de la télévision, tantôt « *scolaire* », « *éducative* » ou « *culturelle* ». Nous l'avons montré, il est opportun de s'interroger sur le sens de ces termes.

Chacune des périodes que nous avons observées témoignent du clivage entre l'utilisation scolaire ou éducative de l'audiovisuel. Leurs publics, leurs circuits de distribution et leurs contenus sont tout à fait distincts. Pourtant, leur ambition initiale semble être la même et il n'est pas rare d'observer des métissages dans les pratiques des enseignants. Il est donc important d'interroger cette frontière au regard de la complexité des usages enseignants et des représentations que s'en font les acteurs médiatiques. Les apports des *Cultural Studies* (Mattelart & Neveu, 2008b), de la sociologie des publics (Esquenazi, 2009) et de travaux sur la médiation culturelle ont précisément montré « *les impasses d'un accès à la culture dont les voies se limiteraient à une rencontre avec l'œuvre d'art* », *a fortiori* quand il s'agit de « *faire de l'action culturelle un outil au secours du social* » (Caune, 2006, p. 100), tel que le pensaient par exemple les acteurs de la RTS. De ce point de vue, l'intérêt que nous avons porté aux mouvements d'éducation populaire montre qu'ils ont pu remplir cette fonction de « *médiation* » dans la formalisation d'un usage éducatif de l'audiovisuel.

Enfin, comme le rappelle Geneviève Jacquinot, ces différentes périodes sont singularisées par une « *insuffisante entreprise de théorisation pourtant nécessaire*

pour résister à la pression sociale et aux injonctions politico-administratives ; [ainsi qu'un] applicationnisme réducteur dans le transfert des modèles successifs de la communication (du modèle shannonien à l'interactionnisme) sans parler des rigidités académiques qui ne facilitent pas l'interdisciplinarité pourtant constamment invoquée » (Jacquinot, 2007, p. 176). Concernant les rapports avec les industries médiatiques, Henri Dieuzeide (1982) évoque « la difficulté d'être qu'éprouve le décideur, le chercheur, ou l'utilisateur de la technologie éducative, laminé qu'il est entre les marchands et les prophètes dans un domaine où l'innovateur industriel vient proposer des solutions dont il reste encore à inventer le problème ». L'émergence du multimédia éducatif, puis du numérique, invitent à la même perplexité, c'est ce que nous proposons d'analyser.

3- LESITE.TV ET LES ACTEURS DE L'AUDIOVISUEL ÉDUCATIF NUMÉRIQUE

Dès l'émergence du « *paradigme numérique* » (Denouel & Granjon, 2011), cette évolution technologique est pensée comme un nouvel horizon éducatif par de nombreux acteurs. Ces discours s'ancrent notamment sur le développement de ce que l'on nomme alors le « multimédia ». Pour René Duboux, par exemple, « *quel que soit son support, le multimédia interactif représente une véritable mutation culturelle. Parce qu'il compose un autre langage plus immédiat* » (Duboux, 1996, p. 29). Plusieurs étapes sont marquantes vis-à-vis de la dynamique de développement de l'audiovisuel éducatif à l'ère numérique : tout d'abord les nombreuses initiatives de « satellite éducatif » et plus récemment, celles autour de l'Environnement Numérique de travail (ENT), du Cahier de Texte Numérique (CTN) et des MOOC²⁷¹. Pour Hélène Duccini, « *on assiste maintenant à une frénésie d'équipement des écoles et collèges en tablettes et ordinateurs. Les établissements américains y ont dépensé cinq milliards de dollars (3,8 milliards d'euros), la Grande-Bretagne a dépensé 194 millions de livres (226 millions d'euros), en France, on ne connaît pas le chiffre global, mais le département des Landes, pilote en la matière, y a mis 52 millions d'euros depuis 2001. Même engouement en Corrèze où François Hollande a « offert » un ordinateur aux collégiens de sa circonscription. Pour l'instant les inspecteurs généraux qui ont analysé l'effet de ces expériences sont dubitatifs* » (Duccini, 2013, p.132).

On l'observe sous nos yeux, le numérique charrie, comme les médias précédents, des discours tantôt apologétiques tantôt critiques sur son appropriation éducative. À titre d'exemple on pourrait citer le discours sur les « *drogue numérique* » du tout écran à l'école²⁷², dont le registre moral est manifeste. De son côté, Umberto Eco, propose une parabole théologique : dans la période contemporaine, les grandes entreprises porteuses d'un art de vivre, comme *Apple*, auraient remplacé les Églises et elles aussi évangéliseraient à travers les contenus éducatifs (Eco, 2000). L'objet de cette partie n'est pas tant d'examiner ces prises de positions, mais plutôt de contextualiser l'audiovisuel éducatif à l'ère numérique à travers, notamment, les premières expériences en la matière.

De ce point de vue, les politiques publiques ayant accompagné le développement de l'information à l'école sont tout à fait significatives. Le plan *Informatique pour tous* (IPT) en 1985, imaginé par le ministre Chevènement, « *opère la plus profonde*

²⁷¹ *Massive Open Online Course*.

²⁷² Sallenave Danièle, « Des écoles sans écran », *Les Idées claires de Danièle Sallenave*, France Culture, 09 mai 2014, disponible en ligne sur <http://www.franceculture.fr/emission-les-idees-claires-de-daniele-sallenave-des-ecoles-sans-ecran-2014-05-09> (consulté le 4 août 2014 sur).

*rupture avec les politiques précédentes. L'installation de micro-ordinateurs reliés entre eux dans des salles dédiées accompagne un vaste plan de formation des personnels. L'informatique est pensée à la fois comme moyen de transmission (il est question dès 1991 de « Techniques d'information, de communication et de documentation ») et comme objet de savoirs » (Ollivier & Thibault, 2004, p. 192). Par ailleurs, IPT se traduit également par une commande publique de micro-ordinateurs faite à l'entreprise Thomson ; création de l'Agence de l'informatique (ADI) pour produire des logiciels pédagogiques. Au même moment, satellite et minitel offrent des terrains d'expérimentation tout à fait singuliers. Dans la mesure où *lesite.tv* s'inscrit dans la lignée des satellites éducatifs, nous focaliserons notre étude sur ces expériences, puis dans un second temps, nous présenterons *lesite.tv* et la façon dont il s'inscrit dans les actions éducatives de *France Télévisions*, avec comme arrière plan les dynamiques plus générales des industries médiatiques à l'ère numérique.*

3.1 L'expérimentation du « satellite éducatif » et la BPS

Les expériences de satellites éducatifs auraient pu figurer dans notre partie archéologique, mais étant donné la proximité du *site.tv* avec l'expérience de la *Banque de Programmes et de Services* (BPS), il nous semble plus pertinent de l'intégrer à la partie plus spécifiquement dédiée au *site.tv*. Par ailleurs, les « satellites éducatifs » sont une des rares expériences de média éducatif ayant été analysée d'un point de vue communicationnel (Moeglin, 1994), nous renverrons donc dans une large mesure à ce travail. Enfin, les études plus contemporaines que nous avons pu consulter au sujet des outils et médias éducatifs numériques nous semblent manquer du recul dont ont bénéficiés lanterne magique, cinéma et télévision scolaire. Ainsi, les conclusions que nous tirerons à l'issue de cette partie seront plutôt des hypothèses ou des pistes pour notre travail de recherche.

A Le « satellite éducatif »

La généalogie du satellite éducatif à ceci d'intéressant qu'elle montre le passage d'un outil à l'état expérimental (années 1970) à celui d'un dispositif portant des valeurs sociétales et communicationnelles au diapason du discours sur le « *nouvel ordre mondial de l'information et de la communication* » (années 1990). Dans son ouvrage consacré au *Satellite Éducatif* (1994), Pierre Moeglin cherche dans « *quelles conditions un ensemble de projets, aussi embryonnaires soient-ils, se structure autour de l'innovation satellitaire de manière à contribuer à la formation d'un média, le satellite éducatif. Et comment, plus lointainement, celui-ci est doté d'emplois*

suffisamment stabilisés pour devenir de véritables usages » (p. 20). La question satellitaire n'étant pas au cœur de notre travail nous renvoyons les lecteurs aux développements minutieux de Pierre Moeglin à propos des phases d'expérimentation et de structuration du satellite éducatif. Cependant, certaines conclusions nous semblent assez éclairantes par rapport à notre objet de recherche pour les faire figurer ici.

Le terme « expérimentation » est par exemple utilisé dans un sens particulier, car il ne renseigne pas tant sur une « étape » du processus de formalisation d'une innovation, mais plutôt sur le statut que la sphère éducative va endosser dans le cadre de cette formalisation. Selon Pierre Moeglin, « *les sphères éducatives n'auront été sollicitées qu'au titre de banc d'essai, sans que leurs protagonistes n'aient d'assurance pour des utilisations à venir. Ce qu'ils redoutent est même ce qui se produit aussitôt. L'enseignement à distance, la coopération scientifique et les échanges communautaires auront donné l'impulsion nécessaire ; ensuite et au grand dam de certains de leurs tenants, ils laissent la place aux applications d'autres sphères, celles de la communication professionnelle et de la télévision grand public* » (1994, p. 265). Comme le résume Louis Porcher (1995), l'éducation est réduite à un « *rôle de cobaye* », c'est ce que nous avons pu observer dans une certaine mesure concernant l'utilisation éducative de la télévision, comme faire-valoir aux « *aventuriers et entrepreneurs* » d'un média en voie de développement. En bout de course, les premiers usages éducatifs expérimentaux ouvrent la voie à l'information puis la « *planète divertissement* ». Pour « *couvrir et cautionner cette ouverture, il aura fallu une fiction, suffisamment fictive et en même temps suffisamment réelle : c'est à cela qu'en fin de compte le satellite éducatif aura servi...* » (Moeglin, 1992).

Par ailleurs, l'étude faite par Pierre Moeglin des discours qui ont continuellement suivi le développement du satellite éducatif, illustre bien l'arrière plan idéologique et pédagogique mobilisé dans le cadre des approches productivistes des outils et médias éducatifs. En 1962, lors du lancement du premier satellite opérationnel de télécommunications par la *Nasa (Telstar 1)*, le propriétaire (ATT) « *voulut marquer l'événement* ». À la recherche d'images à montrer à tout prix, c'est finalement un concours d'avaleurs de saucisses qui fût diffusé au moment de la retransmission. S'en suivit une controverse alimentée par Marshall McLuhan, suite à un article John Crosby, correspondant du *New-York Times* à Paris, par rapport au traitement médiatique de l'affaire. Au-delà de l'anecdote, Pierre Moeglin nous indique trois conclusions que l'on peut tirer de cette séquence particulièrement significative (1992, p. 104). Pour lui, « *en surcapacité récurrente, le secteur des télécommunications spatiales doit - davantage et plus impérativement que tout autre - inventer et promouvoir des utilisations de nature à justifier l'ampleur des efforts industriels et des investissements financiers à engager. A fortiori quand ces investissements font appel à l'argent des contribuables* ».

Deuxièmement, comme en témoignent les propos de Marshall McLuhan, c'est une idéologie planétaire qui sous-tend le discours sur les communications spatiales. En effet, « *les années 1960 et 1970 sont marquées par les idéaux d'une solidarité et d'une prise de conscience nouvelles induites par la diffusion instantanée des mêmes images sur toute la surface du globe. À nouveau intervient le satellite éducatif, mais cette fois sous la forme d'une fiction : celle d'une machine à communiquer universelle tirant symboliquement sa dimension intrinsèquement éducative de l'étendue de sa couverture - et non plus comme précédemment de ses usages pédagogiques -, en deçà des messages qu'elle véhiculerait et des utilisations auxquelles elle se prêterait* ». Enfin, cette séquence met en relief les contours politiques et commerciaux de la fiction « éducative » du satellite. Cette dernière « *est le fruit de la rencontre entre l'utopie mondialiste propre aux contextes de l'après guerre et de la décolonisation et un optimisme technologique d'autant plus agressif qu'il se nourrit des hauts faits de la conquête spatiale et de la compétition américano-soviétique* ». En outre, il s'agit de « *tester à moindre frais et dans les conditions privilégiées de l'expérimentation éducative la mise en œuvre de réseaux sans frontières associant audiovisuel et télécommunication dans la perspective de leur « opérationnalisation » ultérieure et, plus lointainement, en vue d'autres « transnationalisations »* » ; qui s'illustreront dans le cadre de la mise en œuvre de la « Société de l'Information »²⁷³.

D'un point de vue pédagogique, les argumentaires développés en faveur du satellite éducatif font eux aussi écho aux approches productivistes que nous avons déjà évoquées. Selon Pierre Moeglin, « *comme à chaque fois se mobilisent professionnels de l'innovation pédagogique, technologues de l'éducation, planificateurs et réformateurs, toujours prêts à saisir l'occasion - voire le prétexte - d'un instrument nouveau pour rénover méthodes et structures des systèmes de formation et en élargir l'influence hors de l'école proprement dite, par le biais de l'action culturelle, du développement communautaire et des réseaux de l'éducation populaire* ». Néanmoins, ces discours ne sont pas nécessairement performatifs et encore moins suffisants pour que les innovations technologiques soient appropriées par les acteurs éducatifs. Au contraire, dans le cadre du satellite éducatif, « *en leitmotiv revient en effet la question : « Des satellites, pour quoi faire ? »* »²⁷⁴. L'appropriation que va faire l'audiovisuel public français de ces technologies est tout à fait révélatrice de cet

²⁷³ Cf. Mattelart Armand (2009), « VI. Les enjeux géopolitiques de l'architecture réticulaire », *Histoire de la société de l'information*, Paris, La Découverte, pp. 84-108

²⁷⁴ « Ainsi, à propos de Hermès en 1977, est-ce le ministre canadien des Communications en personne, Jeanne Sauvé (1978, p. 1), qui évoque ses doutes, la nuit où Hermès fut lancé : « Pour les chercheurs et les ingénieurs, Hermès était un chef d'œuvre de la technologie moderne, le satellite des télécommunications le plus puissant au monde. Mais les expérimentateurs, eux, devaient le mater, apprendre à s'en servir et à le mettre au service de la population ». Et de s'interroger : « Cette réussite même incite à se demander pourquoi il était nécessaire de mettre au point un satellite du genre d'Hermès » (Moeglin, 1994).

aspect, notamment avec l'expérience de la BPS. Nous montrerons par la suite que les outils et médias éducatifs numériques sont soumis aux mêmes vacances.

B La Banque de Programmes et de Services (BPS)

Conformément au projet de départ de la chaîne éducative, qui lui impose de s'ouvrir aux nouveaux vecteurs de communication, la *Banque de Programmes et de Services de La Cinquième*, a été créée en 1997. Elle est conçue comme le distributeur numérique public d'un catalogue de référence pour les acteurs du monde de l'éducation, de la culture, de la formation et de l'emploi. Elle est finalement entrée en phase d'exploitation commerciale début 2000, après un an d'exploitation expérimentale sur des sites éducatifs, sociaux et culturels. La BPS a pour objectif de « *fournir à la demande des programmes audiovisuels documentés aux établissements d'enseignement et de formation au moyen d'un système utilisant à la fois la technologie satellite (réception et lecture des programmes) et l'Internet (consultation de catalogue, recherches)* »²⁷⁵. Suite aux premières expérimentations et aux partenariats noués avec certaines collectivités territoriales, l'intérêt pour le projet semble manifeste. Néanmoins, des incertitudes demeurent au niveau technique et quant à la capacité du projet à assurer son équilibre d'exploitation, du fait notamment d'un coût de l'équipement de réception restant relativement élevé pour les établissements scolaires.

Avec l'intégration de *La Cinquième* dans le groupe *France Télévisions*, de nouvelles pistes vont être étudiées pour basculer cette offre du système satellitaire vers le web. Il s'agit principalement de répondre de manière plus souple aux besoins des utilisateurs, le téléchargement d'une vidéo pouvait prendre plus d'une demi-journée selon les canaux de transmission disponibles. Suite à une question du sénateur René Trégouët, sur l'opportunité d'un tel basculement permettant d'assurer la rentabilité du service, le ministère de la culture et de la communication confirme sa volonté de faire évoluer le service : « *À la suite de la réforme de l'audiovisuel, qui a vu La Cinquième absorbée dans un nouvel ensemble juridique, [le sénateur demande à la ministre Catherine Tasca], à l'aune de ces déclarations, de lui rappeler l'avenir qu'elle compte assurer à la Banque de Programmes et de Services initiée, née au sein de La Cinquième, et dont le rôle majeur sur le plan éducatif n'est plus à démontrer* »²⁷⁶. La réponse de la ministre est sans ambiguïté : « *le projet qu'incarne le BPS est inchangé. Mais il convient de déterminer les modalités les mieux adaptées, à l'étape actuelle, à*

²⁷⁵ Ministère de la culture et de la communication (2001), JO du Sénat du 11/01/2001, p. 85

²⁷⁶ Cf. Trégouët René, « Avenir de la Banque de Programmes et de Services », Question écrite n° 27713 (11^e législature), JO du Sénat du 21/09/2000, p. 3219, disponible en ligne sur <http://www.senat.fr/questions/base/2000/qSEQ000927713.html> (consulté le 10 février 2015).

la mise en œuvre d'une telle mission ». En accord avec *La Cinquième*, le projet de BPS sera donc abandonné au profit d'un soutien au projet du *site.tv*.

Malgré la durée de vie éphémère de la BPS, cette expérience est toutefois marquante du point de vue de l'audiovisuel éducatif puisqu'elle incarne la première offre numérique de diffusion en « stock ». Par ailleurs, des auteurs comme Bernard Stiegler (1997) voient dans la BPS l'incarnation de la « *numérisation totale de l'audiovisuel* ». Pour lui cette expérience annonce une certaine fin de la télévision, ou plutôt la fin d'une certaine télévision : « *à l'avenir, les critères de sélection et les aides au choix, à la recherche et à la navigation qu'ils rendent possibles, seront considérablement plus variés, tandis que les programmes, stockés dans de vastes banques, seront devenus tout à fait indépendants de la grille horaire. (...) L'élément-clé des banques d'images sera donc l'instrument documentaire et c'est sur cette base nouvelle que la numérisation intégrale permettra d'exploiter le potentiel de tous les canaux de diffusion dans leur complémentarité : ainsi, Internet permet de consulter le catalogue de la Banque de Programmes et de Services - mise en place par la Cinquième à titre expérimental -, d'effectuer des previews sur des extraits de programmes, puis de passer sur un système satellitaire pour charger le document choisi sur l'ordinateur de l'utilisateur* ». Si le principe que Bernard Stiegler décrit est assez semblable aux évolutions contemporaines de la télévision, l'ergonomie et les fonctionnalités proposées par la BPS²⁷⁷ sont nettement plus rudimentaires.

Somme toute, la parenthèse satellitaire de la BPS dispose l'audiovisuel public à entamer une conversion numérique de ses missions éducatives. Après les premiers essais de la télévision publique en matière de diffusion de programmes éducatifs, par l'intermédiaire de la VHS avec le CNDP, puis du satellite avec la BPS, c'est presque naturellement qu'elle explore les nouveaux horizons d'Internet. Son offre de contenus audiovisuels se prête à un tel basculement, elle est déjà indexée pour permettre une navigation thématique et les vidéos sont accompagnées de fiches pédagogiques au format texte. Deux offres vont rapidement se distinguer au sein de ce qui se nomme désormais le « service des actions éducatives de *France Télévisions* ». D'une part, on retrouve *Lesite.tv*, héritier de la télévision scolaire, dont les vidéos sont principalement destinées à l'illustration des cours. Et d'autre part, *Curiosphère.tv*, dont l'identité est nettement plus « éducative » que « scolaire ». Alors que *Lesite.tv* conserve une collaboration étroite avec le CNDP, *Curiosphère.tv* affiche une autonomie vis-à-vis de la tutelle éducative. Le récent lancement de *France TV Éducation* (FTVE), en novembre 2012, correspond à l'évolution de la plateforme *Curiosphère.tv*.

²⁷⁷ Cf. ANNEXE IV.

3.2 *Lesite.tv* et les actions éducatives de France Télévisions

La création du *site.tv* remonte à 2003, suite au rapprochement entre France 5, substitué au groupe France Télévisions en 2009, et le CNDP qui créent un groupement d'intérêt économique (GIE). Avec plus de 4500 vidéos accessibles en téléchargement ou en *streaming* et plus de 120 000 enseignants abonnés dans plusieurs milliers d'établissements, il est aujourd'hui le premier site français de vidéos éducatives à la demande. Mais comme nous l'avons dit, la faible utilisation du site amène à poser des questions. Au sein de France Télévisions, *lesite.tv* fait partie de la « direction des actions éducatives » (DAE). C'est une direction bicéphale, avec un service plus strictement scolaire (*lesite.tv*) et un service plus largement éducatif (France Télévisions Éducation). Cette organisation est mise en cause par un récent rapport de la Cour de Comptes²⁷⁸, qui juge la pérennisation du *site.tv* comme « problématique ». Après avoir présenté *lesite.tv* en détail, nous reviendrons sur ce qui distingue les deux offres de la DAE. Ensuite, nous étudierons ce qui, dans le lancement de France Télévisions Éducation, montre la prégnance des logiques médiatiques dans la mise en œuvre de la mission éducative de l'audiovisuel public à l'ère numérique.

A Présentation du *site.tv*

Le *site.tv* doit être envisagé comme le prolongement de la BPS, que nous avons présenté précédemment. Il assure donc une diffusion de vidéo en « stock », organisée en lien avec les « points clés » du programme scolaire et à destination des enseignants du primaire et du secondaire principalement. Dans le cadre de notre contrat de recherche, nous avons travaillé au sein de ce service et nous avons pu l'étudier en

²⁷⁸ « La Cour des comptes a rendu public, le 27 mars 2014, un référé de son Premier président sur le groupement d'intérêt économique (GIE) *lesite.tv*. La Cour a examiné la gestion et les comptes du GIE sur les exercices 2005 à 2012. En sus de résultats décevants, elle souligne le mode de financement contestable du GIE. Des incertitudes pèsent également sur le devenir à court et moyen terme de ce service : les écoles et établissements scolaires ne disposent pas nécessairement des moyens d'accès à une offre qui, par ailleurs, ne répond pas suffisamment aux besoins du service public de l'éducation. Enfin, le développement de l'offre numérique éducative implique de revoir les équilibres entre les besoins du système éducatif et la protection des droits d'auteur, à travers un réexamen des modalités de l'exception pédagogique. La Cour assortit son référé de quatre recommandations : (...) recentrer l'offre du service sur les besoins avérés des enseignants en privilégiant dans un premier temps les apprentissages fondamentaux ; Examiner la faisabilité d'une offre gratuite du service à tous les établissements des premier et second degrés ; Réexaminer la répartition des contributions financières de France Télévisions et du CNDP ; Revoir l'économie du dispositif de l'exception pédagogique afin de trouver de nouveaux équilibres entre les besoins du système éducatif et la protection des droits d'auteur. À défaut de la mise en œuvre de ces recommandations, la Cour estime que le maintien du service devrait être remis en cause » in Cour des Comptes (2014), « Groupement d'intérêt économique (GIE) *lesite.tv* », n° 68595, 6 p. (disponible en ANNEXE VII).

détail. Pour comprendre comment ce site s'inscrit dans le champ de l'audiovisuel éducatif, il nous semble intéressant de revenir sur trois éléments en particulier : son organisation, les contenus qu'il diffuse et, plus généralement, le modèle économique du site.

- **Organisation**

Malgré sa collaboration avec le CNDP, ce service illustre aujourd'hui l'aboutissement du processus que nous avons décrit précédemment, concernant la domination de l'institution médiatique sur l'institution scolaire en matière d'audiovisuel éducatif. En effet, l'institution scolaire n'est mobilisée qu'afin de valider le choix des contenus, leurs classifications dans les niveaux scolaires et les disciplines, ainsi que la réalisation des « fiches pédagogiques » qui accompagnent parfois les vidéos proposées. Les personnes du CNDP qui collaborent avec *lesite.tv* ne sont que des « référents », ils ne sont d'ailleurs pas physiquement présents dans les locaux du *site.tv*, basé à *France Télévisions* à Paris, mais au siège du CNDP à Chasseneuil-du-Poitou. Le financement du *site.tv* est assuré à 66% par *France Télévisions*, via la contribution à l'audiovisuel public, contre 44% par le CNDP sur ses crédits propres. En septembre 2012, la DAE est composée de vingt-cinq personnes, salariées du GIE ou de *France Télévisions*, selon qu'elles travaillent pour FTVE ou *lesite.tv*. La majorité des salariés travaille pour les deux offres. Comme l'illustre l'organigramme de la DAE²⁷⁹, le service est organisé en six « pôles » : éditorial, documentation, marketing et usages, commercial, plateformes techniques, projets techniques. Par ailleurs, les fonctions « administration/finance » et « juridique » sont exercées de manière transverse. Enfin, les différents pôles sont répartis à l'intérieur d'un pôle « direction », comprenant une direction déléguée éditoriale, une direction déléguée technique et un responsable marketing et commercial.

Les locaux du *site.tv* sont actuellement situés dans les bâtiments de la direction des actions numériques de *France Télévisions*. À ses débuts les services étaient localisés dans les locaux de la chaîne *France 5*, car suite à la transformation en « entreprise commune » en 2010, les actions éducatives sont devenues une mission transverse de la *holding*. La DAE est donc intégrée aux différents axes de la direction des actions numériques (*e.g.* Nouvelles Écritures, France Télévisions Éditions Numériques, etc.), avec qui elle développe certaines collaborations, notamment dans le cadre de FTVE.

²⁷⁹ Cf. ANNEXE VI « Organigramme de la Direction des Actions Éducatives ».

• **Contenus**

En termes de contenus, le site est un catalogue audiovisuel composé de séquences vidéo pédagogiques libres de droit (dans le cadre d'un usage pédagogique), pouvant être issues d'un même programme. En 2014, il est constitué de 4983 séquences pour un total de 158 heures et 30 minutes. Ces programmes peuvent être issus des productions de *France Télévisions*, ainsi que des acquisitions opérées par le site : entre 2005 et 2012, *lesite.tv* a consacré un million d'euros à l'acquisition et au renouvellement des droits. C'est donc un poste important, relativement au produit d'exploitation cumulé du GIE (7,4M€). De manière forfaitaire, le prix d'acquisition des droits d'exploitation est en moyenne de 50,5€ par minute.

Les séquences concernent principalement les enseignements du second degré : 1459 pour les collèges et 1404 pour les lycées, contre 854 pour les écoles. Elles sont largement orientées vers les enseignements généraux : 2901 vidéos contre 94 pour les enseignements techniques et professionnels. Finalement, les disciplines sont couvertes de manière très hétérogènes, sur les vingt-cinq disciplines concernées, le nombre de séquences peut varier de une à 430 par discipline. Par ailleurs, on peut observer une concentration de l'offre autour de quatre pôles : l'Histoire (11,5% des séquences), les Sciences (10,38%), l'acquisition du langage en français (9,58%), les Sciences de la Vie et de la Terre (9,31%). Le français à proprement parler est couvert par 1,95% des séquences seulement et les mathématiques par une petite dizaine de vidéos. Enfin, les contenus relatifs à l'éducation aux Arts et à la culture ne représentent que 5,91% des contenus. *Lesite.tv* propose également des vidéos en langue des signes (104), dans le cadre de la campagne « *lesite.tv* pour tous ». Par ailleurs, il est possible pour les abonnés de bénéficier d'un « pack découverte des métiers », donnant accès à 3000 vidéos présentant divers métiers. Les nouvelles vidéos sont mises en avant sur la page d'accueil du site, ainsi qu'à travers une *newsletter* envoyée aux abonnés.

La durée des vidéos est courte, elle peut varier entre quelques minutes et une dizaine de minutes. Une partie des vidéos est associée à un livret pédagogique afin de donner des pistes d'utilisation pendant les cours. Comme nous l'avons dit, elles sont réalisées par les référents disciplinaires du CNDP, qui assurent le rôle d'expertise et la caution institutionnelle du service. Depuis sa création, *lesite.tv* a investi 0,9 M€ dans ces livrets d'accompagnement. En plus de ces livrets, *lesite.tv* donne accès aux enseignants à des informations sur la vidéo (producteur, réalisateur, etc.) et une série de liens permettant d'approfondir le thème abordé par la vidéo, ces éléments sont présents dans « l'espace pédagogique » disponible sur le site pour les abonnés²⁸⁰. Les contenus du site ne sont en effet accessibles qu'aux abonnés, sur lesquels repose le modèle économique du *site.tv*.

²⁸⁰ Une description de l'interface abonné est disponible en ANNEXE IV.

• **Modèle économique**

Dans son référé, la Cour de Comptes pointe du doigt le modèle économique du *site.tv*, notamment sur la question des abonnements, considérant des « résultats décevants pour un mode de financement contestable » (Cour des Comptes, 2014). En effet, *lesite.tv* dépend, au delà des crédits de *France Télévisions* et du CNDP, des sommes perçues dans le cadre des abonnements au service. Étant donné qu'il se situe dans une économie marchande, le taux de pénétration du service au sein des établissements est tout à fait important et particulièrement révélateur : 8% des écoles, 42% des collèges, 47% des lycées publics (et respectivement 3%, 19%, 8% pour les établissements de l'enseignement privé sous contrat). En outre, si 70% des établissements abonnés sont effectivement utilisateurs, seulement 15% des enseignants et 9% des élèves abonnés utilisent réellement le service. Par ailleurs, on peut observer que l'utilisation du service n'augmente pas proportionnellement au nombre de bénéficiaires du service²⁸¹.

Il est important de distinguer les différents modes d'abonnements proposés par le site. Selon que l'abonnement est pris par un établissement, un enseignant à titre personnel ou une collectivité territoriale les prix seront différents²⁸², ainsi que les formules proposées. Par exemple, les enseignants qui s'abonnent à titre individuel peuvent choisir un paiement à l'unité (2€ par vidéo) ou l'accès à des « bouquets thématiques » de vidéos (4€ par mois), dans le cadre des offres « professeur des écoles », « enseignant d'Histoire-Géographie » ou « enseignant de SVT ». Concernant les abonnements collectifs, ceux pris par les collectivités territoriales sont marginaux par rapport à ceux pris directement par les établissements. En effet, ces derniers bénéficient notamment des financements alloués dans le cadre des plans nationaux pour le développement des usages numériques dans l'enseignement. Une grande partie des établissements qui s'abonnent le font grâce à ces aides (48%), comme le plan « École Numérique Rurale » ou le « Chèque ressources » du plan DUNE 2010-2013²⁸³.

Au demeurant, une bonne partie des écoles et établissements ayant bénéficié du *site.tv* dans le cadre d'un plan national ne renouvellent pas leur abonnement une fois le financement arrivé à son terme (24% pour le plan ENR et 20% pour le plan « chèque ressources »). Deux interprétations peuvent être tirées de ces chiffres, soit l'offre

²⁸¹ Nous reviendrons sur ces éléments dans le chapitre 2 – 2.1 « Quantifier l'usage du site.tv : le prisme du chiffre ».

²⁸² Dans le cadre des abonnements « établissement », le prix varie selon le nombre d'élèves (tarifs TTC) : « jusqu'à 99, 1,50 € par élève ; de 100 à 199, 220,00 € ; de 200 à 399, 290,00 € ; de 400 à 599, 370,00 € ; de 600 à 899, 430,00 € ; de 900 à 1.199, 510,00 € ; à partir de 1.200, 585,00 €. Les tarifs énoncés correspondent à un abonnement annuel au service et sont garantis jusqu'au 31 décembre 2015. Toute souscription en cours d'année sera facturée au prorata du temps restant à courir ».

²⁸³ Plan pour le Développement des Usages du Numérique à l'École (DUNE), cf. le Chèque Ressources, disponible sur <http://eduscol.education.fr/cid57906/le-catalogue-cheque-ressources.html> (consulté le 10 février 2015).

proposée ne les intéresse pas suffisamment, soit les moyens récurrents ne permettent pas aux établissements d'acquérir les ressources qu'ils souhaitent. Cette dernière hypothèse nous rappelle en tout cas que *lesite.tv* est dépendant d'équilibres économiques contingents. De ce point de vue, le contexte légal est également un élément indépendant de la volonté du *site.tv* qui pèse néanmoins sur son modèle économique. Les débats relatifs au droit d'auteur et son exception pédagogique²⁸⁴ sont tout à fait centraux. En effet, au regard du budget consacré par *lesite.tv* à l'acquisition des droits d'exploitation, il serait tout à fait bénéfique pour le site de se dédouaner d'une partie de cette somme. Notamment à propos des programmes produits par les organismes publics avec lesquels *lesite.tv* collabore, car ils ne cèdent généralement pas leurs droits à titre gratuit.

Cela est relativement paradoxal, étant donné que l'État paye les abonnements au *site.tv* via les différents crédits alloués par le MEN (aux établissements et aux divers plans nationaux) et que, via les crédits alloués au *site.tv*, l'État participe à l'achat de programmes qu'il a déjà financés ou subventionnés. Cet élément est particulièrement pointé par le référé de la Cour des Comptes. Il questionne également la politique de partenariats du *site.tv*. Depuis ses débuts, le site a développé une politique de partenariats²⁸⁵, comme avec le *Canal des Métiers* par exemple²⁸⁶. Ainsi, les offres de contenus et types d'abonnements proposés peuvent varier selon les partenariats noués par *lesite.tv*. Par exemple, le site proposait une offre commune avec *Jalons*, édité par l'Institut National Audiovisuel (INA). Ce service particulièrement utilisé par les enseignants d'histoire-géographie était un véritable produit d'appel. Mais, suite à la création du portail gratuit *Éduthèque*²⁸⁷ (cf. Figure 25), par le Ministère de

²⁸⁴ Cf. Eduscol (2014), « Droit d'auteur et exception pédagogique », *Ministère de l'Éducation Nationale*, disponible en ligne sur <http://eduscol.education.fr/numerique/textes/reglementaires/aspects-juridiques/droit-auteur> (consulté le 10 février 2015).

²⁸⁵ Cf. Dupuis Marc (2003), « France 5 joue « Côté profs » », *Le Monde de l'Éducation*, pp. 68-69

²⁸⁶ Ce site a pour « mission d'apporter aux jeunes et moins jeunes une culture sur les métiers, sur le monde du travail et de l'entreprise en vue de la construction et de la gestion de leur projet professionnel », disponible en ligne sur <http://www.lecanaldesmetiers.tv/presentation-service> (consulté le 10 février 2015). Le site est proposé par *Euro-France Médias*, *France Télévisions* et les ministères de l'Éducation Nationale et du Travail. À titre d'exemple, en 2014, « *lesite.tv* pack découverte des métiers », en partenariat avec le *Canal des Métiers*, est facturé selon le nombre d'élèves (tarifs TTC) : « jusqu'à 99, 1,50 € par élève + 215 € ; de 100 à 199, 446,00 € ; de 200 à 399, 536,00 € ; de 400 à 599, 636,00 € ; de 600 à 899, 756,00 € ; de 900 à 1199, 886,00 € ; à partir de 1200, 1 043,00 € ».

²⁸⁷ « Ce portail est construit pour les enseignants et rassemble des ressources pédagogiques s'appuyant sur des grands établissements publics à caractère culturel et scientifique. Ce service s'inscrit dans la stratégie globale du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche pour faire entrer l'École dans l'ère du numérique. Il correspond donc à l'esprit de service public du numérique éducatif (Loi du 08 juillet 2013). Il permet une plus grande visibilité de l'offre de ressources conçue avec les partenaires et donne la possibilité d'usages pédagogiques pluri ou transdisciplinaires. Grâce à une authentification unique sur le portail *Éduthèque*, les enseignants accèdent à une page dédiée sur les sites des partenaires. Les ressources en ligne, téléchargeables pour une large partie, sont utilisables selon les Conditions Générales d'Utilisation (C.G.U.) pour la construction de documents dans le cadre des activités d'enseignement, notamment, à terme, via les espaces numériques de travail. Enfin, le service *Éduthèque* propose des C.G.U. plus lisibles facilitant le développement des usages du numérique à l'école », Présentation d'*Éduthèque*, disponible en ligne sur

l'Éducation Nationale en novembre 2013, *Jalons* est désormais entièrement accessible gratuitement pour les enseignants. Le « pack » *site.tv* plus *Jalons* n'est donc plus d'actualité et l'offre du *site.tv* devient en partie accessible gratuitement pour les enseignants, avec cinq vidéos en *streaming* et en téléchargement accompagnées de leurs livrets d'accompagnement pédagogique. Cette évolution est, selon nous, un marqueur supplémentaire du conflit qui peut exister entre les logiques impulsées par l'institution éducative et celles de l'institution audiovisuelle, parfois de manière indépendante de la volonté du *site.tv*.

**FAIRE ENTRER
L'ÉCOLE DANS L'ÈRE
DU NUMÉRIQUE**

ÉDUTHÈQUE

Un portail d'accès gratuit à des ressources
pédagogiques des établissements publics,
culturels et scientifiques à destination des enseignants

MODE D'EMPLOI

- Deux voies d'accès pour les enseignants :
 - le **portail** donne accès à toutes les ressources pédagogiques mises à disposition par chaque organisme partenaire
 - le **site de l'établissement partenaire**, via son espace réservé aux enseignants
- Une **utilisation des ressources en téléchargement ou en ligne**, directement en classe, en association avec des services multimédias pour plus d'interactivité (outils d'annotation en ligne ou de réalisation de diaporamas...)
- La mise à disposition en téléchargement de **pistes pédagogiques d'accompagnement** pour une utilisation des ressources en classe

L'ESSENTIEL

- ▶ Une offre pédagogique spécifique ciblée sur le premier et le second degré
- ▶ Des ressources facilement utilisables dans le cadre des cours, segmentées en niveaux et en domaines d'enseignement
- ▶ Des ressources gratuites riches et variées telles que des animations pédagogiques de Météo France, des vidéos d'histoire accompagnées d'un environnement pédagogique interactif de l'INA, etc.

#EcoleNumerique

© ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - novembre 2014

Figure 25 –
Présentation
de l'offre
Éduthèque

B Opposition scolaire et éducatif

Avec la création d'*Éduthèque* par le MEN et de FTVE par *France Télévisions*, on pourrait être tenté de voir l'audiovisuel éducatif public se scinder en deux entités. D'un côté le ministère prend en charge un site de ressources audiovisuelles scolaires à destination des enseignants, de l'autre, *France Télévisions* focalise son activité sur une offre plus largement éducative, à destination du « médiateur éducatif » en général. Cette tendance marque une certaine rupture puisque jusqu'alors ces deux logiques étaient représentées au sein même de la DAE qui hébergeait *Lesite.tv* et, depuis 2008, *Curiosphère.tv*, dont l'ambition n'était pas seulement scolaire. Avant de présenter dans quelle mesure le lancement de FTVE illustre une nouvelle stratégie de *France Télévisions*, nous souhaitons revenir sur l'expérience *Curiosphère.tv*, concomitante du projet avorté d'un réseau social enseignant *Zeprofs.tv*.

Curiosphère.tv a été créé en février 2008, suite à la refonte du site *éducation.france5*, qui servait à valoriser les productions et co-productions de *France 5* sur un site dédié qui référençait les programmes de l'antenne « libre d'utilisation en classe »²⁸⁸. Avec le lancement du site « Côté Profs », *France 5* proposait déjà un catalogue « qui fournit fiches pédagogiques et idées d'utilisation en cours »²⁸⁹, dont la liste était envoyé à plus de 7000 enseignants *via* une *newsletter*. Avec *Curiosphère.tv*, *France 5* souhaite prolonger cette expérience par de nombreux partenariats (Bnf, Ina, CNRS, syndicats enseignants, entreprises²⁹⁰, etc.), plus de cinquante, afin de proposer de nouveaux programmes et surtout des contenus plus « multimédias ». Lors de son lancement, *Curiosphère.tv* a pour ambition de devenir « la première *web-tv* éducative »²⁹¹.

Les thèmes abordés couvrent de nombreux domaines de l'éducation (histoire, civilisation, art, culture, économie, citoyenneté, sciences) pour aborder les sujets de manière transversale et proposent des documents « multimédia » et « interactifs ». Étant donné que les vidéos sont publiées sur un site, de nombreux liens qui renvoient vers d'autres sites et vers des blogs sont mis en avant. Il s'agit à cette époque de suivre l'évolution des autres sites Internet, « *le tout est servi par une ergonomie réussie. La recherche et la navigation ont manifestement fait l'objet d'un soin tout particulier. Un nuage de mots clés, les « tags », permet ainsi une autre forme de consultation des*

²⁸⁸ Lors de la diffusion à l'antenne, ces programmes étaient identifiables par un logo spécifique (sous forme de cassette VHS) et un slogan « Souriez, vous pouvez enregistrer ! ».

²⁸⁹ Dupuis Marc (2003), « France 5 joue « Côté profs » », *Le Monde de l'Éducation*, p. 69

²⁹⁰ Ceux-ci font l'objet de critiques, à l'instar du partenariat entre *Microsoft* et *Curiosphère* concernant la production de vidéos pour le B2I. Cf. Framasoft (2008), « *Curiosphère.tv* et *Microsoft* : merci le service public ! », *Framablog*, disponible en ligne sur <http://framablog.org/2008/09/17/curiospheretv-et-microsoft-merci-le-service-public/> (consulté le 10 février 2015).

²⁹¹ Zilbertin Olivier, « France 5 lance une nouvelle chaîne éducative, *Curiosphere.tv* », *Le Monde*, 14 février 2008, disponible sur http://www.lemonde.fr/actualite-medias/article/2008/02/14/france-5-lance-une-nouvelle-chaîne-éducative-curiosphere-tv_1011372_3236.html#UVfpYi1MwT57w7JG.99 (consulté le 10 février 2015).

contenus » (Le Monde, 14/02/08). Un budget conséquent de 800 000 € est dédié à ce nouveau site, « France 5 mise beaucoup sur cette nouvelle plate-forme » (*Idem*). Contrairement au *site.tv*, les contenus de *Curiosphère.tv* ne sont pas strictement scolaires, ils s'organisent en catégories, réparties dans deux grands volets : un volet « environnement éducatif », qui offre des contenus intimement liés à la vie éducative ; et un volet « champ de la connaissance » offrant, quant à lui, des contenus liés à la culture générale. Dans ce dernier volet on retrouve les catégories « pédagogie », « moi prof », « vie scolaire » et « éducation aux médias ». Sont particulièrement mis en avant les témoignages d'enseignants et d'élèves, ainsi que les récits d'expériences pédagogiques²⁹². Étant donné la cible généraliste visée par *Curiosphère.tv*, l'audience du site est largement supérieure à celle du *site.tv*²⁹³.

Ce succès est de nature à interroger *France Télévisions* sur la stratégie qu'il développe concernant ses missions éducatives. À cette époque, la DAE tient un discours volontariste, justifiant une action tout azimuts, multipliant les partenariats et les offres de contenus. Le territoire numérique est à ce moment-là un lieu d'expérimentation, à l'image de la tentative de création d'un réseau social enseignant « Zeprofs.tv », pour « Zone d'Échanges pour PROF ». Ce réseau social est : « un espace collaboratif qui offre une place privilégiée à la vidéo. Les enseignants peuvent y renseigner leur profil, déclarer leurs centres d'intérêt et entrer en contact avec d'autres abonnés. Cet espace permet de partager des documents pédagogiques et des vidéos avec les membres de la communauté. Parmi les services offerts figure un agenda qui met en relation les événements éducatifs avec des séquences vidéo. Un atelier de montage donne la possibilité de réaliser son propre montage à partir d'une centaine de séquences à disposition des enseignants » (Mertz, 2010, p. 111).

Finalement, les objectifs de la DAE sont « de renforcer l'utilisation de l'audiovisuel dans la classe, d'offrir des espaces d'échange, de présenter des objets multimédias innovants »²⁹⁴. Ils sont respectivement incarnés par *lesite.tv*, *zeprofs.tv* et *curiosphère.tv*. Alors que le développement de sites Internet est l'apanage de la modernité, la DAE revendique une certaine vision de l'audiovisuel éducatif comme un moyen d'« innovation »²⁹⁵ pédagogique (cf. Figure 26), qui rappelle les approches technicistes de l'éducation. Ce discours trouve un écho tout à fait favorable au sein de l'institution éducative qui soutient, notamment financièrement, les différents projets. Cependant, l'échec de *zeprofs.tv* va illustrer la difficulté de penser un média éducatif extérieurement aux logiques médiatiques²⁹⁶ et le binôme *site.tv-curiosphère.tv*, mettra

²⁹² CRDP de Toulouse (2010), « Étude comparative du *site.tv* et de *curiosphère.tv* », 6 p.

²⁹³ CURIOSPHÈRE : 470 000 visites par mois / plus de 4 200 vidéos vues en moyenne chaque jour (Médiamétrie-eStat-CybereStat, novembre 2008) ; SITE.TV : 94 500 visites par mois / Plus de 80 000 actes de visionnage/téléchargement par mois (Médiamétrie-eStat-CybereStat, janvier 2009).

²⁹⁴ Chaumet Michel (2010), « 3 questions à Jean-Marc Merriau », *L'École Numérique*, n° 05, pp. 6-7.

²⁹⁵ Cf. ANNEXE VIII « Dossier de presse « Innovation = Éducation » de la DAE ».

²⁹⁶ En l'espèce, faut-il privilégier une logique de dissémination centrifuge, proposer son propre réseau

en exergue la difficulté de faire cohabiter logiques éducatives et scolaires. De ce point de vue, l'évolution de *curiosphère.tv* vers FTVE nous semble tout à fait révélatrice de la stratégie de *France Télévisions*, qui se focalise désormais sur son activité « éducative » plutôt que scolaire. Enfin, comme le rappelle Pierre Moeglin, dans le cadre des outils et médias numériques, « la production des contenus prend du temps, les usages sont volatils, la concurrence entre firmes est forte, les débouchés commerciaux sont incertains et les modèles socio-économiques instables » (Moeglin, 2015). Les multiples évolutions des actions éducatives de *France Télévisions* illustre cette instabilité et cette incertitude des producteurs de contenus.

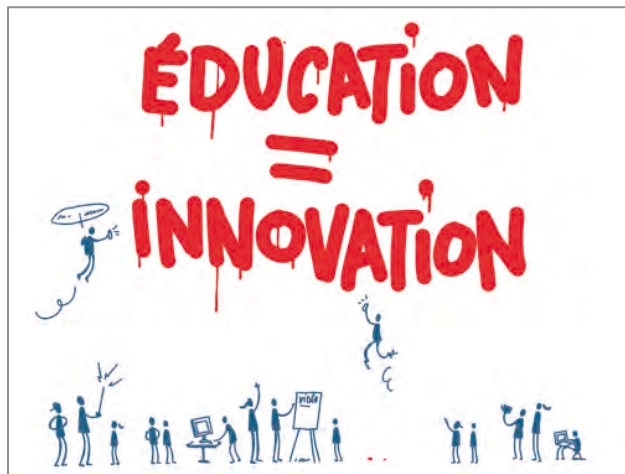


Figure 26 – Campagne « Éducation = Innovation » de la DAE (2010).

C **France Télévisions Éducation : un cas d'école numérique.**

Nous l'avons dit, au sein des actions éducatives de *France Télévisions* cohabitent aujourd'hui deux services, celui du *site.tv* et celui de *France Télévisions Éducation* (FTVE). Ce dernier a connu de nombreuses évolutions depuis son existence sous le nom de *Curiosphère.tv* jusqu'à la forme actuelle du site²⁹⁷. Il nous semble intéressant de revenir sur ces différentes évolutions qui renseignent, selon nous, sur l'évolution contemporaine de l'offre éducative de *France Télévisions*. Dans cette partie, nous nous intéresserons particulièrement au lancement de FTVE qui s'est effectué pendant que nous étions au sein de *France Télévisions*. Nous verrons que cette offre révèle une véritable stratégie de groupe, qu'elle affirme la volonté du site de « cibler le médiateur éducatif » et qu'elle s'inscrit dans une certaine dynamique de « convergence numérique » de l'audiovisuel.

social, ou centripète, disséminer ses contenus sur les plateformes extrascolaires existantes.

²⁹⁷ Une nouvelle formule de *France Télévisions Éducation* a été mise en ligne tout récemment, en avril 2015. Cette nouvelle version a également fait l'objet d'une opération de promotion, disponible en ligne sur <http://education.francetv.fr/article/la-nouvelle-offre-francetv-education-arrive> (consulté le 8 avril 2015). Même si, faute de temps, nous n'avons pu présenter ici cette nouvelle offre, elle s'inscrit dans la lignée, voire prolonge, ce que nous présentons dans cette partie : la vidéo de promotion du nouveau site est exemplaire de ce point de vue-là, disponible en ligne sur <https://youtu.be/zuR5X7OePLU> (consulté le 8 avril 2015).

- **Une stratégie de groupe :**

L'évolution de *Curiosphère.tv* vers FTVE se traduit plus par une évolution ergonomique et stratégique que par une évolution éditoriale. Nous verrons qu'au niveau des contenus, l'offre du site reste fidèle à son prédécesseur. La dimension stratégique de cette « nouvelle » offre doit d'abord se lire à travers les aspects organisationnels. En effet, suite à une réorganisation de *France Télévisions*, FTVE est sous la direction de son actuel numéro deux, Bruno Patino, également directeur général délégué aux programmes, aux antennes et aux développements numériques. L'évolution vers FTVE s'est donc faite au diapason de la stratégie numérique globale de *France Télévisions*. Au niveau graphique en tout cas (cf. Figure 27), l'intégration du site est révélatrice d'une harmonisation avec les autres « chaînes » thématiques de *France Télévisions* sur Internet : *FranceTV Info*, *France TV Sport*, etc. Cette continuité est d'ailleurs confirmée par Bruno Patino au sujet de FTVE : « après les lancements réussis de FranceTV Info et FranceTV sport, le groupe public concrétise une nouvelle ambition de service public »²⁹⁸.



Figure 27 - Capture d'écran de *France Télévisions Éducation* (novembre 2012)

- **Cibler le « médiateur éducatif »**

En termes de contenus, cette offre éducative affiche une ambition assez large. Parents, enfants, animateurs socio-culturels et enseignants ont vocation à se retrouver sur le site, il s'agit de « cibler le médiateur éducatif ». Au regard des différentes thématiques proposées (cf. Figure 28) (apprendre, jouer, s'orienter, décrypter, accompagner et enseigner), on constate que les contenus dépassent nettement, eux

²⁹⁸ Cf. FTVE (2013), « Lancement de France Télévisions Éducation », p.3 (plaquette de présentation de la nouvelle offre).

aussi, le cadre scolaire. Sans doute motivés par l'objectif d'une audience plus large, ils affichent néanmoins une conception affirmée de l'audiovisuel éducatif : les sujets abordés, comme l'angle à travers lequel ils sont traités, se rapprochent de ce que Geneviève Jacquinet décrit comme le champ d'extension de l'éducation aux médias (Jacquinet, 2011). Il est d'ailleurs un peu désuet de parler ici « d'audiovisuel » puisque les formats proposés par le site dépassent largement la réalité que recouvre ce terme (cf. Figure 29).

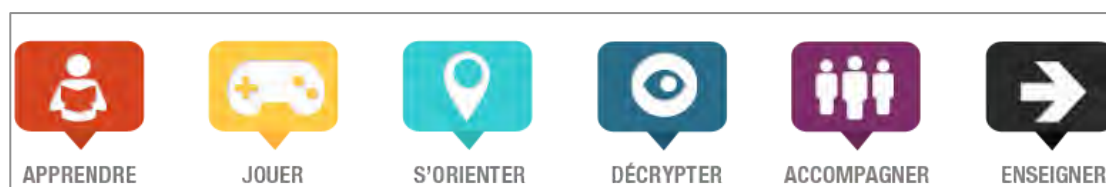


Figure 29 - Thématiques de France Télévisions Éducation

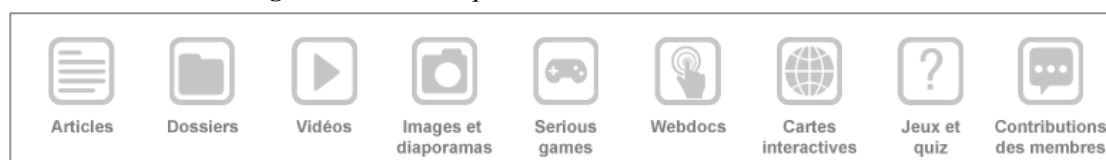


Figure 30 - Formats proposés par France Télévisions Éducation

Le contenu est donc clairement destiné à une diffusion via des ordinateurs connectés à Internet. Il ne s'agit pas d'offrir une diffusion de type « télévisuelle » mais bien une expérience « numérique » : non linéaire et volontairement interactive. Ce dispositif a pour ambition de faire passer l'utilisateur d'une posture présumée « passive » à une posture souhaitée « active ». On peut noter, par ailleurs, un lien renvoyant au *site.tv* et ses contenus scolaires, sous forme d'une offre « *freemium* ». C'est le modèle économique d'un site Internet associant une offre gratuite, en libre accès, à une offre « *premium* » en accès payant. La plateforme FTVE, plus généraliste, est gratuite, alors que les contenus du *site.tv* sont accessibles après paiement.

En outre, la mise en avant des contributions des internautes est un autre marqueur de l'identité « numérique » de FTVE. Alors que France Télévisions avait tenté, sans succès, de mettre en place un réseau social d'enseignants (*Zeprofs.tv*), il semble que soit privilégiée pour FTVE la logique permettant une circulation des contenus entre usagers (*via* les réseaux sociaux en ligne) et leur « redocumentarisation ». En somme, il s'agit d'affirmer la dimension interactive de cette plateforme éducative. Ces différents éléments se retrouvent particulièrement dans le *clip* promotionnel de FTVE²⁹⁹. On y voit tout d'abord la présentation d'une offre destinée à l'ensemble des « médiateurs éducatifs », à travers une navigation « multi-écrans » (ordinateurs, tablettes, télévisions, vidéoprojecteurs) (Cf. Figure 30).

²⁹⁹ Disponible en ligne sur <http://education.francetv.fr/presentation> (consulté le 10 février 2015).

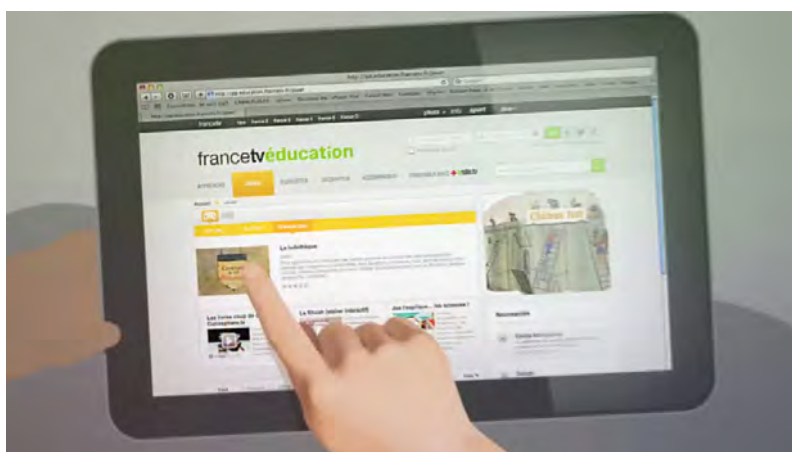


Figure 31- Extrait du clip promotionnel de France Télévisions Éducation.

Enfin, élément tout aussi significatif, cette vidéo fait appel à plusieurs personnalités de *France Télévisions*, censées populariser la plateforme en y associant leur notoriété et attester de la qualité des programmes par leur crédit. À travers cette personnification du service proposé, on peut noter un certain discours de marque³⁰⁰, qui vise tout autant à asseoir FTVE qu'à valoriser le groupe audiovisuel en tant qu'opérateur d'une télévision « de qualité ». Ce message est d'ailleurs en cohérence avec le positionnement que souhaite opérer le groupe dans sa « *transition numérique* »³⁰¹. Il semble donc que tout soit prêt pour préparer les actions éducatives de *France Télévisions* à devenir le canal thématique d'une télévision délinéarisée, aux audiences fragmentées : une télévision de l'ère numérique telle que décrite par Nathalie Sonnac et Jean Gabszewicz (2010).

- **Vers la « convergence numérique » ?**

Le fait qu'un opérateur historique de la télévision hertzienne décide de développer des offres thématiques, issues de son cœur d'activité (informer : *FranceTV Info* ; éduquer : *FranceTV Éducation* ; divertir : *FranceTV Sport*), afin de promouvoir une diffusion en ligne, atteste selon nous de la prégnance des discours sur la convergence numérique à laquelle nous assistons. Si cette notion renvoie, depuis les années 1990, au regroupement de réseaux, d'infrastructures d'accès à l'information et de services qui étaient auparavant indépendants, nous l'entendons ici comme le phénomène de convergence vers le « paradigme digital », tel que le qualifie Josiane Jouët (Jouët, 2011). Néanmoins, il nous semble important de ne pas écarter les enjeux politiques, sociaux et économiques d'un tel mouvement, à l'instar des travaux menés par le séminaire « Industrialisation de la formation », séminaire collectif de chercheurs,

³⁰⁰ Cf. Laurichesse Hélène (dir.) (2013), *La stratégie de marque dans l'audiovisuel*, Paris, Armand Colin, 256 p.

³⁰¹ France Télévisions (2011), *L'offre numérique de France Télévisions : repères – chiffres clés – glossaires*, 62 p.

réunis à partir de 1991, s'intéressant aux modalités industrielles de la production et de la diffusion des produits éducatifs, et l'impact de ces derniers dans le milieu éducatif.

Les initiateurs de *La Cinquième* s'inquiétaient eux aussi du fait qu' « avec l'arrivée en force de l'image numérique et des mondes virtuels, la rencontre du monde de la télévision avec celui de l'informatique [provoquerait] un choc » (Laffitte & Trégouët, 1993). Force est de constater que plus aucun réalisateur ne travaille aujourd'hui au sein des actions éducatives de *France Télévisions*, alors qu'ils étaient plus d'une vingtaine à l'époque de la RTS. Les enseignants n'y sont pas mieux représentés : le service est composé aujourd'hui de techniciens informatiques, de chefs de projets, de responsables « usage », de journalistes et de documentalistes audiovisuels. Pourtant, la position qu'occupe ce service, au sein du pôle numérique, lui confère aujourd'hui une place de choix. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, sans réalisateurs et sans enseignants, le service semble être bien placé pour porter une ambition de service public pour l'audiovisuel éducatif à l'ère numérique³⁰². Mais ce retournement positif, suite au lent processus de marginalisation des contenus éducatifs, ne saurait être pensé sans les évolutions de l'institution éducative elle-même. A ce titre les évolutions du *CNDP*, avec la création d'*Éduthèque* ou de l'*Agence des usages des TICE*³⁰³ par exemple, sont tout à fait intéressantes. En outre, son actuel directeur n'est autre que l'ancien responsable des actions éducatives de *France Télévisions*.

Dans ce contexte, les travaux de Pierre Mœglin sur l'industrialisation de l'éducation (Mœglin, 2010) nous semblent tout à fait éclairants. Pour lui, parmi les secteurs mis en concurrence dans le « *marché éducatif numérique* », celui des producteurs de contenu est particulièrement central³⁰⁴. Le récent rapport sur *l'École à l'ère numérique* (Fourgous, 2010) souhaite également attirer l'attention sur la question des

³⁰² Les récents débats concernant une évolution du triptyque de *France Télévisions* nous semblent tout à fait révélateurs. Il s'agirait de remplacer le traditionnel « *informer, éduquer distraire* » par « *comprendre, rayonner, participer* ». Cf. Alexis Delcambre et Alexandre Piquard, « Le gouvernement encadre le futur de France Télévisions », *Le Monde Économie*, 04 mars 2015.

³⁰³ L'*Agence nationale des usages des TICE* est sous la Direction de la Recherche et du Développement sur les Usages du Numérique Educatif (DRDUNE) du *CNDP*. Elle « a pour missions prioritaires : la veille, la prospective et l'innovation sur les usages du numérique éducatif ; la valorisation et la diffusion de la recherche scientifique sur les usages du numérique éducatif à travers, entre autres, la publication d'articles de vulgarisation scientifique mais aussi la communication universitaire et institutionnelle ; la coordination ou la réalisation d'expérimentations qui favorisent l'observation de l'évolution des pratiques éducatives avec le numérique ; le conseil, l'expertise et l'accompagnement des différents acteurs responsables des déploiements technologiques dans l'éducation (Canopé, MEN, collectivités, industriels...) ». Présentation de l'agence disponible en ligne sur <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/index.htm> (consulté le 10 février 2015).

³⁰⁴ Selon Pierre Mœglin, on assiste à une tendance de la part des politiques publiques à « *une revalorisation des politiques d'usages au détriment des politiques d'équipement. (...) Ainsi ces gouvernants se préoccupent-ils un peu plus des modes d'accès, des usages et applications, ce qui va dans le sens du rapport de J.-M. Fourgous pour faire passer la répartition des crédits entre équipements et formation des personnels de 80-20% à 50-50%* ». Par ailleurs, une autre tendance marque « *le déplacement vers l'aval du soutien aux industries éducatives, déplacement des producteurs vers les distributeurs, donc, et au profit de dispositifs facilitant et élargissant l'accès des ressources numériques* » (Mœglin, 2010, p. 112).

contenus et de leur production, plutôt que sur l'équipement. Et comme le rappelle Patrick Guillemet (2004), le secteur éducatif attire de plus en plus de convoitises de la part des industriels. Le secteur privé n'est donc pas en marge de ce processus, au contraire, il multiplie les initiatives en direction du monde éducatif. Cela se manifeste à plus forte raison que « *l'économie de la connaissance* » est formalisée comme un domaine extensif de la marchandisation de l'éducation (Delamotte, 2004). Par ailleurs, de nouveaux acteurs se positionnent sur ce « marché éducatif ». À la faveur du développement de l'écosystème numérique, ce sont autant de nouvelles concurrences pour *lesite.tv* et les acteurs publics de manière générale.

D De nouvelles concurrences

Dans l'écosystème télévisuel, de lourds moyens financiers et techniques étaient nécessaires pour exister sur le marché audiovisuel. De plus, l'exigence d'une audience de masse limitait les projets de « chaînes éducatives », quand bien même ils étaient soutenus par les pouvoirs publics, comme nous l'avons vu avec *La Cinquième*. Dans le cadre de l'écosystème numérique, les cartes semblent sensiblement rebattues : les moyens financiers et techniques nécessaires pour s'engager dans le « marché éducatif numérique » sont d'apparence plus accessibles et les audiences éventuellement plus fragmentées. Ainsi, de nombreuses initiatives de la part des acteurs privés (marchands et associatifs³⁰⁵) tentent de pénétrer ce qui s'avère être un « marché » prometteur, au regard des investissements massifs que l'on peut observer. Cette situation entraîne de nombreux questionnements sur la place des logiques marchandes dans le domaine éducatif. Selon Jean-Pierre Archambault, il faut être vigilant à ce que technologie et pédagogie ne servent pas de « chevaux de Troie » à la marchandisation de l'éducation³⁰⁶. C'est une problématique particulièrement vive dans le champ de l'éducation³⁰⁷.

Au-delà de ces questionnements éthiques et citoyens, cette situation technologique génère de nouvelles concurrences et donc de nouveaux enjeux pour les acteurs traditionnels de l'audiovisuel éducatif. Dans ce développement, nous montrerons qu'émergent effectivement de nouveaux acteurs, mais que la concurrence s'effectue

³⁰⁵ À titre d'exemple on peut également citer la chaîne *Cap Canal*, créée en 1991 et financée par la Ville de Lyon jusqu'en 2013, supervisée par Philippe Meirieu entre 2006 et 2009, qui est géré depuis 2013 par une société d'économie mixte (Elek, 2014).

³⁰⁶ Archambault Jean-Pierre (2001), « L'école et les TIC: marchandisation/pédagogie », *Revue de l'EPI*, pp. 35-45, disponible en ligne sur <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001087> (consulté le 10 février 2015).

³⁰⁷ Si, plus qu'ailleurs, la question de la récupération marchande se pose dans le secteur éducatif, « *c'est parce que le spectre d'une consommation passive et soumise aux intérêts de l'entreprise privée y est encore moins tolérable qu'ailleurs. Dans la mouvance de P. Bourdieu, certains observateurs radicaux tels que C. de Montlibert (2004) et S. Garcia (2003), franchissent le pas, attribuant par exemple les progrès de la formation à distance dans l'enseignement à l'extension de la marchandisation dans (et de) l'éducation* » (Moeglin, 2008).

aussi avec des acteurs plus traditionnels comme les éditeurs de manuels scolaires. Enfin, nous mettrons ces évolutions de l'offre éducative en parallèle du développement d'usages plus hybrides chez les enseignants.

• Émergence de nouveaux acteurs

Aux débuts des années 2000, plusieurs « télé-éducatives » se développent sur le web, à l'instar de *Télé savoirs* ou *Canal Éducatif à la demande (CED)*³⁰⁸. Mais c'est du côté de l'offre de contenus audiovisuels extrascolaires que l'expansion est la plus fulgurante, au point qu'aujourd'hui la majeure partie de la bande passante de l'Internet grand public est occupée par le trafic lié à la consultation de vidéos³⁰⁹. De ce point de vue, le développement des sites de partage de vidéo en ligne comme *Youtube* ou *Daylimotion* est exemplaire. Les élèves comme les enseignants ne sont pas restés en marge de ces évolutions, que ce soit dans leurs pratiques personnelles ou éducatives³¹⁰. Avec la numérisation des contenus audiovisuels, de nouveaux acteurs peuvent concurrencer les offres traditionnelles, comme *lesite.tv*, c'est le cas de *Canal+* qui a inauguré son service *Canal Campus*³¹¹ en 2014. Ce service propose une offre similaire à celle du site.tv ou de FTVE dans son dispositif (vidéos en streaming ou téléchargement classées en fonction des programmes scolaires, formats multimédia, etc. cf. Figure 31), mais limitée aux contenus diffusés par les chaînes du groupe Canal Satellite et quelques productions originales.



Figure 31 – Tutoriel d'utilisation de *Canal Campus* (2014)

³⁰⁸ Cf. Blitman Sophie (2008), « Les télé-éducatives à l'assaut du web », *Le Monde de l'Éducation*, pp. 20-21.

³⁰⁹ Scherer Éric (2013), « Internet sous l'emprise de la vidéo », *Métamédia*, disponible en ligne sur <http://meta-media.fr/2013/05/29/Internet-sous-lemprise-de-la-video.html> (consulté le 10 février 2015).

³¹⁰ Cf. ANNEXE XI « Étude sur les TICE et les enseignants » (IPSOS, 2011).

³¹¹ Cf. présentation de *Canal Campus* disponible en ligne sur <http://www.mycanal.fr/campus/tuto-campus> (consulté le 10 février 2015).

Mais comme nous l'avons souligné, la nouvelle concurrence provient désormais d'autres acteurs de l'écosystème numérique. On assiste à des phénomènes de désintermédiation, où des opérateurs de systèmes informatiques (e.g. *Microsoft*, *Apple*) investissent massivement dans les outils et médias éducatifs, comme ils le font depuis les débuts de l'informatique (Moeglin, 2010, pp. 39-54). Par ailleurs, certaines institutions culturelles et éducatives développent elles aussi des offres de contenu audiovisuel éducatif, à l'image d'*Universcience*³¹² et des universités avec *Canal-U*³¹³ par exemple. Les sources alimentant le portail *Éduthèque*, proposé par le MEN, est une bonne illustration de cette multiplication des acteurs (cf. *supra* Figure 25). Enfin, les technologies mobiles, les nouvelles interfaces (TBI, ENT, etc.) et le développement des réseaux sociaux en ligne viennent allonger la liste des concurrents potentiels du *site.tv*. Les technologies mobiles occupent une place de plus en plus centrale *via* des environnements « fermés », qui leurs permettent d'assumer une fonction de filtre ou de barrage vis-à-vis des contenus qu'ils autorisent sur leurs dispositifs. Les réseaux sociaux en ligne (généralistes ou éducatifs), quant à eux, occupent une place tout aussi centrale dans la circulation des contenus s'apparentant au rôle de ce que l'on appelle les « infomédiaires »³¹⁴, parfois à mi-chemin entre édition et diffusion.

En définitive, le « marché » de l'audiovisuel éducatif s'inscrit plus largement dans celui des industries éducatives, qui est le fruit d'une histoire complexe : « *chacun de ces secteurs combine à sa manière des filières industrielles, des dispositifs techniques, des organisations socio-économiques, des ensembles de normes et professionnalités et des types dominants de pédagogie, ce qui ne les empêche pas de se concurrencer les uns les autres* » (Moeglin, 2010). Aussi, il est important de rappeler que c'est un

³¹² *Universcience* a pour but de « décloisonner les savoirs » et de « mettre la science en culture ». Cet établissement public à caractère industriel et commercial, est placé sous la double tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et du ministère de la Culture et de la Communication. Il est « né en 2010 du rapprochement de la Cité des sciences et de l'industrie et du Palais de la découverte. Sa mission est aussi simple que sa réalisation est ambitieuse : transmettre au plus grand nombre, l'envie de comprendre le monde qui l'entoure, permettre à la fois l'émerveillement devant la science et le questionnement scientifique », présentation d'*Universcience* disponible en ligne sur <http://www.universcience.fr> (consulté le 10 février 2015).

³¹³ « *Canal-U* est un projet de la communauté universitaire lancé en 2000. Il est piloté par la Mission numérique pour l'enseignement supérieur (MINES) au sein du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Depuis janvier 2015, la maîtrise d'œuvre est assurée par la FMSH ; auparavant, elle l'était par le Centre de ressources et d'information sur les multimédias pour l'enseignement supérieur (CERIMES). *Canal-U* est la vidéothèque numérique de l'enseignement supérieur. C'est le site de référence pour les ressources audiovisuelles de l'enseignement supérieur. Enseignants et étudiants peuvent y trouver des programmes enrichis de documents pédagogiques et validés par les conseils scientifiques des Universités Numériques Thématiques. *Canal-U* s'adresse aux étudiants, aux enseignants, aux chercheurs, et cela selon deux axes : fournir des ressources pédagogiques en complément des cursus d'enseignement ; accompagner les évolutions de l'université française en développant l'usage des TIC au sein de l'enseignement supérieur », présentation de *Canal-U* disponible en ligne sur <https://www.canal-u.tv/> (consulté le 10 février 2015).

³¹⁴ Cf. Rebillard Franck et Smyrniaios Nikos (2010), « Les infomédiaires, au cœur de la filière de l'information en ligne », *Réseaux*, vol. 2, n° 160-161, p. 163-194 ; et la notion de « courtage » évoquée par Pierre Moeglin au sujet des manuels scolaires (Moeglin, 2005).

marché complexe, « écartelé entre prescripteurs (enseignants), bénéficiaires (élèves) et payeurs (parents et collectivités) » (Moeglin, 2015). Comme le rappelle Jean-Pierre Archambault, « le « client éducatif » est d'un genre un peu particulier. En effet, le champ éducatif ne se présente pas d'emblée comme un marché composé d'acteurs atomisés. Bien au contraire, il est un sous-système social ayant sa logique, une forte logique de service public dans l'élémentaire et le secondaire. L'utilisateur, l'élève, n'est pas le client. Il n'est pas demandeur. Ce sont la société et les parents qui prescrivent et achètent. Le poids traditionnel de l'État qui valide, et édite aussi, se fait sentir. Plus faciles à vendre, les produits grand public pour la maison sont prédominants. Il est difficile d'engager une production en grande série, sauf pour des cours bien identifiés » (Archambault, 2001). Finalement, quelques marchés de masse coexistent avec une multitude de marchés segmentés et de niches, tentant de répondre à une obsolescence rapide des technologies.

De ce point de vue, la longue expérience des acteurs publics, ainsi que leurs relatives contraintes en termes de « retour sur investissement », génèrent des avantages comparatifs non négligeables. Pour autant, cet environnement particulièrement instable et fortement concurrentiel est de nature à rendre les décideurs, notamment médiatiques, assez dubitatifs. Concernant *France Télévisions*, ces doutes dépassent la direction des actions éducatives, ce sont des questionnements qui interrogent plus largement l'audiovisuel public en tant qu'opérateur audiovisuel historiquement hertzien. Pour Eric Scherer, Directeur de la Prospective à *France Télévisions*, « la télévision admet mal qu'elle se dilue aujourd'hui dans les distractions offertes par les autres écrans (Internet, réseaux sociaux, jeux vidéo...) et les nouvelles machines de guerre de la diffusion qui ciblent le temps disponible du public et l'argent des annonceurs. Habitée à produire des contenus, à les distribuer, à en être l'unique porte d'accès, les grands networks et les chaînes sont en train de perdre une partie de leur contrôle. Programmer dans un monde aussi fragmenté pour une audience aussi dispersée devient de plus en plus complexe »³¹⁵.

- **Concurrence avec des acteurs traditionnels**

Au-delà de ce fourmillement de nouveaux acteurs, le paradigme numérique favorise la diffusion de contenus multimédia, qui allient images, sons et textes. Dès lors, les éditeurs de supports textuels, tels les manuels scolaires, développent leurs offres numériques « augmentées », en contenus audiovisuels notamment. Ce secteur est également touché par l'interpénétration des différentes composantes des industries éducatives. Pour Pierre Moeglin, « spectaculaire est en effet la pénétration du marché

³¹⁵ Scherer Éric (2013), « TV, cinéma, Internet : hold-up sur Hollywood ! », *Métamédia*, disponible en ligne sur <http://meta-media.fr/2013/05/21/tv-cinema-Internet-hold-up-sur-hollywood.html> (consulté le 10 février 2015).

scolaire par les géants de l'informatique et du web ». Les stratégies d'Apple, Microsoft ou Google, vis-à-vis du marché éducatif, sont tout à fait éclairantes³¹⁶. Or l'histoire du manuel scolaire montre combien il serait réducteur de ne voir à travers les outils et médias éducatifs que de simples jeux industriels et économiques.

En effet, le développement du manuel est le fruit d'une certaine cohérence, qui matérialisait la conjugaison de phénomènes hétéroclites : « *la généralisation de l'obligation scolaire et la massification éducative, l'adoption de l'enseignement collectif et simultané, la professionnalisation des instituteurs et la reconnaissance de leur statut d'agents de l'État, la stabilisation de la langue et la diffusion d'un « roman national », le soutien de l'industrie éditoriale par les commandes publiques* » (Moeglin, 2015). Le succès du manuel scolaire dans la panoplie des outils et médias éducatifs doit être imputé à l'équilibre trouvé entre deux approches contradictoires et solidaires de l'éducation : l'approche productiviste³¹⁷ et l'approche anti-utilitariste³¹⁸. Alors que la première définit sa rationalité par rapport à des buts, la seconde se définit par rapport à des valeurs morales et sociales, « *la première se situe dans l'ordre des moyens ; la seconde, dans celui des fins* » (Idem).

³¹⁶ « La division « éducation » de Microsoft, par exemple, dont la coopération avec le ministère français de l'Éducation remonte officiellement à 2003, a ainsi récemment mis au point un prototype de « classe immersive » et travaille à l'« augmentation » des manuels en créant des liens vers des sites extérieurs. De même, Apple a signé en 2012 une convention avec les éditeurs scolaires Pearson Education, McGraw-Hill Education et Houghton Mifflin Harcourt pour la production d'un ensemble de manuels numériques réservés à son iPad. Google a des accords de partenariats avec McGraw-Hill également, ainsi qu'avec Cengage Learning, Pearson, et Macmillan pour des productions destinées à sa plateforme Google Play. Cependant, comme dans le secteur de l'édition, l'oligopole fait vivre sur sa frange un grand nombre de petites entreprises, parmi lesquelles l'on peut citer la société lilloise Speechi, à laquelle ses 3 millions de chiffre d'affaires confèrent une certaine visibilité et qui a su s'imposer dans la niche des tableaux numériques interactifs » (Moeglin, 2015).

³¹⁷ Cette approche « *insiste sur la finalité productive de l'enseignement. Elle privilégie l'optimisation des moyens et des méthodes en vue de l'acquisition de savoir-faire utiles, à quelque niveau que se situe cette utilité : réussite individuelle, performances économiques, progrès social, etc. Aussi vieille que l'éducation elle-même, elle s'est longtemps traduite par l'association d'une discipline rudimentaire, forgée sur les modèles de l'armée et de l'hôpital, et d'une pédagogie mécanique fondée sur des méthodes d'apprentissage répétitif et du par cœur. Son aggiornamento intervient au XIX^e siècle, avec l'avènement de la psychologie scientifique, qui prend en compte aptitudes et motivations. Mais son expression la plus radicale, caricaturale même, date du début du XX^e siècle, avec l'avènement des théories tayloriennes et behaviouristes appliquées à l'éducation* » (Moeglin, 2015).

³¹⁸ Cette « *approche s'interdit de tenir l'activité éducative pour une activité de production. Elle y voit une institution culturelle, dont les missions sont de transmettre, partager, entretenir et enrichir les valeurs de la civilisation et les normes du vivre ensemble. Non moins ancienne que la première, cette approche en est cependant l'exact opposé. Selon elle, l'éducation favorise l'accomplissement individuel et collectif, la fréquentation sans finalité ni limite des produits de la science et des arts, la stimulation de la créativité et de la curiosité, le rejet de tout obscurantisme. Elle renforce aussi la conscience critique de ceux auxquels elle s'adresse face aux « progrès » et défis du monde en général, ce qui ne signifie pas qu'elle exclut la référence à l'utilité et à l'efficacité. Simplyment, les retombées dont elle se préoccupe se formulent en termes de progrès et de justice sociale, d'enrichissement culturel, de compréhension intergénérationnelle, d'antidote au repli égoïste sur les avantages acquis et idées reçues, d'ouverture à l'universalité, etc.* » (Moeglin, 2015).

Néanmoins, ces deux conceptions partagent une « *volonté d'articuler apprentissages individuels et collectifs, de miser sur l'aptitude des sujets à juger par eux-mêmes de leurs réussites et échecs en renforçant leur autonomie et, surtout, de faire jouer à l'éducation un rôle central au service du progrès* » (Idem). Dans le cadre de l'audiovisuel éducatif et des outils et médias éducatifs numériques, il semble que l'approche productiviste soit dominante et qu'il manque une certaine cohérence entre les différents acteurs, notamment du point de vue du « projet » qu'ils souhaitent incarner. Face à l'instabilité des industries éducatives et des technologies qui les portent, c'est une réflexion de fond qui s'impose. Car « *derrière la difficile quête d'un successeur au bon vieux manuel scolaire, ce sont bien les fondamentaux de l'école qui sont en jeu* » (Moeglin, 2015). Cette réflexion doit notamment être menée au regard des évolutions que l'on peut observer dans les usages des technologies de l'information et de la communication par les enseignants.

- **De nouveaux usages hybrides ?**

Comme le rappellent Georges-Louis Baron et Éric Bruillard, le développement des usages personnels de l'informatique peut être déterminant dans les usages que les enseignants feront de celle-ci dans le cadre professionnel (Baron & Bruillard, 1996, p. 268). Or le passage de l'écran analogique de la télévision à l'écran digital de l'ordinateur³¹⁹ s'est effectué avec une domestication plus forte de ce dernier de la part des enseignants. C'est ce que révèle notamment l'enquête PROFETIC (2014), dont nous reprendrons quelques-unes des conclusions. En particulier, nous faisons l'hypothèse que l'écran analogique ne souffre pas du même degré de dénigrement que la télévision, dont nous avons vu les réactions indignées qu'il peut susciter, notamment quand il est assimilé à une partie de ses contenus³²⁰. Ceci à plus forte raison que les nouveaux formats audiovisuels utilisés sont supposés mettre l'utilisateur dans une démarche moins « passive » (processus de navigation, interaction avec les contenus, etc.).

Les conclusions de l'enquête PROFETIC 2014 sont intéressantes par certains aspects. Si nous émettons des réserves sur la méthodologie de l'enquête, raison pour laquelle nous n'intégrerons pas ses résultats dans notre analyse, certains éléments nous semblent intéressants à ce stade de mise en avant des hypothèses. Les « chiffres clés » retenus par le MEN sont effectivement de nature à nous interpeller. Selon cette enquête, « 97% des enseignants estiment que les outils numériques permettent d'améliorer la qualité pédagogique de leur enseignement », « 66% des enseignants considèrent que leur maîtrise des outils numériques est suffisante »,

³¹⁹ Par exemple, pour Alan Liu (2012), dans le partage des écrans entre culture de l'écrit et culture de l'image : la culture alphabétique hégémonique est partiellement déplacée par la « culture visuelle ».

³²⁰ Cf. 2.3 – « Télévision scolaire et éducative », p. 122

« 58% des enseignants utilisent des ressources numériques au moins une fois par semaine », « 49% des enseignants mettent à profit le numérique pour personnaliser les apprentissages et faire travailler les élèves en autonomie, au moins une fois par mois », « 56% des enseignants ont suivi une formation aux usages du numérique ces deux dernières années ». Au-delà du fait que, selon nous, ces chiffres révèlent l'angle assez « productiviste » de l'étude, ils décrivent une certaine normalisation de l'utilisation des outils et médias éducatifs par les enseignants. En particulier sur la considération positive de ces derniers en tant qu'élément améliorant la qualité pédagogique de l'enseignement.

Par ailleurs, l'enquête du *Café Pédagogique* et d'*IPSOS* sur « les TICE et les enseignants »³²¹ (2011) montre, qu'à titre personnel, les enseignants sont relativement bien équipés en technologies de l'information et de la communication et qu'ils utilisent très fréquemment ces équipements dans le cadre professionnel. Néanmoins, concernant le type de contenus mobilisés et les sources utilisées par les enseignants, nous ne disposons d'aucun élément tangible, dans ces deux enquêtes, permettant de comprendre ce que les évolutions de l'offre des industries éducatives ont comme incidence sur les usages des enseignants. *A fortiori*, nous n'avons pas d'élément non plus sur les utilisations qu'ils font des nouveaux formats audiovisuels, ni sur la place qu'occupent les offres des nouveaux acteurs des industries éducatives. En outre, comme le souligne Pierre Moeglin, si l'enquête PROFETIC révèle que 90 % des enseignants se servent d'un ordinateur et d'Internet pour préparer leurs cours (au moins une fois par semaine, dont 56 % tous les jours), ils ne sont plus que 29 % à s'en servir pour monter des séquences d'activités en classe avec manipulation de matériels par leurs élèves et 26 % pour personnaliser l'apprentissage et faire travailler leurs élèves en autonomie.

On peut donc s'interroger sur la capacité de l'institution éducative à répondre à l'éclatement de l'offre afin que les usages personnels et professionnels à domicile soient réinvestis dans le cadre de l'acte éducatif à proprement parler, en face-à-face. Pour Pierre Moeglin, plutôt qu'une résistance individuelle ou corporative des enseignants, nous sommes face à « *une sorte d'incapacité systémique de l'institution éducative à intégrer les possibilités et les contraintes de dispositifs rompant avec les*

³²¹ Les interviews ont été réalisées entre le 2 mars et le 18 avril 2011. Le recrutement des enseignants a été fait sur bannières, directement sur le site du *Café Pédagogique* : au total 909 visiteurs du site du *Café Pédagogique* ont été interrogés, 670 correspondant à la cible de l'étude (Enseignants en collège et lycée). L'enquête est administrée par un questionnaire en ligne (CAWI), pour une durée moyenne de douze minutes. Les résultats de ce rapport sont basés uniquement sur cette dernière, ils ont été redressés sur chacun des critères suivants: type d'établissement (collège vs lycée), établissement privé vs public, sexe de l'interviewé, âge de l'interviewé. Parmi les critiques que nous pouvons apporter à cette étude, il nous semble que le fait d'avoir interrogé des enseignants qui fréquentent le *Café Pédagogique* est contestable et que le mode d'administration de l'enquête ne permet pas de cerner les différents aspects de l'usage, ce qui nous intéresse ici. Cf. ANNEXE XI « Étude sur les TICE et les enseignants » (IPSOS, 2011).

unités de temps, de lieu et d'action qui régissent l'enseignement traditionnel » (Moeglin, 2015). L'exemple du manuel scolaire lui semble aller dans ce sens, « *dans cette offre multiforme, il est d'autant plus difficile aux enseignants, aux élèves et aux parents de se repérer que ces nouveaux éditeurs diluent fréquemment la fonction des manuels en les inscrivant dans des environnements numériques où ils cohabitent et interagissent avec d'autres produits, tels que simulateurs, exercices, cahiers de texte et forums* » (Idem).

Pour reprendre les conclusions de Georges-Louis Baron et Éric Bruillard concernant l'informatique et ses usagers dans l'éducation, « *il n'est pas très audacieux de supposer que des évolutions importantes seront liées au développement des usages personnels des instruments informatiques. Mais il est plus délicat de prévoir leur nature et leur évolution, dans la mesure où interviennent un grand nombre de facteurs interdépendants* » (Baron & Bruillard, 1996, p. 276). Dans le cadre de notre deuxième chapitre, nous chercherons à interroger la nature de ces évolutions par l'intermédiaire d'une approche qualitative, plus à même de révéler ces éléments selon nous.

CONCLUSIONS CHAPITRE 1

Le but de ce chapitre était de forger les matériaux théoriques et méthodologiques permettant de construire une approche communicationnelle de l'audiovisuel éducatif. Il s'agissait de développer le cadre théorique dans lequel nous situons notre travail et de mettre à jour des repères archéologiques permettant de mieux comprendre et interpréter les usages que nous observerons dans le chapitre suivant. Plus qu'un détour, les apports de ce chapitre sont essentiels pour partager une culture de l'objet de recherche que nous étudions et pallier à une certaine amnésie éducative dont souffrent parfois les anthologies dédiées aux technologies de l'information et de la communication. En effet, il est surprenant de constater que dans la période étudiée, l'apparition de chaque nouveau média audiovisuel est assortie de discours vantant ses mérites éducatifs, mais qu'irréremédiablement ces derniers deviennent inaudibles aussitôt tenus. L'ensemble des expérimentations et des usages éducatifs que nous avons rassemblés dans ce chapitre sont autant d'éléments de réponse à la question rhétorique que pose François Jost pour dénoncer les dérives du « présentisme » : « *l'histoire de la télévision se construit le plus souvent de façon rétrospective, [mais] qu'avons-nous oublié en route? Quels sont nos trous de mémoire ?* » (Jost, et. al., 2012, p. 11). Si notre travail archéologique souligne, en contrepoint, l'oubli dont est souvent sujet l'usage éducatif des médias, il nous permet également de récuser un certain techno-déterminisme. En effet, ce chapitre montre qu'une étude de l'audiovisuel éducatif se limitant à ses déterminants techniques serait incomplète. Chaque période étudiée montre l'importance des aspects économiques, sociaux et politiques dans l'appropriation de l'audiovisuel par les acteurs éducatifs. Ces éléments recoupent les « *traits communs* » mis en avant par Jacques Perriault concernant la « *diffusion technologique du savoir* ». Il note que « *nonobstant la diversité des instruments, des applications et des époques, [ces traits] caractérisent une institution culturelle, la production d'utopie, la conquête par le savoir et l'imposition corollaire de normes et de formats* » (Perriault, 2002). Pour clore ce chapitre nous souhaitons revenir plus en détails sur ce que nous retenons à ce stade concernant les acteurs, les contenus et les usages de l'audiovisuel éducatif.

- **Acteurs**

À bien observer les acteurs qui se saisissent de l'audiovisuel éducatif, on peut remarquer une certaine récurrence des tensions entre intervention étatique et privée, entre logique de service public et logique de marché. Du côté de l'intervention étatique, on peut citer le rôle stratégique que le cinéma scolaire et éducatif revêt pour les acteurs politiques, notamment entre partisans laïcs et confessionnels. Ils en font un terrain de lutte intense, y compris au niveau international. Du côté de la logique de marché, le passage de la télévision scolaire à la télévision éducative est

tout à fait exemplaire de la prégnance des logiques médiatiques accompagnant le développement de ce « média de masse ». Enfin, au cœur de ces tensions, les acteurs éducatifs se mobilisent pour soutenir ou récuser l'utilisation de l'audiovisuel à des fins éducatives. Leurs débats se situent plutôt sur le terrain pédagogique mais ce dernier est lui aussi traversé par les questionnements politiques et sociaux propres à chaque époque. Plus généralement, nous rejoignons Pierre Moeglin lorsqu'il établit que l'origine de la tension, entre logique de service public et de marché, remonte à la double naissance de l'École moderne comme « *service public culturel* » et de l'industrie pédagogie. Elle date donc « *de ce moment privilégié où le champ scolaire s'autonomise par rapport à la sphère politique et par rapport à la sphère économique. Mais, paradoxalement, son autonomie ne se construit qu'à la faveur de l'alliance entre État et marché. (...) À chaque fois, l'impulsion et le contrôle viennent de l'instance publique, tandis que matériels et programmes sont le fait de la commande publique à l'industrie privée* » (Moeglin, 2005, p. 67). Le travail archéologique que nous avons mené nous semble en attester largement. Il montre également le rôle clé des associations et des mouvements d'éducation populaire. Les initiatives issues de ces mouvements opèrent un réel travail de médiation, auprès du public, scolarisé ou non, et des enseignants qui parfois sont également investis dans ces mouvements. En outre, ces initiatives participent à la formalisation d'un corpus théorique, voire idéologique quand il est proprement militant, autour de l'usage éducatif de l'audiovisuel. Cet enthousiasme citoyen est par moments convergent, paradoxalement peut-être, avec les discours promotionnels tenus par les industriels.

Étant donné le cadre de notre recherche, nous nous sommes particulièrement intéressé à l'évolution de l'offre publique en matière d'audiovisuel éducatif. Nous avons pu remarquer que les prérogatives en la matière se partagent entre l'institution scolaire – le ministère de l'éducation nationale – et l'institution médiatique – le service public audiovisuel – de manière variable. Plus précisément, à partir du moment où se formalise un véritable opérateur médiatique public, l'institution éducative se trouve progressivement marginalisée. Deux éléments permettent d'expliquer ce mouvement. Tout d'abord, la complexification technologique rend plus difficile la tâche des enseignants les plus investis. Il ne suffit plus de « bricoler », des nouvelles compétences et un matériel plus sophistiqué deviennent nécessaires. Ensuite, le développement de l'économie médiatique est tel que le temps de diffusion des programmes atteint un coût relativement élevé. La caution éducative ne suffit pas à maintenir les programmes éducatifs « à l'antenne » : on passe donc d'une logique de flux à une logique de stock. Cette marginalisation vers les supports de diffusion « hors antenne » est entérinée par le développement de service spécifique *via* le satellite (*BPS*) puis Internet (*Lesite.tv / FranceTV Éducation*). Finalement, on peut positionner les différentes offres audiovisuelles éducatives publiques selon qu'elles sont portées

par l'institution scolaire ou médiatique (cf. Figure 32)³²², et quelles s'inscrivent plus ou moins dans une dimension scolaire ou éducative. À l'issue de ce premier chapitre, cette distinction entre scolaire et éducatif constitue un autre axe transversal, il se traduit particulièrement au regard des contenus véhiculés.

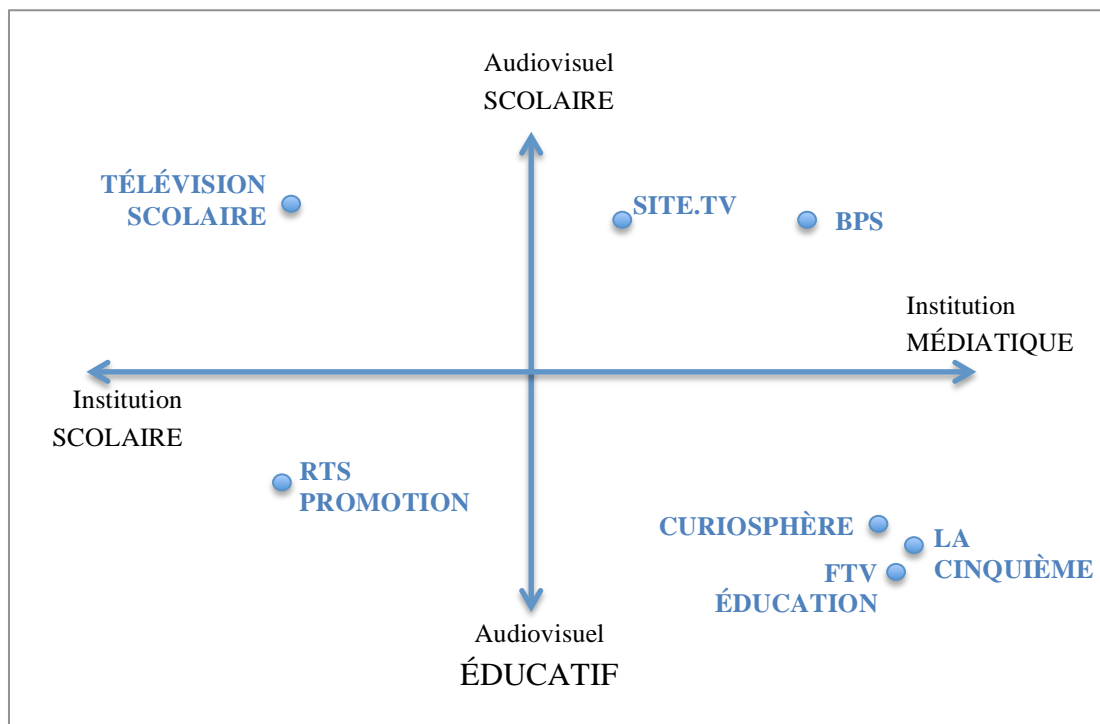


Figure 32 – Panorama des initiatives publiques en matière d'audiovisuel éducatif

- **Contenus**

S'intéresser aux contenus de l'audiovisuel éducatif permet de se repérer au sein des différentes expériences et de différencier deux approches distinctes, celles de l'audiovisuel plus strictement scolaire et de l'audiovisuel plus largement éducatif. Ces deux catégories se distinguent par leurs acteurs – majoritairement enseignants pour la première – mais surtout par les publics visés et les contenus mobilisés. De sorte que l'on pourrait différencier deux « genres » à part, l'un se focalisant sur la transmission des savoirs et l'autre assumant plus facilement la dimension de divertissement. Ces deux tendances se justifient aussi par leurs ambitions distinctes, l'une recherchant avant tout une certaine efficacité didactique quand l'autre répond à des enjeux médiatiques, voire économiques. Dans le cas de la télévision, l'exemple des programmes de *La Cinquième* est révélateur d'une volonté de rechercher un public plus large. Cela se traduit par un développement des formats plus « télévisuels », comme le *talk-show*, très éloignés des programmes scolaires filmant des enseignants en situation. Cette intention de coller aux genres propres aux médias sur lesquels ils sont diffusés est plus

³²² Infographie réalisée par nos soins, afin de proposer une vue panoramique sur les différentes initiatives des opérateurs audiovisuels publics, évoquées tout au long de ce chapitre.

forte dans les médias de flux, à mesure que l'audience est moins « captive » et que les chaînes se multiplient. Dans le cadre du cinéma, les démarches plus scolaires trouvent une filiation dans le cinéma « scientifique » d'Étienne Jules Marey, alors que le cinéma éducateur s'ancre dans le « spectacle cinématographique » et divertissant des Frères Lumière, assurant la viabilité du modèle économique des conférences cinématographiques grâce à une bonne affluence. L'opposition entre audiovisuels scolaire et éducatif se manifeste encore aujourd'hui au sein de *France Télévision*. La dualité de son offre – avec *lesite.tv* et *FranceTV Éducation* – en est l'incarnation. L'organisation des deux sites ainsi que leurs contenus sont de nature différente.

L'étude des contenus montre aussi que l'utilisation de l'audiovisuel éducatif entraîne invariablement des débats pédagogiques sur l'« effet » des images dans l'enseignement (fixes puis animées). La redondance de ce débat s'apparente à une éternelle querelle des Anciens et des Modernes. Le parallèle entre les différents argumentaires et ceux portant sur les « effets des médias » est assez explicite, de sorte que les débats autour des médias éducatifs font entrer en dialogue sciences de l'éducation et sciences de l'information et de la communication (Jacquinot, 2001). L'apport des recherches académiques portant sur les médias enrichit, par exemple, le passage d'une conception de l'audiovisuel comme « auxiliaire » ou « palliatif » à l'enseignement, à une conception de l'audiovisuel comme objet d'enseignement. C'est le passage d'une éducation « par » les médias à une éducation « aux » médias. Grâce aux réflexions sur les médias et le développement des pratiques médiatiques audiovisuelles, l'éducation aux médias change la nature de l'audiovisuel éducatif, il n'est plus seulement un support d'illustration, il est aussi un objet de savoirs. Il converge vers ce que l'on peut nommer, avec Éric Delamotte, Divina Frau-Meigs et Vincent Liquète (2014), la « translittératie »³²³.

En s'intéressant à l'audiovisuel éducatif nous avons mis en évidence l'importance que revêtent les supports d'accompagnement des contenus vidéos. Quel que soit le support de diffusion, il y a une conjonction des contenus audiovisuels avec des supports papiers ou des accompagnements oraux. Dans le cas de la télévision, cette « littérature grise » est tout à fait intéressante pour comprendre la prégnance de l'écrit dans

³²³ « Depuis le début des années deux mille, divers spécialistes des didactiques disciplinaires tentent progressivement d'importer la notion de « littératie » à des contextes d'enseignement et d'apprentissage, s'appuyant sur une définition étroite du terme (alphabétisation à la maîtrise de l'information). D'autres chercheurs toutefois, se concentrant notamment sur les mutations et les hybridations des pratiques dans les sphères sociale et culturelle, suggèrent un dépassement de cette approche en lui préférant celle qui regroupe un bouquet de ces différentes « éducations à... » (l'image, le numérique, les médias, l'internet...) sous le vocable de « translittératie ». (...) Le préfixe « trans- » suggère à la fois la quête de transversalité dans les démarches de recherche, d'appropriation et de réécriture de l'information, mais également, la capacité de chacun à transférer dans divers environnements et contextes informationnels et techniques des acquisitions antérieures. Enfin, ce même préfixe vise également à un dépassement des approches et des postures d'enseignement jusqu'alors éprouvées dans le monde scolaire et éducatif ; ceci autant dans la sphère scolaire que dans la sphère domestique » (Delamotte, et. al., 2014).

l'enseignement, dont il est difficile de se départir complètement. Mais cette littérature grise est surtout une chambre d'écho aux débats portant sur l'usage de l'audiovisuel éducatif en classe. Avec la numérisation des contenus, cet invariant de l'audiovisuel éducatif comme objet pluri-média, le positionne de manière assez favorable dans un environnement multimédia. Néanmoins, comme nous avons pu le voir avec *lesite.tv* et *FranceTV Éducation*, cela concourt à favoriser de nouvelles concurrences. Les éditeurs de manuels scolaires et les services de vidéos en ligne ont accès au même moyen de diffusion et le risque de désintermédiation est plus fort. L'enjeu se situe donc, pour les différents acteurs, dans leur capacité à produire des contenus répondant au mieux aux besoins des enseignants.

La question de la production est elle aussi révélatrice des évolutions de l'audiovisuel éducatif. En effet, comme nous l'avons déjà souligné, la tension entre une offre publique et une offre privée est récurrente. En outre, les récentes évolutions sont marquées par un déplacement du soutien public aux industries éducatives vers l'aval, des producteurs vers les distributeurs, au profit de dispositifs facilitant et élargissant l'accès aux ressources numériques (Moeglin, 2010, p. 112). La création du portail *Éduthèque* et la multiplication des productions originales du réseau CANOPÉ (ex-CNDP) matérialisent la délégation des productions à des partenaires extérieurs (publics et privés). C'est une situation bien différente de ce que nous avons pu observer concernant la télévision scolaire (RTS), par exemple, où plus d'une vingtaine de réalisateurs/enseignants assuraient les productions en interne. De ce point de vue, la situation du *site.tv* est édifiante, au sein du service il n'y a ni réalisateurs ni enseignants, ce qui est pour le moins paradoxal pour un service de vidéos éducatives. La conséquence de cette externalisation des productions se manifeste particulièrement au regard du droit d'auteur. La contrainte légale limite les possibilités pour les enseignants de diffuser ou modifier les contenus pour les besoins de leurs cours. Cela est d'autant plus problématique que l'appropriation des contenus par les enseignants nécessite qu'ils puissent les adapter à leurs usages, notamment quand les ressources n'ont pas été pensées en ce sens. Enfin, les problématiques liées aux contenus peuvent-être interrogées au regard des évolutions des pratiques médiatiques en général, plus « *cross-médiatiques* » (Donnat, 2009) voire « *expressivistes* » (Allard & Vandenberghe, 2003).

- **Usages**

Concernant les usages éducatifs que nous avons pu relever tout au long de ce premier chapitre, nous retiendrons principalement les conclusions tirées lors de notre approche archéologique. Néanmoins, force est de constater que nous n'avons finalement que peu de trace des usages à proprement parler. La littérature que nous avons consultée au sujet de ces périodes est principalement de seconde main et il est assez révélateur

de constater que les principaux éléments dont nous disposons concernent plutôt les taux d'équipement ou les taux de diffusion que les usages. Ainsi, la prépondérance des données relatives aux taux d'équipement et aux taux d'audience fait écho au rôle des politiques publiques en matière d'outils et médias éducatifs. Chaque plan d'action est assorti d'une enquête cherchant à valoriser l'action politique menée, à tout le moins sa concrétisation. En outre, les récits d'usages se révèlent assez fragmentaires et semblent plus dictés par les aléas d'une consultation d'archive – et donc seulement de ce qui a été archivé – plutôt que par une démarche scientifique systématisée. Parmi ces quelques éléments on doit également distinguer les récits nostalgiques ou romantiques, que l'on retrouve dans certaines œuvres littéraires ou biographiques, des récits d'utilisation proposés par les supports d'accompagnement, tels que le *Bulletin de la RTS* ou *Télescope*. Ce dernier type de récits, étant donné le caractère institutionnel de ces publications, invite à prendre des précautions vis-à-vis de ce qui relève du témoignage et de la prescription d'usage.

Pour autant, quelques éléments requièrent notre attention concernant les usages éducatifs. Premièrement, la logique de stock correspond plus aux pratiques des enseignants que la logique de flux, les succès des services de diffusion de plaques de verres, de pellicules puis de cassettes en attestent. De même, l'incompatibilité de la télévision scolaire avec la rigidité de l'emploi du temps scolaire illustre l'impasse dans laquelle se trouvait la logique de flux. D'ailleurs, il faut attendre que le magnétoscope apparaisse pour que les enseignants en utilisent les contenus télévisuels, de manière différée et en gardant la maîtrise de la diffusion. De ce point de vue, il est important de noter d'importantes variations entre la maîtrise des séquences pédagogiques par les enseignants de primaire, gérant l'emploi de temps de manière autonome, et celle des enseignants du secondaire, dépendants de l'organisation fixée par l'établissement. Par ailleurs, les modalités de diffusion collectives ou individuelles freinent l'utilisation des ressources audiovisuelles par les enseignants, dans la mesure où ils craignent une concurrence discursive de la part de ces dernières. C'est encore la « maîtrise » de la classe qui est en jeu, les débats relatifs à l'apparition du cinéma parlant cristallisent tout à fait cette problématique. Somme toute, c'est la question du mode d'enseignement qui est interrogé avec les ressources audiovisuelles, la posture pédagogique de l'enseignant. Selon qu'elle est plus ou moins magistrale, ces ressources apparaissent comme des alliées ou des concurrentes. Aussi, le positionnement des enseignants vis-à-vis de l'audiovisuel ne dépend pas seulement des contenus, la représentation que les enseignants ont de son support de diffusion est déterminante. Ainsi, la démocratisation et la domestication des technologies de l'information et de la communication (Flichy, 2004, 2008) participent de l'évolution du statut de l'audiovisuel éducatif pour les enseignants, comme nous l'avons rappelé au sujet de la télévision. La numérisation de l'audiovisuel associe des nouveaux supports de diffusion, qui eux-mêmes charrient des représentations différentes. Cependant, il n'y a pas d'automatisme entre le développement d'usages

personnels et l'intégration de ces derniers dans les pratiques enseignantes, de même que les usages enseignants sont relativement disparates.

Jusqu'à présent, notre réflexion sur les usages s'est limitée à l'étude de différentes périodes antérieures. Il s'agissait de mettre en avant une certaine logique d'usage, que nous avons présenté à grands traits dans cette conclusion partielle, avant d'examiner les usages contemporains. Le temps que nous avons consacré au positionnement de l'offre actuelle, notamment le *site.tv*, est lui aussi un préalable nécessaire à l'étude des usages, proposée dans le chapitre suivant. Cette articulation manifeste notre point de vue selon lequel il ne faut pas oublier l'antériorité de l'offre par rapport aux usages.

CHAPITRE 2 :

SUR ET SOUS LES USAGES DE L'AUDIOVISUEL ÉDUCATIF

Ce deuxième chapitre s'inscrit dans le prolongement de l'approche archéologique que nous avons développé dans la partie précédente. Il s'agit ici de focaliser notre attention sur le terrain particulier qui a été le notre, *lesite.tv*, également présenté dans le chapitre précédent. Plus précisément il s'agit d'étudier les usages que font les enseignants du service proposé par le site et, plus largement, quels sont leurs usages de l'audiovisuel éducatif. Cette étude vient donc en second temps, elle offre un regard diachronique vis-à-vis des expériences d'audiovisuel éducatif que nous avons analysé. Néanmoins, elle propose une approche originale des usages, contrairement au chapitre précédent où nous avons constaté les limites concernant cet aspect. Afin de cerner les usages du *site.tv*, nous avons choisi d'articuler plusieurs niveaux d'analyse : une prise en compte des données quantitatives nous permettant de qualifier l'utilisation du *site.tv*, une étude des représentations des usagers enseignants par les concepteurs du site, une analyse des usages enseignants de l'audiovisuel éducatif par l'intermédiaire du discours des usagers.

Au regard du constat établi dans le chapitre précédent, il est pertinent de contribuer à la compréhension de notre objet d'étude par une connaissance plus fine de ses usages, étudiés relativement à leur logique d'usage et à l'antériorité de l'offre. Pour ce faire nous nous appuyerons particulièrement sur les apports de la sociologie des usages. Cependant, comme le rappelle Pierre Chambat, « *la diversité des références théoriques et des méthodologies [de la sociologie des usages] a un effet centrifuge que ne contrebalance pas l'inscription, souvent assez floue, dans le champ de la communication* » (Chambat, 1994, p. 250). Ainsi, nous préciserons au début de ce chapitre quel est notre cadre de référence et la mise en œuvre employée. Cet effort explicatif nous semble d'autant plus pertinent qu'il montre l'intérêt d'étudier les outils et médias éducatifs du point de vue des usages. Il nous permet également de nous positionner par rapport à un de ses avatars, mobilisé au sein du *site.tv*, la méthode CAUTIC. Nous expliquerons pourquoi nous l'avons finalement écartée, au profit d'une approche plus originale et plus compréhensive de la sociologie des usages. Cette démarche s'inscrit dans notre méthodologie des composites.

Pour prolonger le travail entrepris dans le premier chapitre, nous avons choisi de ne pas déconnecter notre étude des usages des enjeux relatifs à l'« *instance de production* », telle que la définit Roger Odin (2011). Cela se matérialise par deux séries d'analyses. Tout d'abord, nous avons analysé les données quantitatives dont dispose *lesite.tv*, afin de quantifier l'utilisation de son service. Ce corpus sert autant d'appui pour notre travail, que sa mise à distance nous a convaincu d'opter pour une approche plus qualitative. Ensuite, nous nous sommes intéressé aux représentations que les concepteurs du *site.tv* se faisaient de leurs usagers. Les résultats obtenus seront considérés comme autant de « configurations » des usages (Woolgart, 1990). Pour ce faire, nous avons étudié le travail mené par les différents acteurs du *site.tv* dans le

cadre de la refonte du *player* du site, abordé ici en tant que dispositif sociotechnique. Une série d'entretiens semi-directifs a été menée avec les différents pôles du *site.tv* pour montrer ce que la réflexion autour du nouveau *player* – sensé répondre aux besoins des usagers – nous révèle des représentations des usagers pour ces concepteurs. En outre, l'attention portée à la quantification des usages et à leur « configuration », nous permet de valoriser la posture de chercheur qui a été la nôtre, en tant que bénéficiaire d'une CIFRE, au sein du service des actions éducatives de *France Télévisions*.

Néanmoins, notre travail sur les usages ne peut être limité à une approche quantitative ou à l'instance de production, « *les formes d'appropriation des techniques doivent décrire avec finesse et ne peuvent pas se contenter de généralisations statiques et statistiques quand il faudrait rendre compte de processus* » (Boullier, 1997). Par ailleurs, les méthodes qualitatives pèchent par leur difficulté à donner à l'usage une dimension macro-sociale (Jouët, 2000). Considérant que chaque méthode comporte ses carences, Josiane Jouët (2011) plaide pour un dialogue plus étroit entre méthodes qualitatives et quantitatives : c'est ce que nous avons tenté de mettre en œuvre ici. La dernière section du chapitre est donc consacrée à l'analyse à proprement des usages dans leur dimension positive, à travers le discours d'usagers et non-usagers du *site.tv* et de l'audiovisuel éducatif. Cette analyse est structurée par la méthodologie compréhensive que nous avons mise en œuvre. Après avoir expliqué comment nous avons sélectionné les différents enseignants interrogés, nous procéderons à la mise en portraits de quatre d'entre eux puis à l'analyse transversale de tous les entretiens. Etant donné le caractère – nécessairement – interprétatif de cette approche, il nous a semblé plus pertinent de positionner ces éléments d'analyse en « bout » de réflexion. Ainsi, nous souhaitons insister sur ce que nous considérons être la dynamique de l'usage, en tant qu'interrelation complexe, qui ne peut se départir de l'antériorité de l'offre et d'une certaine logique d'usage.

Finalement, après l'extension de notre terrain aux expériences passées, ce chapitre correspond à une focalisation de notre terrain d'étude sur les usages contemporains. C'est le souhait d'inscrire l'étude des outils et médias éducatifs d'un point de vue communicationnel qui nous invite à considérer notre terrain sous un jour particulier et d'envisager ce que la construction théorique de ce dernier « fait » ici au concept d'usage, pour reprendre les termes de Joëlle Le Marec (2002b). C'est cette démarche qui nous pousse à considérer notre méthodologie comme étant « *nécessairement composite* ». Il s'agit d'intégrer le lien qu'Yves Jeanneret a mis en évidence entre les pratiques de recherche et la volonté de théoriser les pratiques, dans le cadre des Sciences de l'information et de la communication¹. Cette proposition questionne les

¹ Yves Jeanneret insiste notamment sur le besoin de théoriser les pratiques : « *on voit bien dès lors en quoi la communication peut devenir légitimement une question transversale pour les sciences de l'homme : non pas en ce qu'elle fournirait une matrice de pensée pour toutes les activités humaines,*

réflexions menées par Pierre Bourdieu dans *Le sens pratique* (1980), où il appelle notamment à une « *objectivation de la relation objectivante* ». Si ces considérations interrogent l'ensemble des SHS, elles sont toutefois « *radicalisées* » dans le cadre des SIC (Le Marec, 2002, p. 15). Le « terrain » recouvre alors un « *découpage complexe* », où l'on ne peut discriminer « *ce qui est terrain au sens d'unité spatiale et temporelle socialement pertinente du point de vue des acteurs qui la vivent comme telle (une bibliothèque, une école), et ce qui est terrain au sens d'unité d'observation de phénomènes pertinents du point de vue du chercheur* » (Le Marec, 2004, p. 145). Pour nous, la démarche compréhensive est la plus à même de « *découper* » de telles unités sans « *[détruire] les phénomènes de communication que l'on prétend étudier* » et de « *faire cheminer le plus longtemps possible, du terrain vers le laboratoire, les articulations qui constituent les pratiques sociales en unités complexes émergeant de la pratique de recherche elle-même* » (*Idem*). C'est tout l'enjeu de la mise en portrait des usagers et de l'analyse transversale des entretiens.

De plus, la démarche compréhensive nous permet de convoquer, à travers les entretiens, les objets et les situations qui sont articulées dans l'usage. Sauf à mener une observation ethnographique de longue durée, nous ne pourrions accéder à ces aspects dans le temps imparti à notre recherche. Par ailleurs, la situation d'entretien met les personnes en posture réflexive, ce qui nous permet d'analyser plus d'éléments que ce qu'une stricte observation permettrait. Enfin, ce mode de récolte des données nous semble adapté au cadre sociotechnique² dans lequel se situe notre objet d'étude, celui des TNIC, telles que définies par Julie Denouël et Fabien Granjon dans *Communiquer à l'ère numérique, regards croisés sur la sociologie des usages* (2011). Tout d'abord, le cadre temporel de la succession technologique n'est plus le même³ qu'à l'époque des premiers travaux sur les usages, cela « *met en crise une certaine collaboration optimiste entre le chercheur et l'utilisateur ordinaire occupés à la même tâche, celle de fabriquer des histoires. L'un intègre l'objet au fil de sa propre vie, l'autre l'intègre au fil d'un ensemble de connaissances cumulatives. Si font défaut, non seulement l'espace propre, mais aussi le temps, alors il faut renoncer à pouvoir observer des usages dans la perspective qui prévalait dans les années 1980, confiante*

mais parce quelle mine définitivement les paradigmes mécanistes de l'action sociale. La considération attentive des pratiques de communication ne dissipe pas l'objet sociologique, mais introduit des ruptures irréversibles dans la façon de penser. Elle impose au premier chef la nécessité de constituer une théorie complexe de la pratique » in Jeanneret Yves (1995), « Hermès au carrefour : éléments d'analyse littéraire de la culture triviale », Habilitation à diriger les recherches, sous la dir. d'Anne-Marie Christin, Université Paris 7 - Denis Diderot, p. 84.

² Au sens de Patrice Flichy le cadre sociotechnique « *permet de percevoir et de comprendre les phénomènes techniques auxquels on assiste et d'organiser son action et sa coopération avec les autres acteurs. Il est constitué d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'artefacts techniques mobilisés dans le déroulement d'une action technique. (...) Il permet de structurer les interactions qu'un individu développe avec les artefacts techniques et avec les autres hommes, organise les interprétations que l'individu tient face à lui-même* » (Flichy, 1991, p. 130).

³ Pour illustrer ces changements, on peut citer l'étude menée en 1996 sur les premiers usages des cédéroms en musées (Davallon et al., 2000), pour laquelle certains enquêtés s'étaient équipés de lecteurs de vidéodisques, déjà obsolètes et inutiles au moment de l'enquête (Le Marec, 2004, p.143).

et sûre de sa richesse. Il faut affronter le fait que les choses ne se passent pas selon la logique des modèles de fonctionnement social qui sous-tendaient à la fois les pratiques et la recherche sur les pratiques » (Le Marec, 2004). Ensuite, dans le cadre des études d'usage, le paradigme numérique nécessite selon Julie Denouël et Fabien Granjon « *des appareils de preuves complexes mêlant par exemple dispositifs d'enquête quantitatifs et observations d'inspiration ethnographique* » (2011, p. 10). C'est ce que nous tenterons de faire tout au long de ce chapitre.

1- MÉTHODOLOGIE D'USAGE

Comme le rappelle Joëlle Le Marec, « *derrière les usages, subsiste le projet d'une théorie des pratiques, à laquelle peut contribuer l'approche communicationnelle* » (Le Marec, 2004, p. 146). Néanmoins, « *la notion d'usage est assez peu associée, traditionnellement, à des problématiques didactiques. Mais depuis les années 1980 (...), les médias et les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) ont constitué de nouveaux terrains et de nouveaux objets pour des recherches sur les apprentissages et les modes de circulation des savoirs* » (Le Marec, 2001a, p. 105). C'est dans cette perspective que nous affirmons l'intérêt d'une étude des outils et médias éducatifs d'un point de vue communicationnel. Pour ce faire, nous reviendrons sur ce qu'est le cadre théorique des usages dans l'étude des technologies de l'information et de la communication, puis, après avoir écarté une de ses manifestations pensées pour l'entreprise, nous établirons l'approche qui a été la notre dans ce travail.

1.1 Les usages des technologies de l'information et de la communication

L'usager au sens du droit public, peut être défini comme celui qui utilise un service public. Par opposition au consommateur, « *son existence est concomitante de celle de biens communs, et il se définit aussi par ses droits* » (Merzeau, 2010, p. 17). Néanmoins, une des premières acceptions du terme dans le champs des Sciences de l'Information et de la Communication, correspond à la définition qu'en donne le courant des *Uses and gratification* (« usages et gratifications »). À travers le rôle plus actif qu'il donne à l'usager, ce courant de recherche marque une certaine rupture avec les travaux précédents de la sociologie fonctionnaliste américaine, dont nous avons montré l'impact dans l'approche des outils et médias éducatifs. Leur propos est de mettre en évidence les « usages » des médias en ce qu'ils révèlent le « sens négocié » et la « satisfaction » de ce que les gens font des médias (Katz, 1990 ; Liebes & Katz,

1990). Ils réhabilitent ainsi le récepteur à travers ses usages, mais la diversité des travaux qui s'inscrivent dans ce courant, plus ou moins fidèles au fonctionnalisme ou aux théories critiques, suscite un vif débat quant à l'euphémisation des rapports de pouvoir (Neveu & Mattelart, 1996). D'une certaine manière, c'est également avec ce prisme que la tradition française de la sociologie des usages évolue. Dans son *Retour critique sur la sociologie des usages*, Josiane Jouët rappelle que les premiers travaux francophones, à l'inverse des travaux anglophones, ne se développent pas dans le prolongement des études sur les usages des médias de masse, du fait qu'elles sont centrées sur des objets et des systèmes qui « *tout en étant des médias, sortent du modèle classique de la diffusion des médias de masse* » (Jouët, 2000, p. 491). Aussi, d'autres raisons plus contextuelles distinguent l'approche française : c'est tout d'abord une communauté hybride qui s'atèle à étudier les usages des TIC, d'autant que dans les années 1970, le processus d'institutionnalisation des SIC est balbutiant (Boure, 2002) ; d'autre part, bon nombre des productions scientifiques émanent de la recherche publique contractuelle, tout en se structurant « *en marge des lieux consacrés de la recherche* »⁴ (Jouët, 2000, p. 492). Nous reviendrons au fil des prochains développements sur les incidences d'un tel contexte.

En France, les débuts de la sociologie des usages sont marqués par les premiers travaux sur la télématique et le magnétoscope. Cependant, il est nécessaire de clarifier l'utilisation qui est faite à cette époque des termes « utilisation », « pratique » et « réception ». Les définitions qui leur sont données dans *Pratiques médiatiques : 50 mots-clés* (1999) nous semblent tout à fait révélatrices de la confusion qui peut régner autour de ces notions. Dans le chapitre consacré aux « pratiques médiatiques », il est écrit que celles-ci sont entendues au sens « plein » du terme, c'est-à-dire au sens de « conduites complexes ayant pour objet les médias, incluant choix, appropriation, assimilation, réflexivité, contextualité, valeur morale, culturelle et sociale », et que l'on peut utiliser de manière indifférenciée le terme « usage » (Bianchi, Jourdan, & Belisle, 1999, p. 283). La notion de « réception » est, quant à elle, définie comme « *l'activité contextualisée d'interprétation et d'appropriation des messages par des sujets-acteurs lorsqu'ils interagissent avec les médias* » (*Idem*, p. 319). Ainsi, c'est plus par volonté de se distinguer vis-à-vis des études américaines de réception, et leurs hypothèses, qu'une partie du courant de la sociologie des usages détermine son cadre théorique.

La distinction opérée avec la notion de « pratique » est d'une autre nature. En effet, pour Josiane Jouët (1993), même si les deux termes sont trop souvent utilisés de manière analogue, on peut considérer que « *l'usage est [...] plus restrictif et renvoie à la simple utilisation tandis que la pratique est une notion plus élaborée qui recouvre*

⁴ Service de la prospective de la Direction générale des télécommunications (DGT) ou Département des usages sociaux des télécommunications du Centre National d'études des télécommunications (CNET).

non seulement l'emploi des techniques (l'usage) mais les comportements, les attitudes et les représentations des individus qui se rapportent directement ou indirectement à l'outil » (Jouët, 1993, p. 371). Néanmoins, nous rejoignons Hélène Bourdeloie (2003) qui considère que, désormais, « *la notion d'usage a été ennoblie et a largement rejoint ce que Josiane Jouët désigne comme « pratique* » ». Ce processus d'« *ennoblissement* » est en partie dû aux réflexions menées dans le cadre des travaux sur les « usages sociaux » et le phénomène d'« appropriation ». Dans les prochains développements, nous reviendrons sur ces aspects, ainsi que sur la façon dont nous y positionnons notre travail. Enfin, la notion d'« usage » finit par s'imposer dans littérature consacrée au TIC « *car elle avait davantage vocation à rendre compte de la complexité du phénomène de réception [et que] les termes de « récepteur » ou de « consommateur » employés pour les médias de masse apparaissaient trop réducteurs pour désigner l'usager des TIC* » (Bourdeloie, 2003). De manière générique, nous considérerons que l'usage désigne « *l'utilisation d'un média ou d'une technologie, repérable et analysable à travers des pratiques et des représentations spécifiques* ». Dès lors, comme le pointe Pierre Chambat dès 1994, les réflexions de la sociologie des usages s'articulent autour de trois questions nodales : penser la technique, penser la tension entre objet et sujet, penser le rapport à la quotidienneté (Chambat, 1994).

Selon la façon d'envisager la question « technique », deux postures déterministes vont s'opposer, la première est d'ordre technique et la deuxième d'ordre social. Ainsi, dans chacun des cas il s'agit de dessiner une causalité linéaire de la technique jusqu'au social. À l'aune des travaux de Victor Scardigli (1994), plusieurs étapes peuvent être distinguées dans le regard porté sur la technique et la façon dont ceux-ci mettent en tension objet et sujet : une première étape, dans les années 1970, se traduit par des modèles technicistes et évolutionnistes marqués par un contexte où la croissance économique est une priorité, au point d'envisager de manière inéluctable une « *techno-logique du changement social* » ; dans un second temps, au cours des années 1980 et 1990, c'est une « *socio-logique du changement social* » qui prédomine, marquée par un vif intérêt pour l'utilisateur et ses détournements, pouvant être rapproché de la « *redécouverte du sujet* » chez Alain Touraine (1992). Par ailleurs, l'usage devient « social » « *dès qu'il est possible d'en saisir – parce qu'il est stabilisé – les conditions sociales d'émergence et, en retour, d'établir les modalités selon lesquelles il participe de la définition des identités sociales des sujets* » (Millerand, 1998, p. 4). De manière plus contemporaine, l'analyse des usages que peut faire, par exemple, Madeleine Akrich, s'inscrit plutôt dans approche techno-centrée, montrant une certaine convergence avec les *Science and Technology Studies* (STS). Une attention particulière est alors portée à la matérialité des dispositifs.

Nous reviendrons sur ces différents enjeux au travers de trois « approches classiques » de la sociologie des usages (Proulx & Jauréguiberry, 2011, p. 33) : les approches par

la diffusion, l'innovation et l'appropriation. Nous nous appuyons notamment sur les différentes synthèses menées par d'autres auteurs⁵.

- **Approches de la « diffusion »**

Les travaux que l'on peut regrouper au sein des approches de la « diffusion », apparaissent dès les années 1950, dans le prolongement des recherches d'Everett M. Rogers, jusqu'aux années 1990 avec la réactualisation proposée par Geoffrey Moore. Ces approches se focalisent principalement sur l'offre technique, sans pour autant s'intéresser à la conception elle-même. Il se dégage de ces travaux une vision particulière caractérisée par une antériorité de la technique, inscrite dans un modèle linéaire. Pour Eric George, à l'image des théories d'Everett M. Rogers, conçues dans les années 1960, elles proposent une approche linéaire de la diffusion des technologies, que résume bien la devise de l'exposition universelle de Chicago (1933) : « *la science découvre, l'industrie applique, l'homme suit* » (in Vidal, 2012, p.28). Nous le verrons, cela rapproche ces études de la sociologie fonctionnaliste des médias. De manière plus générale, l'approche de la « diffusion » interroge la façon dont se diffusent les innovations et qui les adoptent. Finalement, ils cherchent à mettre en évidence des modèles comportementaux et leurs impacts dans la pratique.

Ces études font état des disparités d'équipements, puis analysent les conditions de la disparité par rapport à des variables sociodémographiques classiques. Par exemple, ils s'intéressent à la corrélation entre taux d'équipement et fréquence d'usage, en distinguant des groupes sociaux (*i.e.* téléphone et lien familiaux, opposition télévision et sorties). L'ouvrage de référence est sans doute *Diffusion of innovation* (1962) d'Everett M. Rogers. On peut noter une certaine filiation entre cet ouvrage et les travaux de la tradition « diffusionniste » de l'anthropologie américaine d'Alfred L. Kroeber, par exemple, sur la pénétration des innovations techniques dans le tissu culturel. Selon Everett M. Rogers, il existe plusieurs étapes dans la diffusion des innovations : de l'exposition à la confirmation ou au rejet de cette dernière. Leur adoption est fonction de cinq attributs : « *son avantage relatif (non seulement en terme de prix ou de bénéfices escomptés mais aussi de prestige ou de distinction) ; sa compatibilité avec les valeurs du groupe d'appartenance et les expériences antérieures ; sa complexité (plus ou moins grande difficulté à la comprendre et à l'utiliser) ; son « essayabilité » (triability : possibilité de la tester et de l'expérimenter) ; et enfin, sa visibilité (disponibilité à être observée et évaluée en fonction de résultats)* » (Proulx & Jauréguiberry, 2011, p. 33).

⁵ Ambrosi & Peugeot, 2005 ; Breton & Proulx, 2002 ; Cardon, 1996 ; Certeau, Giard, & Mayol, 1990 ; Chambat, 1994 ; Chaptal, 2007 ; Jauréguiberry & Proulx, 2011 ; Jouët, 2000 ; Mallein, Brun, Cros, & Favier, 2004 ; Mallein, Forest, & Panisset, 1999 ; Le Marec, 2001a, 2001b, 2002 ; Merzeau, 2010 ; Millerand, 1998a, 1998b ; Paquenseguy, 2006 ; Perriault, 2008 ; Toussaint & Mallein, 1994 ; Vidal, 2012.

Les usagers vont être, quant à eux, différenciés selon le moment où ils adoptent l'innovation, dans sa courbe de diffusion. On distingue alors, du plus au moins précoce, les « innovateurs » (*innovators*), les « adoptants précoces » (*early adopters*), la « majorité précoce » (*early majority*), la « majorité tardive » (*late majority*) et les « retardataires » (*laggards*) (Rogers, 1995, p. 22). La courbe en « S » que dessine un tel schéma a été reprise dans les milieux du management et du marketing afin d'illustrer les différentes phases de croissance du marché d'une innovation, depuis le « décollage » du nombre d'utilisateurs à la « saturation » de celui-ci. Cette théorie sera prolongée par Geoffrey Moore, notamment dans son ouvrage *Crossing the Chasm* (1991), où il observe suite à plusieurs études empiriques qu'il existerait un « gouffre » (*chasm*) entre les « adoptants précoces » et la « majorité précoce » (cf. Figure 33).

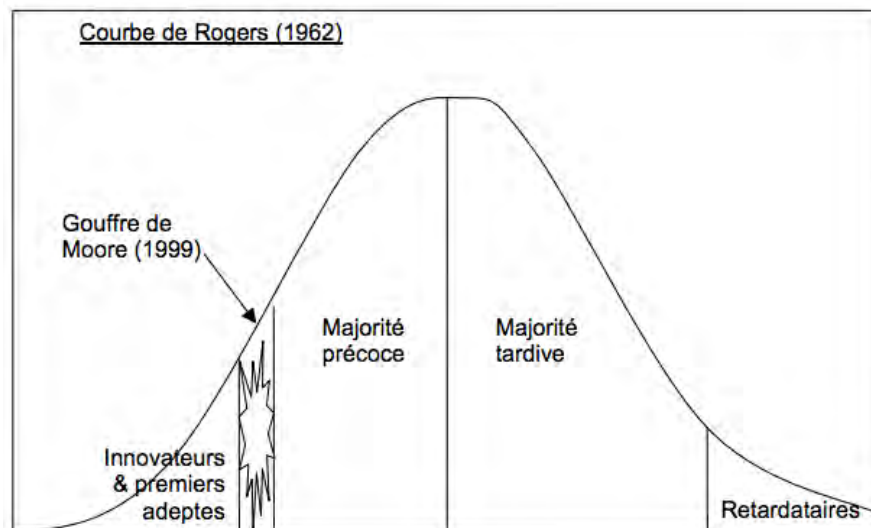


Figure 33 - Courbe de diffusion de l'innovation selon Everett Rogers (Forest, 2003)

C'est le fait de passer ce « gouffre » qui garantit, selon l'auteur, l'adoption d'une innovation. Néanmoins, cette représentation linéaire et gaussienne de la diffusion des innovations atteste, une fois de plus, d'une conception particulière de l'usage. En effet, de nombreux auteurs se revendiquant de la sociologie des usages vont critiquer ce qu'ils considèrent être une vision particulièrement « normative » et « prescriptive » de l'usage et de l'innovation (Proulx & Jauréguiberry, 2011, p.36).

Tout d'abord, ce sont les typologies choisies pour nommer les différents groupes d'utilisateurs qui sont jugées comme caricaturales et « tautologiques ». Elles attestent d'un parti pris « pro-innovateurs », « un *a priori* favorable à l'innovation », considérant que les personnes qui n'adoptent pas une innovation ne sont que des « retardataires » (Proulx & Jauréguiberry, 2011, p.39). De plus, le schéma linéaire proposé ne prend pas en compte le phénomène d'abandon après adoption, or un usager peut abandonner une innovation à tout moment. Par ailleurs, Dominique Boullier considère que ce modèle véhicule une vision trop positiviste de la

technologie, qui suppose une passivité du récepteur (Boulier, 1989). Pierre Chambat critique, de son côté, le fait que l'évaluation ne se base que sur des déclarations de pratiques plutôt que sur une observation des pratiques elles-mêmes. Il considère également que la taille des échantillons n'est pas satisfaisante et que les variables sociodémographiques sont insuffisantes (Chambat, 1994, p. 255).

Ensuite, de nombreux chercheurs dénoncent l'arrière-plan fonctionnaliste du modèle diffusionniste. Comme le remarque Patrice Flichy, l'intérêt majeur du modèle diffusionniste est d'avoir permis de décrire le réseau social de circulation d'une innovation au sein d'une société (Flichy, 1995, p. 30). Mais, comme le rappelle Eric George, « *cette façon de concevoir les sujets/acteurs de la société comme des êtres entièrement libres rejoint dans une large mesure certaines caractéristiques fondamentales de la pensée fonctionnaliste, notamment le fait que l'individu dont il est question semble seulement se déterminer par rapport à lui-même* » (in Vidal, 2012, p. 30). Patrice Flichy critique également l'utilisation de la notion de « *leader d'opinion* » par laquelle Elihu Katz opère lui aussi une convergence entre étude des médias et diffusion des technologies (Flichy, 1995, p. 29). Ces liens avec les théories du « *two step flow of communication* », sont d'autant plus évidents qu'Everett M. Rogers se réclame des travaux d'Elihu Katz et de Paul Lazarsfeld.

Cependant, l'apport de l'approche de la « diffusion » est important dans la constitution de la sociologie des usages, ne serait-ce que pour s'en démarquer. Toutefois, cette approche a permis de décrire le réseau social de la diffusion des technologies et de mettre en évidence l'importance des contacts interpersonnels dans la diffusion. Pour Serge Proulx et Francis Jauréguiberry, elle a également pour avantage d'affirmer l'importance des dimensions subjectives de l'innovation chez les individus, *via* les phénomènes de distinction et de satisfaction. Ce qui était jusque alors évincé par les dimensions objectives de l'innovation, pensées en termes économiques (Proulx & Jauréguiberry, 2011, p. 34). D'un point de vue méthodologique, elles s'inspirent plus largement de la sociologie de la consommation, en privilégiant des techniques statistiques sophistiquées et en utilisant des questionnaires, à des fins prescriptives (Chambat, 1994). Dans le cadre de notre objet d'étude, le paradigme diffusionniste se retrouve assez clairement dans les approches par la technologie, qui cherchent à quantifier et évaluer l'« efficacité » des technologies éducatives, quitte à surestimer les pratiques réelles (Chaptal, 2003). Ce type d'approches est d'autant plus encouragé par les pouvoirs publics, bien souvent commanditaires des études, puisqu'il permet de valoriser l'investissement public.

Pour Florence Millerand, il serait intéressant de pallier à ces critiques, en mobilisant au côté de cette « approche traditionnelle empirique de nature quantitative, une dimension ethnographique », pour s'intéresser plus particulièrement aux sphères domestiques et sociales (Millerand, 1998a, p. 10). De son côté, Everett M. Rogers,

propose d'intégrer la notion de « réinvention » à son modèle afin de l'améliorer, lors de la quatrième édition de son ouvrage *Diffusion of innovation* (1995). Il s'agit de mieux prendre en compte les premières observations d'usage, considérant que « *la réinvention n'est pas nécessairement mauvaise* » (Rogers, 1995, p. 174). Par ailleurs, la notion de « *feed-back* », et un traitement statistique encore plus sophistiqué qui peut suivre en temps réel les évolutions de la diffusion, ont perfectionné ce modèle. Mais la courbe en « S » est maintenue, ce que critiquent Michel Callon et Bruno Latour (1985), qui rappellent qu'une innovation n'est pas stabilisée une fois pour toute. Ils parlent alors d'une vision « *d'après-coup de l'innovation* », ne prenant pas en compte l'évolution de l'innovation dans le temps et oubliant les phénomènes de « traduction ». C'est justement ce qui est au cœur des approches de la « conception ».

• **Approches de la « conception »**

Pour Serge Proulx et Francis Jauréguiberry, jusqu'au début des années 1990, les travaux de la sociologie des usages ne s'inspirent pas directement des recherches menées, depuis 1945, en lien avec les sciences de l'ingénieur et l'ergonomie, qui analysaient la conception des dispositifs techniques et le rôle des humains vis-à-vis des systèmes techniques (Proulx & Jauréguiberry, 2011, p. 40). Pourtant, ces champs de recherche s'intéressent également aux usages des technologies. Depuis le développement du taylorisme et des approches dites du « facteur humain »⁶, l'ergonomie se spécialise dans trois domaines concernant les sphères physiques, organisationnelles et plus particulièrement cognitives, en ce qui nous concerne ici. Ces travaux, ainsi que ceux des courants de recherche centrés sur l'interaction humain-machine (*Human-Computer Interaction*), vont rencontrer le « *souhait exprimé par certains technologues (développeurs, programmeurs, concepteurs) en informatique et télécommunication de dialoguer avec des psychologues sociaux, des ergonomes, des anthropologues et ethnographes du travail, des psychologues, des linguistes, des sociologues des organisations et des spécialistes en éducation* » (Idem, p. 43). Ce travail interdisciplinaire sur la conception des dispositifs techniques sera notamment mobilisé par certains sociologues des sciences et techniques (STS).

Plus particulièrement, ce sont les travaux du Centre de sociologie de l'innovation (CSI) de l'École nationale supérieure des mines de Paris qui peuvent être mis en dialogue avec la sociologie des usages (Akrich, et. al. 2006). Ces chercheurs tentent d'identifier les jeux d'interaction entre les divers acteurs qui participent à l'élaboration d'une innovation. En cherchant à démontrer la dimension sociale de l'innovation technique ils établissent l'existence d'un « système socio-technique »

⁶ L'approche dite du « facteur humain » (*Human Factors Engineering*) correspond à « *l'étude des conditions d'obtention des meilleures performances humaines dans le contexte de l'organisation industrielle. L'individu humain est ici considéré comme un élément du système technique, soumis aux contraintes de la machine dans l'interaction humain/machine* » (Proulx & Jauréguiberry, 2011, p. 41).

(Akrich, 1993a). Autrement dit, il s'agit d'ouvrir la « boîte noire » de la technique pour comprendre le processus d'innovation. Dans cette perspective, l'usage est « anticipé » dans le processus d'innovation lui-même, de sorte que l'offre est antérieure à la demande et « *ni des nécessités techniques, ni l'imposition de certaines formes socio-politiques ne peuvent expliquer la forme prise par l'innovation* » (Akrich, 1993b, p. 36). L'objectif pour ces chercheurs est donc de mettre à jour les processus de décision et de choix, opérés par les concepteurs, entendus comme « *une série d'opérations de traductions, d'enrôlement, ou d'intéressement [qui aboutissent] à la constitution d'alliances et/ou d'oppositions entre divers acteurs* » (Millerand, 1998a, p. 11). Ces acteurs peuvent être humains ou non-humains.

Ainsi, « *le travail du sociologue consiste alors à décrire les opérations par lesquelles le scénario de départ, qui se présente essentiellement sous forme discursive, va progressivement, par une série d'opérations de traduction qui le transforme lui-même, être approprié, porté par un nombre toujours croissant d'entités, acteurs humains ou dispositifs techniques* » (Akrich, 1993a, p. 92). Ce scénario va être analysé en termes d'« in-scriptions », où les concepteurs configurent les usages et de « dé-scriptions », où la technologie est considérée comme un texte. Finalement, les usagers ne sont qu'« imaginés » et les usages qu'« anticipés » (Proulx & Jauréguiberry, 2011, p. 45). En définitive, l'analyse des usages que peut faire Madeleine Akrich, par exemple, s'inscrit plutôt dans le prolongement des approches « techno-centrées », dans la mesure où elle cherche « *d'avantage à répondre à la question : comment utilise-t-on l'objet technique ? qu'à celle : pourquoi l'utilise-t-on ?* » (Flichy, 2008, p. 151). Or selon Fabien Granjon, « *s'il fut sans doute précieux de proposer une construction de l'utilisateur qui ne soit pas simplement celle d'un agent irrémédiablement soumis à des déterminismes sociaux, économiques et techniques, on peut toutefois douter du bien-fondé à remplacer ce réductionnisme par la vision enchantée d'un acteur autonome, abstrait, replié sur lui-même dans l'action individuelle et qui s'approprierait des technologies nécessairement habilitantes* » (Granjon, 2012, p. 196). Ces études se situent davantage du côté de l'utilisabilité des usages. C'est une perspective que l'on retrouve dans le cadre des travaux interdisciplinaires sur les outils et médias éducatifs, à l'image de ceux sur les EIAH. L'« utilisabilité » est par exemple mobilisée par André Tricot (2003) pour évaluer la possibilité de manipuler l'EIAH.

Si les travaux issus de la STS n'ont pas été pensés dans la tradition de la sociologie des usages, ils s'y intéressent à partir des années 1990 et, réciproquement, leurs théories ont influencées « *les problématiques et les méthodologies des études d'usage* » (Proulx & Jauréguiberry, 2011, p. 44). Par exemple, ils favorisent la réintroduction de la « matérialité », or comme le rappelle Fabien Granjon, « *la raison sociologique s'est toujours montrée pour le moins « prudente » quant à la nécessité de devoir penser la matérialité du social. Quant à la Théorie critique, elle s'est par*

trop souvent contentée d'aborder cette question sous l'angle de l'abstraite et toute puissante rationalité instrumentale (...). C'est sans doute la sociologie des usages (Jouët, 2000, 2011) qui s'est confrontée le plus directement à cette question de l'objectivation du social dans et via les instances techniques, allant jusqu'à en faire l'essence de ses travaux » (Granjon, 2012, p. 194). La question de la matérialité se retrouve via l'« inscription », que l'on retrouve chez Thierry Bardini (1996) sous la forme d'« affordance ».

Pour ce dernier, se pencher sur l'aspect matériel de l'usage permet de dépasser sa simple dimension symbolique, à travers la mise en avant de la « *virtualité de l'usager* » (traduite en *affordances* dans le dispositif, par le concepteur) et la « *virtualité du concepteur* » (*affordances* rencontrées par l'usager dans son utilisation du dispositif) (Millerand, 1998a, p. 13). Aussi, selon Madeleine Akrich, les décalages entre les *scripts* et les usages, « *réouvrent les négociations* » qui composent l'innovation. C'est une façon supplémentaire de prendre en considération l'usager. Cela peut être rapproché de la « *double médiation* » mise en avant par Josianne Jouët, pour qui la médiation sociotechnique « *est à la fois technique car l'outil utilisé structure la pratique, mais la médiation est aussi sociale car les mobiles, les formes d'usage et le sens accordé à la pratique se ressource dans le corps social* » (Jouët, 1997, p. 293).

D'un point de vue méthodologique, pour révéler l'enchevêtrement du technique et du social, les approches de la conception privilégient des méthodologies de type ethnographiques. C'est notamment le cas pour le « *suivi de l'innovateur au travail* », qui est couplé à une analyse de discours pour discerner les différentes transformations des énoncés. Malgré ce parti pris, qui marque une évolution positive par rapport aux approches surplombantes de la diffusion, certains auteurs critiquent le manque d'intérêt des approches de la conception vis-à-vis du rôle des pratiques. Pour Pierre Chambat, cela confine la sociologie de l'innovation à un enfermement dans la conception de l'objet technique (Chambat, 1994, p. 257). De ce point de vue-là, les approches de l'appropriation sont à l'opposé.

- **Approches de l'« appropriation »**

Ces approches se distinguent franchement des deux précédentes par sa volonté d'organiser la réflexion du point de vue de l'usage et de sa mise en œuvre concrète. Par ailleurs, elles mobilisent plus franchement les approches qualitatives, d'inspiration ethnographique, sans pour autant écarter les études quantitatives ou les analyses de discours. Selon Florence Millerand, « *les travaux s'organisent autour de questionnements centrés sur le rôle des pratiques antérieures (filiales d'usage et phénomènes générationnels), les phénomènes de construction identitaire ainsi que la*

socialisation de la technique. [Elles] ont montré le rôle crucial des représentations dans la formation des pratiques » (Millerand, 1998b, p.3). À travers les interrogations sur les significations d'usages et l'appropriation sociale des technologies, ou la mise en évidence de la variété des usages, ces recherches tâchent de redonner une épaisseur sociale à l'usage. Cette volonté marque une opposition assez nette avec la sociologie fonctionnaliste des médias, accusée de se « *réduire à une psychologisme des usages* » (Proulx, 2005, p. 8). Elle cherche justement à répondre aux impensés des approches précitées.

D'un point de vue théorique, Serge Proulx (1988) considère que la sociologie de l'appropriation est avant tout une orientation idéologique, assumant le caractère conflictuel de l'usage, renvoyé au contexte des rapports sociaux de production et de reproduction. Mais si l'appropriation est un « *procès* », il est à la fois individuel et social, l'appropriation est aussi « *l'acte de se constituer un soi* » (Jouët, 2000). Cette approche est sans doute la plus influente au moment du développement de la sociologie des usages en France, dans les années 1980. Pour Serge Proulx et Francis Jauréguiberry, « *la grande liberté des premiers chercheurs envers les commanditaires [institutionnels] de leurs études, mais aussi leurs sensibilité à l'égard de la montée de l'individualisme et de la contestation des cadres traditionnels de l'action, ne sont sans doute pas étrangères à ce paradigme de l'autonomie* » (Proulx & Jauréguiberry, 2011, p. 51). À cette époque, Josiane Jouët considère cependant que la variété des corpus théoriques mobilisés limite les tentatives de sédimentation de ce champ de recherche (Jouët, 2000). Néanmoins, plusieurs tendances peuvent être mises en évidence. Après une période effervescente de « *bricolage intellectuel et d'artisanat intellectuel* », avec l'influence des approches culturalistes (sociologie des modes de vie, de la famille, du travail et courant de l'autonomie sociale), de nouveaux courants sont convoqués dans les années 1990 (Jouët, 2000, p. 493), la thématique de l'appropriation est alors une des entrées privilégiée. Cela se manifeste particulièrement au sujet des outils et médias éducatifs.

Par ailleurs, l'intérêt initial pour la sphère privée et les pratiques du grand public va se déporter vers les usages professionnels, induisant d'importantes variations des niveaux d'analyse et des méthodologies qui s'étendent des études de terrain aux analyses macro-sociales critiques (Millerand, 1998b, p. 4). Certains travaux tentent même de faire le pont entre ces différentes approches, à l'instar de la socio-politique des usages proposée par Thierry Vedel et André Vitalis, alliant l'étude de l'offre dans ses dimensions économiques et politiques, à celle des usages et des pratiques en situation. Thierry Vedel insiste d'ailleurs sur l'éventail méthodologique que cela implique : « *de l'ethnométhodologie pour l'étude des usages et de leur signification, à l'analyse sémiologique pour l'étude des discours d'accompagnement, jusqu'à l'analyse stratégique pour saisir les jeux d'acteurs* » (Vedel, 1994, p. 32).

Nous l'avons dit, le développement de la sociologie des usages s'effectue avec un déplacement conceptuel similaire à la sociologie des médias de masse, de l'analyse des effets vers l'analyse de la réception, tout en prenant ses distances avec l'approche fonctionnaliste. En outre, s'opère un passage de l'étude de la technique vers l'étude des usages, avec un recours croissant aux méthodologies ethnographiques et microsociologiques, mettant à jour la distinction entre usages « prescrits » et usages « effectifs ». Cela à plus forte raison que les ingénieurs comme les décideurs politiques ont une vision assez caricaturale des usagers, « *les premières expérimentations avec les technologies de communication font apparaître qu'il n'y a, de la part de leurs promoteurs institutionnels, aucune considération des usagers autrement que comme des récepteurs de stratégies politiques et économiques* » (Proulx & Jauréguiberry, 2011, p. 51). La proposition théorique de Michel de Certeau est, de ce point de vue, tout à fait séduisante pour les chercheurs qui s'intéressent aux usages, jusqu'à devenir omniprésente : « *tous ces chercheurs procèdent à la fois d'une tradition critique du pouvoir et d'une volonté de penser l'acteur social dans son autonomie. Pour eux, l'approche que fait de Certeau des pratiques quotidiennes est doublement séduisante. Elle permet à la fois d'aborder les usages des technologies par le biais d'une sociologie attentive aux usagers pensés non plus seulement comme de simples consommateurs passifs mais comme des acteurs, et d'échapper à la vision totalisante et pessimiste « d'enfermement des pratiques par le pouvoir », à laquelle conduisent à la même époque les travaux dominants de Bourdieu et de Foucault* » (Idem, p. 52).

Cela est particulièrement vrai dans le cadre des approches de l'appropriation. Ces dernières s'intéressent particulièrement aux détournements et aux « bricolages » effectués par les usagers. Des termes soulignés par Michel de Certeau, pour qui « *les usagers bricolent avec et dans l'économie culturelle dominante les innombrables et infinitésimales métamorphoses de sa loi en celle de leurs intérêts et de leurs règles propres* » (Certeau de, 1980, p. 13). Néanmoins, si un consensus se dégage sur la définition de l'appropriation comme « *un processus de création de sens, dans et par l'usage, dans toute sa dimension sociale* » (Millerand, 1998b, p. 10), l'approfondissement des problématiques va progressivement faire éclater la cohérence de cette approche, voire entraîner une certaine dilution des travaux revendiquant ce cadre d'étude (Vidal, 2012, p. 16). Certains vont opter pour une approche plus critique vis-à-vis des travaux de Certeau, en dénonçant un intérêt pour les « tactiques » des pratiques qui ne tient pas compte des « stratégies » de l'offre. C'est le cas de Jean-Guy Lacroix qui insiste sur le fait que « *c'est l'offre qui amorce le processus d'implantation et de généralisation des NTIC, y compris en ce qui a trait à la formation des usages sociaux de ces technologies. (...) L'action des usagers ne se manifeste qu'en réponse aux propositions des promoteurs industriels et des marchands* » (Lacroix, 1994, p. 146). Il précise ensuite ce qu'il entend alors par « usages sociaux », pouvant être définis comme « *des modes d'utilisation se*

manifestant avec suffisamment de récurrence et sous la forme d'habitudes suffisamment intégrées dans la quotidienneté pour s'insérer et s'imposer dans l'éventail des pratiques culturelles préexistantes, se reproduire et éventuellement résister en tant que pratiques spécifiques à d'autres pratiques concurrentes ou connexes » (Idem, p. 147).

D'un autre côté, certains chercheurs profiteront de la forte demande du milieu industriel et institutionnel vis-à-vis des études d'usage pour se recycler dans les activités de conseil et d'expertise auprès de ceux-là. La méthode CAUTIC[®] est un de ces avatars, nous la présenterons dans la partie suivante. Ensuite, nous reviendrons sur les évolutions technologiques plus récentes et les travaux qui y sont consacrés, afin d'interroger le paradigme de la sociologie des usages, pour « *repenser les usages, entre globalisme et particularisme* » (Moeglin, 2002).

1.2 La méthode CAUTIC : penser l'usage pour l'entreprise

Comme nous l'avons relevé, le développement de la sociologie des usages s'est d'abord effectué, en France, dans le cadre de la commande publique et notamment des entreprises publiques de télécommunication. Dans un second temps, on peut observer un transfert des connaissances et des méthodologies de ce champ de recherche vers le secteur privé. Selon Francis Jauréguiberry et Serge Proulx, la prise en compte de l'usage par les entreprises de l'offre se fait à deux niveaux : « *le premier niveau relève d'une démarche essentiellement marketing se déroulant presque en temps réel. Il s'agit de repérer les multiples usages – à l'aide d'études quantitatives sur les conduites des usagers – les objets et services qui ont le plus de succès pour immédiatement adapter les campagnes publicitaires (...). Le second niveau est plus proche d'une conception de l'usage [reconnaissant] une capacité de l'utilisateur à réinventer des manières de faire avec le dispositif ou à imaginer l'objet communicationnel en acte avant même d'en consulter le mode d'emploi. (...) L'idée est ainsi de pouvoir intégrer des pratiques porteuses à travers un processus permanent et itératif de conception des objets techniques. Il faut, pour cela, faire appel à des sociologues menant des études qualitatives* » (Jauréguiberry & Proulx, 2011, pp. 58–59). Ces auteurs questionnent la récupération marchande des études d'usage. Nous proposons ici de prolonger cette interrogation à travers l'étude rapide d'un de ces transferts : la méthode CAUTIC[®]. Nous interrogerons ensuite l'utilisation essentiellement marketing des études d'usage, telle que nous avons pu l'observer dans le cadre des productions internes réalisées par *lesite.tv*.

Rappelons que la recherche sur les usages gagne la sphère de l'entreprise dans les années 1990, ce qui n'est pas sans conséquences concernant ses objets de recherche (Jouët, 2000, p. 490). En effet, les recherches sur les usages ne vont plus seulement s'intéresser à la sphère domestique et vont s'étendre à des secteurs qui ne relèvent pas strictement de la dimension communicationnelle : l'habitat (domotique), la santé (télémédecine), les transports (vidéosurveillance) (Jouët, 2000, p. 490). Mais au delà des objets, les objectifs changent eux-aussi de nature. Pour Dominique Carre, « avec la remise en cause de monopoles, l'ouverture du secteur des télécommunications à la concurrence, le développement des marchés, la référence aux usages devient alors très utilitariste, ce qui est recherché avant tout est l'identification de situations types pouvant favoriser une prescription d'usages de moyens ou de services » (Vidal, 2012, p. 69). Quelques années plus tard, l'émergence du paradigme numérique favorise des perspectives plus utilitaristes, plus particulièrement dans les *Internet Studies*. Pour Françoise Paquienséguy, les études d'usages bénéficient d'un phénomène de mode auprès des entreprises pour plusieurs raisons : la préoccupation des industriels et des industries culturelles de cibler un internaute « difficile à cerner » et la volonté des pouvoirs publics de promouvoir les usages d'Internet et de quantifier les activités liées à Internet⁷. La figure médiatique de l'utilisateur devient un « enjeu majeur pour plusieurs acteurs en présence, sans qu'elle soit pour autant plus facile à définir, et ce d'autant moins qu'elle n'est jamais revendiquée par ceux qui l'incarnent : les internautes » (Vidal, 2012, p. 202). Le cadre de développement de la recherche sur les usages dans le contexte de la commande privée est donc sensiblement différent que celui de la sociologie des usages au niveau académique.

Notre intérêt pour la méthode CAUTIC relève d'une raison pratique et d'une raison théorique. En effet, lors de nos premières réflexions sur l'enquête que nous souhaitions réaliser pour le compte du *site.tv*, nous avons analysé les études réalisées en interne. Nous avons eu accès à de nombreux rapports quantitatifs ainsi qu'à quelques études qualitatives. Celle qui nous a le plus intéressé était justement une enquête CAUTIC menée par *lesite.tv* et les CRDP de Paris, de Franche-Comté, Lorraine et Poitou-Charentes en 2007, sur « l'acceptabilité du *site.tv* ». Si pour des raisons de confidentialité des données nous ne pouvons reproduire ici l'enquête et ses résultats, nous reviendrons sur les raisons qui nous ont poussé à ne pas nous approprier cette méthode. Par ailleurs, la protection de la méthode, régie par le domaine du *copyright*, était une contrainte déterminante. Si nous avons accès aux fondements théoriques et méthodologiques de cette méthode, via plusieurs publications académiques (Airiau & Millien, 2002 ; Forest, 2003 ; Mallein, Brun, Cros, & Favier, 2004 ; Mallein, Forest, & Panisset, 1999 ; Toussaint & Mallein, 1994 ; Vanderschooten, 1998), les données relatives à la mise en œuvre de la méthode

⁷ Par exemple, le Département des études de la prospective et des statistiques distingue « usages » (qui permettent de comprendre ce que font les internautes) et « utilisation » (qui permettent de comprendre comment et quand ils le font).

CAUTIC nécessitent le suivi d'une formation payante. Ce coût ne pouvant être assumé dans le cadre de notre convention de recherche, nous n'avons pu évaluer dans quelle mesure nous aurions pu adapter la méthode aux enjeux de notre étude.

Enfin, d'un point de vue théorique, la focalisation de cette méthode autour de la question de l'innovation et la conception qu'elle y associe nous a semblé contradictoire avec l'approche compréhensive que nous souhaitions adopter. L'ambition plus prospective qu'empirique de la méthode CAUTIC tend à présager des usages plutôt qu'à les observer.

A La Conception Assistée par l'Usage des Technologie de l'Information et de la Communication :

CAUTIC a été développé dans le cadre d'un programme de recherche-développement innovation mis en place à la Maison des Sciences de l'Homme – Alpes, entre 1996 et 1998. Ces travaux ont été dirigés par Philippe Mallein, alors sociologue au CNRS⁸, ils ont d'ailleurs été récompensés par le prix Cristal du CNRS en 1999. Le perfectionnement a été mené grâce à de nombreux partenariats privés et publics⁹, par la suite, ils ont été valorisés et commercialisés par les sociétés *Ad-Valor* et *Tell'us* du groupe IXIADE¹⁰, la société *Faber-Novel* et l'association TPR Rhône-Alpes¹¹. La

⁸ Philippe Mallein a été membre du Centre de recherche sur la politique, l'administration, la ville et le territoire (CERAT), CNRS / Université Grenoble 2 et IEP Grenoble.

⁹ Notamment le Ministère de l'Industrie, l'Organisation Européenne de la Qualité, le groupe Schneider, EDF, le Pôle Européen de la plasturgie (PEP), le Pôle Universitaire Européen, la Communauté de Commune de Grenoble, la Chambre d'Agriculture Rhône-Alpes, les offices et société HLM de Saint-Malo et Epernay, le Centre scientifique et technique du bâtiment (CSTB), le CENT, France Télécom, Swisscom, Bouygues Études et Énergie.

¹⁰ Historique de la société IXIADE : « Fondée en 2005 par Pascal Pizelle, ixiade a pour vocation d'accompagner les entreprises dans leurs projets innovations. (...) Pascal a consacré ses dernières années au sein du groupe Schneider Electric au développement de nouveaux produits et services. En parallèle, il a participé à plusieurs « chantiers » méthodologiques en collaboration avec le laboratoire des Usages de l'Université Pierre Mendès France de Grenoble et à la création de différentes entreprises. (...) Coach certifié HEC, il aime s'investir dans l'accompagnement du changement des personnes et des équipes. En s'appuyant sur son expérience et ses convictions, Pascal a choisi de bâtir l'offre de services d'ixiade autour des métiers orientés « clients » nécessaires à l'émergence et la mise en œuvre d'une innovation. ixiade développe ainsi des domaines d'expertises transversales qui sont le fruit d'une véritable synergie de compétences au service du développement de l'innovation. Ixiade met en synergie les compétences de ses partenaires pour maximiser la rentabilité du projet et donc le profit de l'entreprise. Le management de projets d'innovation participative, des premières idées jusqu'à la mise sur le marché, est le métier d'ixiade. Aujourd'hui, Ad Valor et Innosens sont des marques d'ixiade. Tell'us reste l'entité "études marketing", filiale d'ixiade », disponible sur <http://www.groupe-ixiade.com/ixiade/historique> (consulté le 26 septembre 2014).

¹¹ Parmi les prolongements de CAUTIC, on peut citer la création du « Laboratoire des usages », basé à la MSH-Alpes, dont « *l'objectif est de proposer à terme une méthode intégrative (sociologie, ergonomie, économie et informatique) pour la conception, le diagnostic et l'évaluation de produits/services multimédias adaptés à l'usage* », in « À la croisée des chemins, entre recherche et entreprise. Un parcours original : Philippe Mallein, porte-parole de l'usage », *CNRS Info*, n°402, juin 2002.

méthode se veut une « passerelle au-dessus du gouffre » des 80% d'innovations qui disparaissent, « faute de trouver un sens pour une masse critique d'utilisateurs »¹².

- **Acceptabilité de l'innovation**

L'ambition de CAUTIC est de permettre des allers-retours entre concepteurs et usagers depuis le test de concepts jusqu'à la validation des idées et des objets intermédiaires rencontrés dans la conception (concepts, maquettes, prototypes). Cette méthode qualitative s'intéresse aux pratiques comme aux représentations et présente également, selon ses concepteurs, l'ambition de « révolutionner » les anciennes logiques d'imposition technique en matière d'innovation (Toussaint & Mallein, 1994). Plus concrètement, elle confronte les « critères d'acceptabilité » d'une innovation, définis *a priori*, aux discours que des usagers potentiels vont tenir dans le cadre d'entretiens semi-directifs. Une grille d'analyse des entretiens permet de « coder » les discours en « significations d'usages » positives (validé = V), négatives (non validé = NV), ou sous conditions d'amélioration (validé sous conditions = VSC). Le guide d'entretien est élaboré en relation à ces critères, eux-mêmes adaptés à la problématique traitée. Cette grille se déploie selon quatre niveaux, fondés sur le principe d'hybridation : l'innovation va s'hybrider à des techniques, des pratiques existantes, à l'évolution sociale et enfin à l'identité de l'utilisateur. Les critères d'acceptabilité sont organisés autour de quatre « A » :

- L'Assimilation de la technique nouvelle aux savoir-faire techniques coutumiers de l'utilisateur.
- L'Affiliation de l'innovation aux pratiques courantes de l'utilisateur.
- L'Appropriation de l'innovation à l'identité privée ou professionnelle de l'utilisateur.
- L'Adaptation de l'innovation à l'environnement privé ou professionnel de l'utilisateur

Chaque niveau est constitué d'une série de principes et de questions qui constituent la grille d'entretien. Si cette grille est adaptée à l'innovation étudiée, elle reprend néanmoins un canevas similaire¹³. Chaque famille de questions comprend plusieurs questions, pour une vingtaine au total. Toutefois, ces différentes questions font sens

¹² Mallein Philippe (n.d.), *Innover dans le sens de l'usage*, p. 5

¹³ Par exemple, concernant « l'affiliation de l'innovation aux pratiques courantes de l'utilisateur », il est demandé : « le concept semble-t-il simple à utiliser pour l'utilisateur ? », « Le concept complète-t-il, sans les concurrencer, les pratiques existantes de l'utilisateur ? », « La comparaison avec les pratiques existantes valide-t-elle les nouvelles pratiques, proposées par l'utilisation du concept ? », « Le concept résout-il au moins un problème rencontré par l'utilisateur ? », « L'utilisateur imagine-t-il une nouvelle organisation personnelle de ses pratiques avec le concept ? ». Cf. ANNEXE XIV

par rapport aux profils des personnes interviewées, un échantillon limité a une dizaine de personnes.

- **Identification des profils d'utilisateurs**

Le choix des personnes répond à deux critères, d'abord leur rapport à l'innovation – considéré comme la dimension la plus importante – puis l'origine sociale et professionnelle, en ciblant des « *contextes d'utilisation qui ont a priori du sens vis-à-vis du concept* ». Ainsi, le rapport à l'innovation des personnes interrogées est central dans le cadre d'une approche CAUTIC. Il est déterminé à travers l'analyse d'entretiens mettant en évidence quatre variables, organisées dans une échelle de valeur (Forest, 2003) :

- **la temporalité** : « *dans une dynamique de rupture, l'utilisateur accueille plus favorablement l'innovation. Dans une dynamique de continuité, il est plus réticent* ».
- **le soi** : « *un sujet qui s'impose adopte plus précocement l'innovation qu'un sujet-objet ou subissant* ».
- **la sociabilité** : « *dans une logique d'ouverture aux autres, l'utilisateur est ouvert à l'innovation. Dans une logique de repli sur soi, il est plus méfiant face au changement* ».
- **le territoire** : « *lorsqu'il s'approprie un territoire large ou sans limites, l'utilisateur est favorable aux nouveautés. S'il s'approprie un territoire restreint ou se réfugie dans une « citadelle », l'innovation technologique est perçue comme un risque important* ».

Ces quatre variables sont revendiquées d'un point de vue anthropologique¹⁴, dans la manière dont l'interviewé pense, conçoit et vit le rapport au temps, à l'espace, à soi et aux autres. Leur choix correspond à ce que Philippe Mallein, Michel Brun, Magali Cros et André Favier nomment les « profils d'identité située », dans un chapitre intitulé *Le consommateur au cœur de l'innovation* (Caelen, 2004, pp. 147–172). Ces profils ont été identifiés au fil de nombreuses expériences¹⁵ et de terrains aussi variés que l'identité professionnelle des agriculteurs, des bibliothécaires et documentalistes, des artisans et petits entrepreneurs en milieu rural, des formateurs, ou l'identité

¹⁴ « Dans le sens où elles sont très intégrées à la personne humaine » (Mallein, et al., 2004)

¹⁵ « Ces recherches s'appuient en priorité sur l'analyse de contenus d'interviews qui nous permettent de faire émerger les différents enjeux associés à telle ou telle pratique (exercice d'un métier, pratique d'habitant d'une ville ou d'une campagne, usage de technologies de l'information et de la communication.). Dans certains cas (identité professionnelle des agriculteurs et identités habitantes), nous avons pu enrichir cette approche qualitative par des enquêtes statistiques qui nous ont permis d'avoir une vue plus complète de la distribution des profils d'identité située et de leurs effets sociaux, culturels, voire économiques (notamment pour les identités professionnelles des agriculteurs) » (Mallein et al., 2004)

habitante des citadins dans leur relation à la ville et à la campagne (Mallein et al., 2004).

Dès lors, pour déterminer les quatre variables les auteurs s'appuient sur la sociologie de l'identité dont ils retiennent trois points : « *Les sociétés modernes se caractérisent par la diversité des espaces sociaux dans lesquels se construisent et s'expriment les identités des individus ; (...) les sociétés modernes, qualifiées notamment d'information technology societies, se caractérisent par l'importance des technologies de l'information et de la communication et des objets et services associés à ces technologies en tant que supports sur lesquels peuvent se construire et s'exprimer les enjeux identitaires des individus ; à propos de ces technologies de l'information et de la communication, les individus définissent des situations et construisent mentalement des mondes sociaux qui constituent les contextes dans lesquels l'usage de ces technologies prend sens pour eux* »¹⁶ (Mallein et al., 2004). Afin de déterminer des « *archétypes [qui] servent de modèles à la construction et à l'expression identitaires des individus dans l'usage de ces nouvelles technologies* », les auteurs mobilisent également des variables plus sociologiques, « *dans le sens où elles sont relativement contingentes à l'environnement social de la personne* ». On y retrouve le rapport aux savoirs et savoir-faire, à l'action, au pouvoir et à l'organisation dans l'usage des TIC. Finalement, ils identifient quatre profils types, répartis en deux grandes catégories :

- **les profils de non-négociateurs** (ceux qui imposent et qui s'imposent aux autres et à eux-mêmes) : le « fan » caractérisé par l'idéalisation et l'admiration enthousiaste dans l'usage des TIC ; le « détracteur » caractérisé par la dépréciation et la critique virulente de l'usage des TIC.
- **les profils de négociateurs** (ceux qui discutent, qui traitent en vue d'un accord avec les autres et eux-mêmes) : l'« utilitariste » caractérisé par la négociation permanente sur l'utilité dans l'usage des TIC ; l'« humaniste » caractérisé par la négociation permanente sur la défense des valeurs sociales et humaines dans l'usage des TIC.

Dans le cadre de CAUTIC, cela se manifeste par la mise en évidence de profils types : les passionnés, les acteurs de la réussite, les suiveurs et les objecteurs. Les caractéristiques associées à chacun de ces profils, présentées ci-dessous, nous semblent assez réductrices vis-à-vis du non-usage comme réticence au changement :

¹⁶ Les auteurs retiennent notamment les travaux de Dubar Claude (1998), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 256 p. et Dubar Claude et al., (1998), *Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris, 376 p.

- **Les « passionnés »** (les adeptes du changement) : valorisent la rupture, faiseurs de mode, valorisent le changement pour le changement, conçoivent leur utopie dans un futur proche, valorisent les risques et travaillent sans filet, se lassent rapidement de l'innovation par déception ou par ennui.
- **Les « acteurs de la réussite »** (pragmatiques centrés sur le changement) : opportunistes, privilégient l'efficacité, valorisent l'utilité, acceptent les ruptures, maîtrisent et gèrent les risques, appuient leur confiance dans l'avenir sur la réussite antérieure.
- **Les « suiveurs »** (pragmatiques centrés sur la continuité) : attentistes, soucieux d'efficacité maximale, valorisent une utilité de gestionnaire, recherchent une trajectoire continue, lissent les ruptures, acceptent les risques faibles, normalisateurs, délais de décision importants.
- **Les « objecteurs »** (réticents au changement) : valorisent la conformité et l'inertie, ancrage dans la tradition, prise de décision aléatoire, avenir conçu dans une continuité, angoisse face au changement, refus du risque.

D'autres terminologies recourent ces profils types dans CAUTIC. Les « visionnaires » sont considérés comme « *très enclins/pionniers dans l'adoption des nouveautés* ». Les « pragmatiques du changement » correspondent à ceux qui « *s'approprient les innovations assez rapidement, sans trop se poser de questions* », quand les « conservateurs » sont ceux qui « *résistent ou ignorent dans un premier temps, puis qui font comme tout le monde. Ce sont des suiveurs* ». Enfin, les « sceptiques » ce sont les « *anti, les réfractaires au changement* ».

Cette terminologie semble d'ores et déjà significative de la conception de l'usage que développe CAUTIC. Comme le notent Catherine Kellner, Luc Massou et Pierre Morelli à propos des études sur les usages des TIC, l'usage « *est implicitement admis comme objectif à atteindre ou gage d'une certaine modernité. L'usage limité, voire le non-usage, constitue une anomalie ou le symptôme d'un manque de développement social accompagnant le progrès technologique, ce qui se traduit dans les discours institutionnels, économiques et scientifiques par des termes très connotés* » (Kellner, Massou, & Morelli, 2010a). Pour ces auteurs, « *la majorité des travaux scientifiques s'est donc portée sur les usagers, reléguant les non-usagers au rang de futurs usagers à convertir [et] cette doxa a maintenu les chercheurs dans une perspective normalisante, au risque d'instrumentaliser les études scientifiques en les mettant au service des politiques publiques ou économiques qui sont parfois les propres financeurs de ces travaux* » (Kellner, Massou, & Morelli, 2010b). Ici, l'attention aux non-usagers est manifeste, mais elle témoigne sans détour de l'instrumentalisation économique et normalisante auxquelles les auteurs font référence. Ces travers s'expliquent par la nature proprement applicative de cette méthode, ainsi que par les fondements théoriques de l'innovation sur lesquels elle est élaborée. Cela nous

semble d'autant plus problématique que la méthode revendique « *une segmentation sociologique opérante quant aux attitudes face à l'innovation* »¹⁷.

- **Une conception particulière de l'innovation**

Effectivement, l'objectif de ce type d'étude est bel est bien d'expliquer les facteurs sur lesquels les entreprises doivent travailler pour dépasser un seuil critique. Il s'agit de mettre en évidence les facteurs permettant à un produit de passer d'une utilisation par les « visionnaires » à une utilisation par les « pragmatiques », afin d'assurer des ventes correspondant à la viabilité économique d'une innovation. C'est le cycle de vie du produit qui sert d'arrière-plan à ce schéma de pensée (cf. Figure 34).

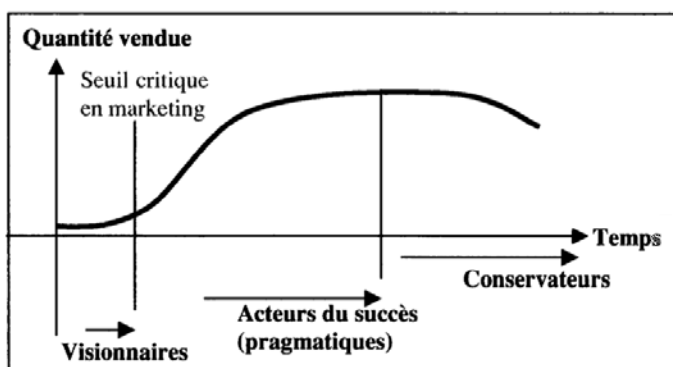


Figure 34 – Cycle de vie du produit (Airiau & Millien, 2002, p. 179)

Pour Fabrice Forest, les approches qui cherchent à intégrer la signification d'usage dans la mise en place des services d'information et des objets communicants s'inscrivent dans le prolongement des études de la réception formalisées par l'École de Constance, les *Cultural Studies* et les *Uses and gratification* (Forest, 2003). En outre, les TIC – dont Internet – provoqueraient un changement de nature dans le couple émetteur-récepteur modifiant le rôle des professionnels de l'information dans la chaîne éditoriale, à tel point que l'ancien processus de conception des dispositifs d'information et de communication serait révolu. Dès lors, on pourrait distinguer deux types de conceptions : celles inspirées par une logique de « *performance techno sociale* » – entretenant un rapport de persuasion avec l'utilisateur via une démarche techniciste inscrite dans les stratégies marketing – et celles relevant d'une logique de cohérence sociotechnique, qui recherche l'interaction entre le nouveau dispositif et le contexte social existant. C'est dans cette conception que s'inscrirait CAUTIC.

Cette approche a effectivement pour avantage de rappeler « *que l'intégration sociale des TIC dépend davantage de leur valeur d'usage que des seules sophistications techniques et fonctionnelles proposées* » (Forest, 2003). Néanmoins, en considérant que l'objectif est de savoir comment « *générer des significations d'usage dans une logique négociée* », elle obère le potentiel heuristique d'une telle approche et en limite

¹⁷ Mallein Philippe (n.d.), *Innover dans le sens de l'usage*, p.2

la portée. C'est une des raisons qui nous a poussé à ne pas retenir cette méthode dans le cadre de notre travail. En effet, si elle semble pertinente pour penser l'intégration d'un produit ou d'un service d'un point de vue commercial, son potentiel d'explicitation des pratiques et de leur compréhension en tant qu'usage est faible. Par ailleurs, l'idée selon laquelle le concepteur maîtrise les facteurs permettant d'améliorer la « *valeur d'usage* » de son concept nous semble contestable. En cela, elle contribue à l'euphémisation des rapports de pouvoir dont on peut adresser la critique aux approches dites de la réception (Neveu & Mattelart, 1996). Dès lors, si l'originalité de CAUTIC est « *d'utiliser des variables qui prennent en considération la diversité des publics dans leur relation à l'innovation technologique* », c'est aussi sa limite. Après l'étude critique des résultats du rapport CAUTIC sur « l'acceptabilité du *site.tv* » (2007) et de deux autres cas d'étude CAUTIC¹⁸, cette méthode nous semble inappropriée dans le cadre de notre travail.

B Euphémisation des rapports de pouvoir et dépolitisation de l'usage des TIC

En effet, la méthode CAUTIC est finalement utile pour instaurer une conception plus ouverte à la variété des usages, mais elle se révèle assez limitée du point de vue de la compréhension des usages, ce qui correspond à son ambition première. En mettant l'usage et l'innovation au centre d'une méthode, elle ouvre certaines pistes quant au processus de conception, mais nous semble enfermer l'usage dans une typification définie *a priori* et une dimension prospective trop éloignée du caractère déterminant des logiques sociales et techniques qu'elle cherche à mettre à jour. En somme, si la méthode est séduisante par sa capacité à positionner l'usage dans une généalogie (Toussaint & Mallein, 1994) et par sa volonté de lier l'usage à un contexte social, organisationnel et temporel, sa mise en œuvre se révèle incompatible avec notre travail de recherche sur l'usage de l'audiovisuel éducatif. De ce point de vue, c'est la référence à la diffusion de l'innovation, tirée des théories de Everett Rogers, qui la distingue des approches plus classiques de la sociologie des usages, dans lesquelles nous souhaitons nous inscrire.

Cette référence, sans doute liée à l'ambition applicative de cette méthode, équivaut néanmoins à une certaine rupture épistémologique vis-à-vis du paradigme dont elle se revendique. Elle s'inscrit plutôt dans les « approches par la diffusion » que dans la sociologie francophone des usages¹⁹. Comme nous l'avons montré précédemment, ces approches sont marquées par une conception normative de l'usage. CAUTIC est une illustration de l'écho dont bénéficie encore les théories de la « diffusion » auprès des

¹⁸ Cf. ANNEXE XIV.

¹⁹ Cf. 1.1 « Les approches par la diffusion ».

professionnels du marketing. Les différents éléments de la grille d'analyse – comme l'affiliation de l'innovation avec les pratiques courantes et professionnelles ou son affiliation avec les identités privées et professionnelles – nous montrent qu'il serait réducteur de classer CAUTIC dans les approches diffusionnistes. En effet, l'arrière plan théorique de cette méthode est largement nourri des travaux de la sociologie des usages, dont Philippe Mallein a été un des acteurs. Néanmoins, en cherchant à transférer les apports de la sociologie des usages au domaine commercial, son parti-pris méthodologique appauvrit le potentiel heuristique de cette méthode.

En focalisant l'attention sur le rapport à l'innovation des usagers potentiels, elle s'avère limitée en termes de compréhension des usages. En outre, les non-usages deviennent le fait d'éléments conservateurs, faisant preuve de « résistance au changement », véhiculant par là un jugement de valeur. En faisant porter la diffusion d'une innovation sur le seul rapport au changement des individus, on assiste à une certaine euphémisation des rapports de pouvoir, des déterminants sociaux et techniques. Quand bien même ces critères contribuent à l'analyse proposée par CAUTIC, ils constituent des « significations d'usage » dont l'antagonisme ne peut être solvable par des allez-retours entre concepteurs et usages. Le cas de *Stylocom* ou des bibliothèques municipales sont assez révélateurs de cet isolement de l'usage vis-à-vis des questions d'innovation²⁰. Finalement, ce type d'approches participent, selon nous, de la dilution des problématiques de la sociologie des usages, dont elles se revendiquent pourtant, via des études « *qui tendent prioritairement à répondre aux besoins de commanditaires et organismes de financement, à vérifier la rentabilité des investissements dans les innovations techniques* » (Vidal, 2012, p. 230). C'est donc par soucis de rigueur méthodologique que nous avons mis en œuvre une méthodologie plus composite et plus compréhensive.

1.3 Méthodologie composite et objet complexe

Si CAUTIC n'est pas opérant pour répondre à notre objectif d'étudier les usages du *site.tv*, le paradigme de la sociologie des usages demeure néanmoins pertinent. Cependant, l'absence d'homogénéité de ce champ de recherche oblige à opérer un certain cadrage vis-à-vis de la méthodologie que nous mettons en place. En effet, s'il existe de nombreux travaux rétrospectifs ou des entreprises épistémologiques, on ne dispose pas d'une méthode « clé en main » permettant d'étudier les objets complexes que sont les usages et les outils et médias éducatifs. Il est donc nécessaire de clarifier les choix méthodologiques. Dans le premier chapitre, nous avons explicité les raisons qui nous ont poussées à lier approche archéologique et étude des usages. Ici, nous

²⁰ Cf. ANNEXE XIV « Exemples appliqués de l'enquête CAUTIC ».

souhaitons détailler l'appareil méthodologique que nous avons mis en œuvre pour analyser les usages de l'audiovisuel éducatif par les enseignants.

Pour ce faire, nous présenterons les éléments qui nous semblent pertinents dans les différents apports de la sociologie des usages. Étant donné notre objet de recherche, nous nous intéresserons particulièrement aux récents développements de la sociologie des usages vis-à-vis des technologies numériques de l'information et de la communication (TNCI). Enfin, nous expliquerons pourquoi la méthodologie compréhensive nous semble être la plus à même de répondre aux enjeux que nous aurons mis en évidence et comment nous l'appréhendons.

A Penser les usages des technologies numériques de l'information et de la communication

Au regard des technologies contemporaines le Minitel peut sembler archaïque, mais comme le note Josiane Jouët, rétrospectivement, il peut être représentatif d'une rupture annonçant une nouvelle ère, celle du numérique. Dans son article « Des usages de la télématique aux *Internet Studies* » (2011), l'auteure invite à « repérer les processus de filiation et de discontinuité qui se dégagent d'une part, de l'observation longitudinale des travaux sur les usages de la télématique qui se déroulent, à partir de 1983, sur une petite quinzaine d'années et, d'autre part, des recherches sur les usages d'Internet qui leur succèdent dès la fin des années 1990 » (p.46). Avant de rentrer plus en avant dans les apports contemporains de la sociologie des usages, il est important de rappeler les éléments que nous retenons concernant la première topique des usages. En effet, avec le surgissement d'un véritable « tournant vers l'utilisateur »²¹ (*turn to user*) dans les STS, depuis les années 1990, et à la faveur de l'intégration de nouveaux champs disciplinaires comme les *Cultural studies*, ainsi que l'exploration des recherches internationales, la sociologie des usages ouvre une nouvelle topique. Dans le cadre de notre travail, nous retiendrons les quatre catégories analytiques de la première vague des travaux de recherche sur les usages, mises en avant par Serge Proulx et Francis Jauréguiberry (2011, pp. 79-84) :

- l'usage est associé au fait d'employer un objet technique, enchâssé dans un tissu social. Il « s'insère dans une trajectoire personnelle ou sociale de maîtrise et d'appropriation, donc dans l'histoire biographique de chaque usager ».

²¹ Cf. Oodshoorn Nelly et Pinch Trevor (2008), « User-technology relationships : some recent developments », in Hackett Edward J., et. al., (dir.), *The Handbook of Science and Technology Studies*, 3^{ème} éd., Cambridge, MIT Press, p. 541-565

- l'usage se réalise dans le « *cadre d'exercice d'une activité* », la pratique quotidienne d'un individu ou d'un groupe.
- les usagers perçoivent l'objet technique à partir des représentations mentales et/ou sociales qu'ils en ont. Ces représentations sont construites à partir de sources multiples, œuvrant à la « *prégnance sociale de la technique* » (e.g. société de l'information, ère du numérique).
- L'usage s'insère dans un cadre socioculturel ou sociopolitique « ayant à la fois des caractéristiques particulières, conjoncturelles et d'autres plus globales ». Selon l'angle d'approche choisi « *ce seront les dimensions respectivement sociale, culturelle ou politique qui auront la priorité dans l'analyse* ».

Par ailleurs, nous privilégierons la notion d'usage à celle d'appropriation précédemment évoquée qui nous semble être un « idéal-type » inexploitable au regard de notre objet de recherche. En effet, selon Serge Proulx, au delà de l'accès au dispositif, l'appropriation requiert cinq conditions pour être avérée : « *maîtrise technique et cognitive de l'artefact ; intégration significative de l'usage dans la pratique quotidienne de l'acteur ; l'utilisation répétée du dispositif technique ouvrant vers des possibilités de création (actions qui génèrent de la nouveauté) dans la pratique sociale ; la médiation par une communauté de pratique, source d'échange (producteurs d'intelligence collective), de transmission et de soutien entre apprenants ; enfin, (...) l'appropriation sociale suppose que les usagers soient adéquatement « représentés » par des porte-parole dans l'établissement des politiques publiques et, en même temps, adéquatement pris en compte dans les processus d'innovation au sein des entreprises (production industrielle et distribution commerciale)* » (Idem, p.82). Ce sont autant d'éléments qui ne nous semblent pas correspondre à l'usage que nous observons.

Dans le cadre des analyses plus contemporaines sur les usages, le travail de synthèse s'avère relativement plus difficile que dans la première topique, étant donné le caractère exponentiel des travaux sur Internet notamment. Néanmoins, en privilégiant l'observation des travaux francophones et des études d'usage ordinaire grand public, Josiane Jouët (2011) dégage plusieurs pistes signifiantes pour penser l'usage des TNIC. C'est à partir de ces pistes et, plus généralement, de celles développées dans les ouvrages coordonnés par Julie Denouël et Fabien Granjon (2011) ou Geneviève Vidal (2012), que nous retenons plusieurs orientations pour notre travail sur l'usage de l'audiovisuel éducatif par les enseignants : l'importance de décompartmenter les champs de preuve, éviter les risques de la « *quantophrénie* » et mieux penser les non-usages.

• Décompartmenter les champs de preuve

Comme le rappellent Julie Denouël et Fabien Granjon, malgré la diversité actuelle des méthodologies et des travaux se revendiquant de la sociologie des usages, « *la décennie qui vient de s'écouler a toutefois esquissé certaines réponses, notamment sur la nécessité d'une déssectorialisation des recherches en décompartmentant les champs d'application entre le domestique et le professionnel, en élaborant des appareils de preuves complexes mêlant par exemple dispositifs d'enquête quantitatifs et observations d'inspiration ethnographique, ou bien encore en s'intéressant non plus aux usages sociaux d'une technologie en particulier, mais en prêtant plutôt attention à l'écosystème technologique distribué des individus et des collectifs* » (Denouël & Granjon, 2011, p. 10). La construction de notre objet de recherche répond en partie à cet objectif, en se focalisant sur l'« audiovisuel éducatif » plutôt que sur une technologie. Néanmoins, il est important de construire un appareil méthodologique qui réponde à l'exigence de mêler dispositifs d'enquête quantitatifs et observations d'inspiration ethnographique. C'est ce que nous tenterons de faire en utilisant les données quantitatives relatives à l'utilisation du *site.tv* et en menant une observation plus générale, répondant à l'objectif d'une étude des usages de l'audiovisuel éducatif, par l'intermédiaire d'entretiens compréhensifs.

Ce choix-là doit faire l'objet d'une précaution particulière. Comme le note Fabien Granjon, « *une approche critique des usages sociaux de la technique [ne] doit jamais perdre de vue la dialectique entre les conduites microsociales (e.g. les usages) et les orientations macrosociales, les expériences personnelles et les structures collectives (la classe, le groupe affinitaire, les institutions, etc.), entre l'action des sujets et le système social, l'histoire-faite-corps et l'histoire-faite-chose, les dispositions et les (hors-)champs, les épreuves personnelles de milieu et les enjeux collectifs de structure sociale* » (Granjon, 2012, p. 195). La dialectique entre conduites microsociales et orientations macrosociales sera appréhendée par le regard diachronique que permet notre approche archéologique, ainsi que par la volonté d'inscrire les pratiques singulières que nous observons dans une tension continue entre action des sujets et système social²². Par ailleurs, la dimension technique²³ n'échappe pas à cet objectif que nous nous fixons, afin de ne pas réduire « *l'effet du milieu à l'effet de l'action directe s'effectuant dans une interaction* », tel qu'énoncé

²² Cf. 3.2 Esquisse des portraits – « Choix des éléments ».

²³ Cela est également important pour prendre en compte le phénomène de « double médiation » que nous avons évoqué, car ce principe « *va notamment insister sur le fait que quand nous considérons l'édification du social il est utile de s'attacher aux équipements techniques et, inversement, il semble peu crédible d'analyser les objets techniques sans avoir à s'intéresser aux dispositions, compétences et appétences qui cadrent leurs usages. Ce qui apparaît dans un premier temps comme l'évidence des manipulations (usages), se donne à lire, in fine, comme la co-spécification des dispositifs techniques et des formes d'organisation sociale (pratiques sociales)* » (Granjon, 2012, pp. 194-195).

par Pierre Bourdieu²⁴. C'est une des leçons que permet le recul vis-à-vis de la première topique des études d'usage car, pour Fabien Granjon, dans un premier temps l'intérêt pour la dimension technique n'a « *pas été sans entraîner quelques « dégâts collatéraux » puisqu'il s'est construit au prix d'un double défaut d'attention portée à la fois aux cadrages opérants des macrostructures et aux expériences potentiellement négatives des utilisateurs* » (Granjon, 2012, p. 184). Ces différents aspects peuvent être rapprochés des précautions mises en avant par Joëlle Le Marec concernant la notion d'« usage ».

Pour cette chercheuse, l'usage est une notion « plastique », qui doit saisir trois dimensions fondamentales : « *les projets, les contextes, les techniques, ces trois dimensions s'appuyant largement sur les représentations sociales* » (Le Marec, 2001, p. 116). La dimension « projet » intègre l'usage observé à un ensemble plus vaste, débordant l'« *ici et maintenant* » pour interroger la façon dont le projet d'usage s'articule à un « *projet de vie* » ; elle appelle l'étude des évolutions et des changements de l'usager en tant qu'individu, à travers les récits biographiques notamment. La dimension des « contextes » doit amener le chercheur à être attentif aux différents contextes d'utilisation (public/privé ; institutionnel/informel) et plus généralement à la nature des discours d'accompagnement de l'objet étudié, tant du côté de l'offre que de la demande. Enfin, la dimension « technique » invite le chercheur à s'assurer que les activités manipulatoires sont observées en tant qu'acte créatif de la part de l'usager et pas seulement comme un acte instrumental. Finalement, pour Joëlle Le Marec, la dimension plastique de l'usage a pour conséquence d'obliger les chercheurs à réévaluer les méthodologies, notamment pour intégrer le lien fort qui existe, selon elle, entre « usage » et « représentations ». Comme pour les représentations, elle considère que l'usage n'est intéressant que « *s'il manifeste lui même en permanence le fait que les phénomènes qu'il désigne sont des mixtes qu'on renonce au moins momentanément à décomposer pour les voir justement marcher en tant que mixte* » (Le Marec, 2001, p. 120). Dès lors, il est un « *concept catalyseur* » qui permet de « *rouvrir des catégories qui se figent toujours trop vite : le contexte par exemple, et les techniques* ».

Pour traduire méthodologiquement les apports heuristiques de la notion d'usage, il semble que la démarche qualitative est la plus indiquée, à condition qu'elle respecte les différentes dimensions de l'usage, et qu'elle soit agrémentée d'autres champs de preuve permettant de positionner l'activité d'un usager dans un contexte plus large. De plus, ce parti-pris est tout à fait cohérent avec notre étude des outils et médias éducatifs d'un point de vue communicationnel²⁵. En définitive, il s'agit de « *refuser l'alternative entre décrire et interpréter, et d'instaurer l'auto-critique et la distance qui permettent de dépasser le dilemme entre la démarche empirique, cumulative pour*

²⁴ Bourdieu Pierre (1982), *Leçon sur la leçon*, Paris, Éditions de Minuit, p. 42

²⁵ Cf. 1. Étudier les outils et médias éducatifs – « Pour une approche composite ».

tirer profit des atouts de la description, et l'interprétation conceptualisatrice pour ouvrir des perspectives théoriques » (Vidal, 2012, p. 17). Cela va dans le sens de la démarche dialectique, nécessairement critique, prônée par Geneviève Vidal, « *pour confirmer un engagement de recherche micro-sociologique pourvue d'un souci macro-sociologique* » (Idem, p. 227).

- **Les risques de la « quantophrénie »**

Comme nous l'avons relevé, les moyens dont nous disposons pour décompartmenter les champs de preuve peuvent être de nature quantitative. En outre, tel que le remarque Josiane Jouët, on observe qu'avec les *Internet Studies* il y a un certain retour des données quantitatives dans les recherches sur les usages car « *tout un arsenal de techniques informatiques* » leur permet « *de collecter des données objectivables sur les usages* » (Jouët, 2011, p. 66). Désormais, les chercheurs ont par exemple recours « *aux logiciels d'aspiration de sites qui permettent de créer des corpus volumineux donnant lieu à l'élaboration de matrices soumises à des traitements statistiques. De plus, le suivi de cohortes d'internautes sur le net permet une observation longitudinale des usages* » (Idem, p. 67). Mais, selon Josiane Jouët, il ne faut pas tomber dans une sorte de « quantophrénie », malgré l'attrait des nouveaux potentiels d'enquête : « *La banalisation et la massification des usages ont permis de développer des enquêtes quantitatives ayant une validité statistique et de creuser à la fois la question des inégalités numériques et celle de la différenciation des usages sociaux. Les protocoles de recherche ont été renouvelés par le suivi des usagers à la trace et la mise au point de techniques d'observation en ligne. Du coup, le procès de recherche est devenu plus opératoire et s'est technicisé davantage, à l'instar des usages observés. (...) L'invisibilité des interactions et des relations sociales semble partiellement levée et cette nouvelle « transparence », inaccessible au sociologue jusqu'alors, entraîne une valorisation des instruments de recherche [mais] les outils de recherche ne sont en effet pas neutres et leur poids se lit dans les analyses ; ainsi la tendance pointe de réduire les individus et les collectifs à leurs productions de traces. (...) Cette réification des liens électroniques qui s'affranchit de l'appartenance des usagers à d'autres « mondes sociaux » est susceptible de conduire à une forme d'empirisme et à la reproduction de l'application des mêmes outils à l'observation de quantité de plateformes* » (Jouët, 2011, p. 80).

Finalement, ce type d'analyses serait tout aussi faible théoriquement que la psychologisation des usages, à l'époque dénoncé à propos des approches fonctionnalistes. Pour Geneviève Vidal, il serait abscons de prétendre « *révéler des "réalités" sociales grâce aux données statistiques, prétendument inébranlables* » (Vidal, 2012, p. 17). C'est un constat que partagent Julie Denouël et Fabien Granjon à propos de certaines dérives de la sociométrie, qui « *réduit par exemple la question de*

la production du social en ligne et hors ligne à la cartographie d'un Who is linked to ? [et] n'est rien d'autre que l'expression d'un réductionnisme tautologique qui prend pour explication ce qui précisément demanderait à être expliqué ». Ces critiques rejoignent celles de Pierre Moeglin à propos de certaines études sur les outils et médias éducatifs qui se contentent d'une « *superposition du quantitatif et des métriques* » (Moeglin, 2005, p. 25). Dans le cadre de la sociométrie, Julie Denouël et Fabien Granjon considèrent que les sociologues se contentent de « *quantifier à grande échelle une réalité sociale dont le sens [leur] échappe car il tend à confondre, non pas les usages et les pratiques sociales, mais quelques-unes des traces de ces usages avec la vérité sociale des (non-)pratiques qui leur correspondent et qui restent indéductibles des seuls indicateurs à partir desquels ils travaillent (hits de page, nombre d'amis, de commentaires, etc.). (...) La sophistication des moyens mis en œuvre, aussi impressionnante soit-elle, ne saurait cacher une certaine indigence de l'analyse sociologique* » (Denouël & Granjon, 2011, p. 36).

Enfin, comme le rappelle Geneviève Vidal, il est « *nécessaire de dépasser le traitement des données quantitatives, sans l'exclure, comme le nombre de connexions, la mesure du temps passé sur chaque site, la fréquence de consultations, les rubriques les plus consultées* » (Vidal, 2013). Dans le cadre de notre travail, nous avons pu constater que la récolte de ce type de matériel est à mettre en relation avec la recherche de nouveaux modèles économiques et éditoriaux par les services du *site.tv*. Elle est « *liée à la nécessité de trouver de nouveaux indicateurs conventionnels de l'audience* » (*Idem*, p. 37) quand une simple lecture du nombre d'abonnés ne valoriserait pas convenablement l'activité du service. Néanmoins, nous verrons que les données d'utilisation du *site.tv* que nous pouvons récolter, notamment grâce aux *logs*, peuvent être tout à fait utiles pour mettre en évidence des types d'utilisations. Mais, comme cette démarche par typologie « *peut donner lieu à des limites d'interprétation en facilitant les représentations d'usages semble-t-il stabilisés ou en gommant le fait qu'il n'y a pas exclusivité d'usages* » (Vidal, 2013), nous ne les mobiliserons que pour quantifier l'usage, qui sera proprement analysé au moment des explorations compréhensives. Par ailleurs, ce type d'indicateurs ne permet pas non plus de dégager de réels éléments d'analyse concernant le non-usage, qui n'apparaît qu'en creux de ce type de statistiques. Ces derniers font justement l'objet d'un nouveau regard dans le cadre de la nouvelle topique des études d'usage.

- **Mieux penser les « non-usages »**

La question des non-usages est étudiée depuis les premières approches diffusionnistes des années 1950. Mais, dans ce type d'approches les non-usagers sont souvent appréhendés de manière péjorative. Selon Francis Jauréguiberry (2012), ils sont « *à la traîne par déficit* » : manque d'intérêt, de culture technique, de curiosité, de moyens

financiers. Aussi, à la faveur des autres approches des usages, le non-usage n'est plus le fait d'une inégalité d'équipement, il est alors entendu comme un des éléments des inégalités d'usage, dans le phénomène d'appropriation notamment. Cela permet de montrer, par exemple, que « *plus [les technologies] sont immergées dans la société et font partie du quotidien, et plus elles sont liées aux divisions sociales existantes* » (Van Dijk, 2006, p. 2). Cela constituerait un « *second degré de la fracture numérique* » (Hargittai, 2002). Francis Jauréguiberry, dans son travail sur les théories du non-usage des technologies de communication, montre également combien cette notion apparaît souvent par contraste ou par défaut, puis comment nous assistons à un éclatement de la catégorie des non-usagers²⁶. Grâce à des analyses plus fines, il apparaît que « *la frontière entre usage et non-usage devient de plus en plus poreuse* ». Par ailleurs, l'évolution de l'écosystème médiatique entraîne de nouvelles formes de non-usage, liés par exemple à une « *saturation de sollicitations informationnelles* », de sorte que « *si l'info-richesse était, il y a vingt ans, d'avoir accès aux TIC, elle réside aujourd'hui dans la capacité de pouvoir s'en passer, au moins de temps en temps* » (Jauréguiberry, 2012).

Dans le champ éducatif, les travaux de Catherine Kellner, Luc Massou et Pierre Morelli (2010) sur les non-usages des TIC sont tout à fait révélateurs du fait que ces derniers se posent dans des termes similaires aux non-usages en général : « *l'usage limité, voire le non-usage, constitue une anomalie ou le symptôme d'un manque de développement social accompagnant le progrès technologique, ce qui se traduit dans les discours institutionnels, économiques et scientifiques par des termes très connotés comme « exclusion » ou « fracture numérique »* ». Ils notent, par ailleurs, que « *cette doxa a maintenu les chercheurs dans une perspective normalisante, au risque d'instrumentaliser les études scientifiques en les mettant au service des politiques publiques ou économiques qui sont parfois les propres financeurs de ces travaux* ». L'arrière plan diffusionniste est bien présent dans l'appréhension des TIC en éducation, « *les travaux répertoriés s'inscrivent dans une vision positiviste de l'usage des TIC en éducation consistant à recenser et classifier les utilisations possibles pour favoriser le développement des usages* ». L'étude menée par ces trois chercheurs, sur la base d'entretiens compréhensifs menés auprès d'éducateurs, montre l'intérêt qu'il y a à étudier les questions relatives à la culture professionnelle et au lien entre sphères

²⁶ « *Ainsi, Wyatt, Thomas et Terranova (2002) font-ils éclater la notion de non-usagers en quatre catégories : les rejecters (abandon volontaire suite à une mauvaise expérience), les expelled (abandon involontaire par déficience), les excluded (non accès par manque de moyens) et les resisters (refus). Laborde et Soubiale (2008) distinguent cinq catégories à partir d'une étude empirique sur les non-internautes en Aquitaine : les totalement non-connectés, les utilisateurs indirects, les distanciés, les abandonnistes et les utilisateurs occasionnels. De son côté, Lenhart (2003) définit, toujours parmi les non-internautes mais cette fois aux États-Unis, quatre types de non-usagers : les evaders (ceux qui esquissent), les dropouts (ceux qui abandonnent), les intermittent users (ceux qui utilisent très occasionnellement) et les truly unconnected (ceux qui n'ont jamais utilisé). Selwyn (2006), à partir d'une enquête sur les non-internautes en Angleterre et au Pays de Galle, distingue trois catégories de non-usagers : les absolute no-users (les totalement non-connectés), les lapsed users (des personnes ayant essayé puis abandonné) et les rare users (utilisation très ponctuelle)* » (Jauréguiberry, 2012).

privée et professionnelle dans le cadre de l'usage limité des TIC. Enfin, ils montrent combien les différents éléments qui émergent de leur corpus²⁷ exercent une influence mutuelle. En portant une attention particulière à ces interrelations, ils ont pu dégager des interactions fonctionnant en triades²⁸, tout à fait heuristiques pour montrer la complexité des situations d'usage, au-delà d'une simple juxtaposition de facteurs.

Parmi les conclusions qu'ils tirent d'une telle approche, on peut citer le fait que plutôt qu'une crainte ou une peur irraisonnée, les non-usages ou usages limités, « *découlent d'une attitude raisonnée que les acteurs sont capables d'expliquer* ». De plus, ils constatent qu'« *il n'y a pas réellement de non-usagers au sens strict, il n'y a pas non plus de position de principe contre les technologies, mais il se dégage une volonté de garder le contrôle des usages actuels et futurs* ». De ce point de vue, c'est la conception du métier qui semble être un critère déterminant. Enfin, ils pointent l'idée selon laquelle « *les usages limités ne sont pas toujours synonymes de défaillance d'usage mais qu'ils sont un type d'usage parmi d'autres qui peut également être une forme d'émancipation personnelle* ». Au-delà des résultats de ce travail, qui renseignent au premier chef sur notre objet de recherche, il semble que le caractère inédit de certains résultats est lié au parti-pris méthodologique de ces chercheurs.

En définitive, on peut observer un lien entre les conceptions de l'utilisateur et les choix méthodologiques opérés dans les études des usages : plus ou moins focalisées sur celui-ci, selon qu'il est considéré plus ou moins « actif ». Parmi l'« *élasticité méthodologique très séduisante* » (Vidal, 2012, p. 215) de la sociologie des usages, nous optons pour une démarche qualitative, de nature compréhensive. Cette démarche permettra d'avoir une meilleure compréhension des mésusages, qui est un des enjeux édicté par notre convention CIFRE, et révélera au mieux la complexité des usages. Par ailleurs, nous tenterons de mêler les champs des preuves en mobilisant les données quantitatives à notre disposition, tout en tenant à distance les dérives « *quantophréniques* ». Au regard de tous ces éléments, le choix de l'entretien compréhensif nous semble cristalliser ces exigences.

²⁷ « Cinq items principaux émergent du corpus : les compétences et connaissances techniques, les représentations des tic, les besoins, l'environnement professionnel et familial et les valeurs professionnelles et personnelles (conception du métier et du rapport aux autres). Ces éléments ne sont qu'exceptionnellement indépendants les uns des autres et semblent exercer une influence mutuelle » (Kellner, Massou, Morelli, 2010).

²⁸ Ils établissent un lien entre « compétences et représentations », « valeurs, représentations et environnement », « besoin, environnement et compétences », « représentations, besoins et valeurs ».

B Le choix de l'entretien compréhensif

Pour Serge Proulx et Francis Jauréguiberry, les évolutions de l'écosystème médiatique, ainsi que l'influence des démarches ethnométhodologiques, entraînent une complexification de l'observation des usages des TNIC. Cela appelle une nouvelle épistémologie de l'observation (Proulx & Jauréguiberry, 2011, p. 99). Avec ces évolutions, ils considèrent que « *la centralité du point de vue de l'observateur sur l'usage des technologies par l'agent humain a été abandonné* », et que l'utilisateur « *acteur en situation* », possède des « *identités plurielles* » en fonction des types de situations et effectue des « *passages entre diverses logiques d'action et divers régimes d'engagement* »²⁹ (Idem, p. 101). Ces points de vue sont à mettre en relation avec les développements de la sociologie pragmatique³⁰. Dans le cadre de cette approche, « *le niveau « micro » n'est pas envisagé dans son opposition avec le niveau « macro », mais au contraire comme le plan où, de situation en situation, le niveau « macro » lui-même est accompli, réalisé et objectivé à travers des pratiques, des dispositifs et des institutions, sans lesquels il pourrait certes être réputé exister mais ne serait plus en mesure, cependant, d'être rendu visible et descriptible* » (Barthe, et. al., 2013).

Une caractéristique importante de la sociologie pragmatique, ou sociologie des épreuves, est de prendre au sérieux les justifications et les critiques émises par les acteurs, mais « *le sociologue ne se situe pas tout à fait sur le plan où les acteurs eux-mêmes tendent spontanément à s'expliquer leurs agissements mutuels et à les juger. Il procède, par rapport à eux, à un effort réflexif supplémentaire, non seulement parce qu'il cherche, à leur différence le plus souvent, à saisir l'ensemble des points de vue engagés dans la lutte (de surcroît, en les traitant de manière symétrique), mais encore parce qu'il se donne pour tâche d'enquêter sur les fondements pratiques des opérations critiques et justificatrices qui sont réalisées et/ou sur leurs effets sociaux* » (Idem). Dès lors, « *ils considèrent plutôt que le rapport réflexif que les acteurs entretiennent avec leur agir ou avec celui des autres doit s'envisager suivant des degrés (...). [La sociologie pragmatique] fait de la détermination de ce niveau et de ses variations temporelles chez une même personne, l'objet même de ses enquêtes* » (Idem). Ce faisant, la sociologie pragmatique déplace la question du pouvoir,

²⁹ À ces sujets, Les auteurs font respectivement référence, aux travaux de Bernard Lahire (*L'homme pluriel. Les ressorts de l'action* – 2001), Laurent Thévenot (*L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement* – 2006), et Philippe Corcuff (*Les nouvelles sociologies* – 2007).

³⁰ « *Le milieu des années 1980 a vu naître en France, dans un contexte où dominaient la sociologie critique de P. Bourdieu et l'individualisme méthodologique de R. Boudon, un courant nouveau de la sociologie. Il a pris le nom de sociologie pragmatique. (...) Ce courant s'est nourri d'apports divers : l'interactionnisme, l'ethnométhodologie, les théories de l'action située, puis plus tardivement, la tradition philosophique américaine appelée pragmatiste. (...) Deux approches, par-delà leurs significatives différences, en forment l'armature : l'anthropologie des sciences et des techniques développée par Michel Callon et Bruno Latour et la sociologie des régimes d'action impulsée par Luc Boltanski et Laurent Thévenot* » (Barthe, et. al., 2013).

réinterroge la place des inégalités sociales³¹ et porte un regard critique sur le monde social, distinct de la sociologie critique. Dans le cadre de la sociologie des usages, et *a fortiori* dans notre travail, les ambitions théoriques sont sensiblement plus faibles et plus focalisées. Néanmoins, les quelques éléments que nous venons de lister nous montrent dans quelle mesure l'influence de cette posture sociologique peut aider à penser les usages. Plus précisément, ces réflexions nous invitent à pousser en avant l'épistémologie de l'observation, comme catalyseur de l'étude des usages. À cet effet, nous souhaitons préciser l'intérêt méthodologique de l'entretien compréhensif et la place qu'occupe ce dernier dans l'économie générale de notre travail.

- **Intérêt méthodologique de l'entretien compréhensif**

Si en 1996, Stéphane Beaud considérait que l'entretien était le « parent pauvre » de la réflexion méthodologique, à l'exception du travail de Pierre Bourdieu dans la *Misère du monde*³² (Beaud, 1996, p. 226), force est de constater qu'aujourd'hui ce dernier a fait l'objet d'un travail de théorisation abouti. Les ouvrages méthodologiques sur les approches qualitatives occupent une place significative dans les bibliothèques universitaires. Parmi ces ouvrages, celui de Jean-Claude Kaufmann sur l'*Entretien compréhensif* (2008), est central. En s'appuyant sur deux enquêtes publiées dans *La trame conjugale* (1992) et *Corps de femmes, regards d'hommes* (1995), l'auteur propose un « manuel » dont il évoque les limites « artisanales », auxquelles chaque chercheur doit se confronter en tant qu'« artisan intellectuel ». En premier lieu, Jean-Claude Kaufmann précise que le terme « compréhensif » doit être entendu au sens weberien le plus strict, c'est-à-dire quand « l'introspection n'est qu'un instrument visant l'explication, et non un but en soi ou une compréhension intuitive qui se suffirait à elle-même » (Kaufmann, 2008, p. 11). Pour ce faire, il invoque une « imagination sociologique » qui doit toutefois obéir à des règles précises. Avant de présenter plus en détail ces règles, nous souhaitons revenir sur le choix qui a été le notre d'opter pour l'entretien compréhensif parmi les méthodologies constituant les démarches qualitatives.

Sans entrer dans le détail du débat méthodologique qui divise les différentes mises en œuvre de la démarche qualitative³³, nous retenons la conclusion qu'Anne Gotman tire des entretiens directifs et semi-directifs, où « pour gagner en extension, on se condamne à perdre en relief » (Gotman, 1985, p. 173), malgré les sophistications de ces derniers. Étant donné notre objectif de relever la complexité de l'usage, ce mode

³¹ Dans le cadre de la sociologie de la domination, par exemple, les inégalités sociales sont pensées comme des ressources pour expliquer l'action, alors que dans la sociologie pragmatique elles sont « envisagées comme un produit de l'action » (Barthe, et. al., 2013).

³² Bourdieu Pierre (2007), *La misère du monde*, Paris, Éd. du Seuil, 1460 p.

³³ Dans leur ouvrage sur Les méthodes qualitatives, Sophie Alami, Dominique Desjeux et Isabelle Garabuau-Moussaoui distinguent l'entretien semi-directif en face-à-face, l'histoire de vie « centrée » et l'observation aménagée (Alami, et. al., 2010, pp. 56-57).

opérateur ne nous semble pas le plus approprié. En outre, nous privilégions l'entretien compréhensif individuel, par opposition à l'entretien collectif, ou *focus group*, qui met plusieurs personnes en présence d'un animateur chargé de leur faire partager et confronter leurs expériences. Ceci afin de favoriser la récolte d'un matériau de nature plus longitudinale et de saisir la nature des interrelations, assez complexe à analyser à l'échelle individuelle. Il est donc nécessaire d'aller en profondeur avec chacune des personnes interrogées, ce que supporterait difficilement un entretien collectif. Comme le rappelle Genevière Vidal, dans le cadre des analyses d'usage, « *l'approche longitudinale fournit des éléments essentiels pour tirer des axes d'analyse qui permettent de dégager des orientations, des tendances d'évolution de pratiques culturelles, communicationnelles et informationnelles, voire des relations sociales, si l'on considère le temps long et que l'on n'oppose pas les approches empirique et théorique* » (Vidal, 2013). Par ailleurs, l'observation directe ne nous paraît pas plus adéquate, comparativement à l'entretien compréhensif.

En effet, les différentes dimensions de l'usage que nous avons mis en évidence ne se traduisent pas toutes par des actions « positives » ou « effectives ». Les éléments de nature symbolique ou longitudinale nécessitent la médiation du discours des usagers pour être analysés. De plus, la multimodalité des TNIC ainsi que la diversité des contextes d'utilisation (e.g. sphère privée/sphère professionnelle), limitent la pertinence de l'observation d'une situation particulière. Pour saisir la richesse de ces situations³⁴, il faudrait faire une observation de longue durée, afin de suivre les usagers dans les différents moments de leurs utilisations. Ce type de démarche ethnographique n'était pas plus envisageable d'un point de vue pratique. Il nécessite une durée que le temps de notre travail, déjà trop long à certains égards, ne permet pas. *A contrario*, l'entretien compréhensif simule un terrain d'étude nous permettant d'accéder à ces diverses configurations. Pour Josiane Jouët, plusieurs entrées sont possibles pour étudier les usages, la « *généalogie des usages* », le « *processus d'appropriation* », l'élaboration du « *lien social* », mais ces différentes approches se prêtent à une forte interpénétration (Jouët, 2000, 499). Selon nous, l'entretien compréhensif est un procédé permettant de cumuler ces différentes entrées du point de vue des usagers.

Cependant, nous n'excluons pas totalement l'observation de notre appareil méthodologique, étant donné que les entretiens ont été réalisés, dans la mesure du

³⁴ Cette richesse se manifeste, notamment, par les différents niveaux mobilisés par l'usage : « *au niveau individuel, l'utilisateur agit de façon à ce que l'innovation convienne à sa personnalité : il l'intègre dans ses schèmes perceptivo-moteurs familiaux, ses habitudes de travail et son expérience antérieure (...). Plus globalement, il organise l'ensemble de ses objets techniques quotidiens pour leur donner un sens personnel, lié à la trame de sa propre vie : comme s'il réalisait une 'mise en intrigue' de l'innovation, pour parler comme Paul Ricœur. À celui du groupe d'appartenance, où les cultures de métier, des classes d'âge et de milieux jouent un rôle fondamental. Et enfin à celui de la culture, "au sens géographique de culture régionale ou nationale* » in Gras Alain, et. al., (1994), *Face à l'automate : le pilote, le contrôleur et l'ingénieur*, Paris, Publications de la Sorbonne, pp. 261-262

possible, dans les salles de cours des enseignants interrogés. Cela nous a permis de connaître l'environnement physique et matériel de ces derniers et de faciliter leurs démonstrations commentées, au fil des entretiens. Enfin, pour accentuer notre observation de la dimension instrumentale de l'usage que nous observons, nous avons choisi de consacrer une partie de nos entretiens à une mise en situation. Selon Francis Jauréguiberry (2008), dans les études d'usage il faut souvent s'immiscer pour observer, développer des méthodes « intervenantes », où « *il s'agit d'observer en situation, d'écouter attentivement, d'entretenir longuement* ». C'est un aspect que nous développerons au moment de la présentation détaillée de nos entretiens³⁵.

De manière plus concrète, l'entretien compréhensif prend la forme d'une discussion au cours de laquelle un enquêteur cherche à comprendre l'expérience de la personne enquêtée, en faisant preuve d'empathie (Kaufmann, 2008, p. 51). Le matériau discursif ainsi recueilli est ensuite analysé et interprété selon les objectifs de l'étude. Contrairement à l'entretien semi-directif, ayant pour cadre un certain nombre de thématiques à explorer, l'entretien compréhensif se présente sous forme de discussion libre. Il se situe à mi-chemin entre l'entretien non directif (discussion libre à partir d'un thème) et l'entretien directif (structuré par des questions précises, plus proche du questionnaire). En favorisant une certaine liberté de l'usager dans la construction de sens de son discours, qui est ensuite analysé, l'entretien compréhensif atteste d'une posture épistémologique à la fois constructiviste et compréhensive. Du côté de l'analyse, « *le cœur du travail d'interprétation se situe dans le passage du sens manifeste au sens* » (Donegani, et. al., 2002). En outre, il est un moyen de « *faire l'expérience de l'expérience d'autrui* », appréhendée par l'intermédiaire d'un individu en position d'exprimer son propre point de vue sur son action et ses relations, c'est-à-dire ses propres motivations, sentiments, représentations, etc.. Ainsi, cette façon de procéder présente néanmoins un avantage important sur l'observation, « *la compréhension n'est plus limitée à la seule projection du chercheur sur le vécu de l'individu* » (Gil, 2011). En outre, cela s'inscrit dans les réflexions plus vastes menées dans le cadre de la sociologie des individus, sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement³⁶.

Cette liberté discursive laissée à l'usager, à pour intérêt de mettre en lumière à la fois les usages de l'audiovisuel éducatif dans la complexité des processus qui les forment et la manière dont les usagers les perçoivent, en construisant un discours réflexif à leur sujet. Le discours offre alors à la fois accès aux pratiques et interprétations des usages tels qu'ils sont mis en sens par leurs usagers, mais également à la manière dont se construit cette mise en sens dans la situation d'entretien, il offre une sorte de situation expérimentale (Kaufmann, 2008, p. 59). Cette posture favorise certaines prises de conscience que ne permettent pas toujours les enquêtes par questionnaire, a

³⁵ Cf. 3.2 Esquisse des portraits – « Choix des éléments ».

³⁶ Cf. 3.1 Le portrait pour comprendre l'usage.

fortiori lorsqu'ils sont menés en ligne. Cela s'avère particulièrement intéressant dans le cas de l'audiovisuel éducatif qui fait l'objet de pratiques professionnelles peu interrogées par les usagers eux-mêmes. Enfin, cette volonté d'assumer la relation d'entretien comme un moment de discussion est une façon d'aborder la place du chercheur dans le cadre de l'entretien comme situation de communication (Le Marec, 2002). Plutôt que de rechercher une neutralité maximale du processus d'enquête vis-à-vis des personnes interrogées, la démarche par entretien compréhensif assume l'engagement du chercheur et une certaine subjectivité (Kaufmann, 2008, p. 52). C'est une façon de s'affranchir de ce que Joëlle Le Marec appelle la conception sclérosante du « biais » que constituerait son engagement sur le terrain.

L'entretien compréhensif n'engage pas nécessairement une pensée de l'individualisme, mais s'inscrit, comme nous l'avons déjà évoqué à propos de la nouvelle épistémologie de l'observation engagée dans la nouvelle topique des études d'usage, dans une posture compréhensive considérant l'individu comme un acteur pluriel dont la relation au monde procède d'une articulation de nombreux processus. Somme toute, le discours des usagers apparaît donc comme un lieu privilégié d'enquête dans la mesure où il rend compte d'usages et de représentations qui cristallisent un ensemble d'opinions communément partagées tout en les modelant dans le cadre d'une expérience et d'une histoire individuelle. Mais comme le rappelle Fabien Granjon, il y a une faiblesse analytique qui consiste à considérer le social comme une scène où « *tout se réinventerait à chaque interaction entre des acteurs et dans des contextes singuliers* » (Lahire, 2002, p. 107), « *Bourdieu parle à cet égard, d'illusion occasionnaliste* » (Granjon, 2012, p. 194). Il est donc important de repositionner l'entretien compréhensif dans l'économie générale de notre travail de recherche.

- **L'entretien compréhensif dans l'économie générale de l'étude des usages**

L'entretien compréhensif permet d'analyser des phénomènes complexes, mais les différentes limites de ce type d'approche, et plus largement des approches microsociologiques, imposent une élaboration particulière pour être intégré dans une analyse des usages. Comme nous l'avons dit, il est pertinent de construire des appareils de preuves complexes mêlant par exemple dispositifs d'enquête quantitatifs et observations d'inspiration ethnographique. Pour Geneviève Vidal, la notion d'usage doit être réactualisée, « *étant donné la nécessité de mettre à jour les cadres d'analyse des TIC, dans leurs conditions de développement, non seulement technique, mais aussi politique et économique* » (Vidal, 2012, p. 220). De ce point de vue, notre approche archéologique nous a permis de mettre à jour les dimensions politiques, économiques et sociales concernant l'usage que nous étudions. Ces éléments sont également à mettre en perspective au regard des évolutions plus contemporaines

« *pétries de contradictions et de tensions* », qui « *constituent le creuset des usages sociaux des TIC [et] conduisent à de nouvelles formes d'expérience sociale* », comme l'a mis en évidence François Dubet, de sorte qu'elles infiltrent les usages « *dont le sens social ne saurait être replié sur leurs seuls programmes d'action* » (Jouët, 2011, p. 81). Dans le cadre de notre travail, ces efforts de situation de l'usage sont formalisés dans les deux temps concernés par une démarche compréhensive : la délimitation du terrain et l'investigation du matériau recueilli (Kaufmann, 2008, p. 34 et 72).

Pour ce qui est de la délimitation de notre terrain, nous chercherons d'abord à comprendre l'usage de l'audiovisuel éducatif dans un sens plus large, afin de déterminer les bornes de notre étude. Étant donné que celle-ci est plus particulièrement axée sur *lesite.tv*, nous serons attentif aux dynamiques globales d'utilisation du site, ainsi qu'aux configurations de ce dernier par ses concepteurs (Woolgart, 1990). En premier lieu, il s'agit de quantifier l'utilisation du site afin de saisir de prime abord les différents types d'usages et de pouvoir positionner les différents usagers que nous rencontrerons. Ensuite, l'intérêt que nous porterons aux concepteurs nous permettra d'évaluer l'écart, ou la fidélité, de leurs représentations avec les usages que nous observerons. Ce sera également une opportunité d'étudier dans quelle mesure le cadre d'usage qu'ils proposent facilite l'appropriation de leur service ou au contraire contraint les usagers. Par facilité, nous regrouperons ces deux étapes de délimitation au sein de notre « contextualisation d'usage », comme un préalable à la tenue des entretiens compréhensifs.

Concernant l'investigation du matériau recueilli, nous distinguerons deux temps. Dans un premier temps, nous présenterons des « portraits d'usagers ». Cette étape pré-conceptuelle nous permettra de restituer l'usage observé dans sa cohérence et sa complexité. En effet, il nous semble intéressant de positionner ces portraits en amont de l'analyse transversale des entretiens, qui constitue le deuxième temps de notre investigation. Ces portraits formalisent un effort de singularisation de l'usage, une « descente en profondeur » tout à fait opportune avant l'effort de comparaison qu'est l'analyse transversale et qui peut s'apparenter à une « prise de hauteur ». Cela nous semble d'autant plus utile que c'est un moyen de prévenir les limites des entretiens approfondis concernant les usages, qui, « *quand ils existent, se limitent souvent à creuser l'usage étudié sans le resituer dans l'ensemble des pratiques sociales des individus* » (Jouët, 2011, p. 80). Enfin, comme le rappelle Joëlle Le Marec, s'intéresser au discours des usagers peut paradoxalement renforcer une conception linéaire du modèle de la communication³⁷. Ces différents efforts de « situation » de

³⁷ « *Le fait même de traiter la question des usages par la construction de la figure de l'utilisateur, être incarné, sensible et pensant, socialement compétent et représenté par sa propre parole digne d'intérêt en tant que telle, est aussi un moyen de promouvoir la défense de la position du plus « faible ». (...) Même si l'usage est désormais largement vu comme étant le fait d'allers et retours très complexes*

l'usage est une opportunité de montrer le caractère, justement dynamique, des interactions entre « émetteur » et « récepteur », telle que la logique de l'usage doit y inviter.

2- CONTEXTUALISER L'USAGE

Dans la partie précédente, nous avons mis en évidence la nécessité d'approcher les usages dans une démarche compréhensive, du point de vue de l'utilisateur. Néanmoins, cette approche « qualitative » ne doit cependant pas être opposée, ou « aveugle », aux éléments quantitatifs qui peuvent aider à comprendre les dynamiques globales de l'utilisation. Il ne s'agit pas pour autant de « quantitativer » notre démarche, ni d'y adjoindre « *une sorte de quitus méthodologique* », par la preuve du chiffre (Beaud, 1996, p. 223). Ce travail nous permet d'identifier certaines dynamiques afin de baliser notre terrain et d'établir les axes pertinents pour notre analyse qualitative. Généralement, dans le cadre d'études qualitatives, ce type de données est peu mobilisé pour des raisons essentiellement pratiques, relatives à l'accès aux données. La position de chercheur qui est la nôtre, dans le cadre d'un travail régi par une convention CIFRE, est un réel avantage à cet égard.

En effet, en étant au cœur du service des actions éducatives de *France Télévisions*, il nous a été possible de comprendre, d'une part, l'utilisation que faisait le service des données quantitatives, et d'autre part, d'avoir accès à ces données. L'examen de ce matériau nous a rapidement montré l'intérêt de telles ressources pour notre étude. Ces dernières nous permettent de démarquer notre approche plus qualitative – d'en valider l'intérêt – et d'avoir une vue sur la façon dont le service – dans une contrainte applicative – se représente l'utilisation du site et ses usagers. Ce sont autant d'éléments que nous avons souhaité engager afin de circonscrire le terrain. C'est donc à des fins de contextualisation que ce matériau s'est révélé tout à fait opératoire, il est donc une source de première main dans le cadre de la délimitation et du bornage de notre terrain.

Néanmoins, ces données ne nous ont semblé que partiellement mobilisables, c'est ce que nous discuterons dans un premier temps. Cette étape nous servira notamment à déterminer les axes que nous garderons et ceux que nous écarterons dans le cadre des portraits. Ensuite, il nous a semblé pertinent d'étudier plus en profondeur, au-delà des chiffres, comment les concepteurs du *site.tv* se représentent les usagers du site et leurs

entre des logiques de production et des logiques de réception, il s'agit au fond toujours d'aller et retours, c'est à dire d'un simple amendement du modèle linéaire et donc son renforcement » (Le Marec, 2001, p. 111).

usages. Ce développement nous permettra de mieux appréhender le contexte des usages que nous analyserons.

2.1 Quantifier l'usage du *site.tv* : le prisme du chiffre

Avant de présenter plus en détail les données dont nous avons disposé, il est pertinent de rappeler ici les raisons qui nous ont poussé à reléguer ces informations au niveau de la contextualisation des usages. Globalement, c'est la validité scientifique des données qui a posé un réel problème quant à leur intégration dans le travail proposé. En effet, la majeure partie des chiffres dont dispose le service lui est fournie par des entreprises de récolte de données ou « *report* » marketing³⁸. L'analyse qui est la plus significative, de ce point de vue, est celle réalisée par l'entreprise *QualiQuanti* en mars 2010, relative à la compréhension des « usages des inscrits », de leur « motivation » et de leurs « attentes ». De prime abord nous pensions y trouver des éléments tout à fait pertinents pour avoir une première vue de notre terrain. Cette étude a été menée auprès de trois « panels », dont deux considérés comme utilisateurs (« au moins une fois dans l'année » ; « au moins cinq fois dans l'année ») et un réunissant des « non-utilisateurs ». Ces panels sont respectivement constitués de 585, 163 et 227 « répondants ». Les échantillons sont à l'image des utilisateurs inscrits sur le site : majoritairement féminins (64% pour les utilisateurs ; 62% pour les non-utilisateurs) ; une parité est respectée en termes de niveau scolaire (collège/lycée) ; on observe également une sur-représentation des enseignants en histoire et géographie pour les utilisateurs et des documentalistes chez les non-utilisateurs. Finalement, ce qui manque de rigueur dans cette enquête relève de son mode d'administration, de son échantillonnage par rapport à l'objectif de l'enquête, du phasage de l'enquête et, enfin, de la formulation de questions trop prescriptrices.

Nous avons donc choisi de ne réutiliser que les éléments relevant des données d'utilisation, principalement issues des « *logs* » de connexion au site et de ses différentes composantes. Nous nous intéresserons donc au taux de pénétration du site, à l'évolution des actes de consommation, aux modalités d'accès au *site.tv* et au temps moyen passé sur le site. Nous faisons volontairement référence, ici, au terme d'« utilisation » pour distinguer ces éléments de notre approche plus générale des usages. En effet, l'utilisation est « *plus conjoncturelle et circonscrite à l'arène du « face-à-face » avec la machine. Par contraste avec les études d'usage marquées par les paradigmes sociologiques, les recherches sur l'utilisation s'inspirent d'un modèle managérial de « l'utilisabilité » (usability) des produits, mesurant l'adéquation entre le spectre des utilisations possibles d'un objet donné dans la situation observée et les*

³⁸ C'est pour cette raison que nous ne pouvons retranscrire ici un certain nombre de données, pour des raisons de confidentialité.

buts définis préalablement par les gestionnaires quant à l'efficacité attendue de l'utilisation de l'objet » (Proulx & Jauréguiberry, 2011, p. 80).

- **Taux de pénétration du *site.tv***

Parmi les données que nous avons pu consulter, celle du taux de pénétration du site à l'échelle nationale nous semble intéressante (cf. Figure 35). En effet, on peut observer que ce taux n'est pas homogène selon les académies. Plusieurs facteurs permettent d'expliquer cette situation. Tout d'abord, la question des abonnements, nécessaires pour accéder aux ressources du *site.tv*, est déterminante. Plusieurs types d'abonnements sont proposés : un paiement à l'unité (dont le nombre est résiduel), un abonnement individuel pour une durée d'un an (assez marginal également), un abonnement à l'échelle d'un établissement et enfin un abonnement « grands comptes », qui correspond à l'abonnement de plusieurs établissements. Étant majoritaires, ces deux derniers types d'abonnements permettent d'expliquer cette disparité territoriale. De ce point de vue, on peut observer le processus d'industrialisation de l'éducation que décrit Pierre Moeglin (Moeglin, 2010b) qui entraîne un accès inégalitaire aux ressources éducatives. Selon que l'on est dans une région (lycée), un département (collège) ou une commune (école) plus ou moins riche, plus ou moins volontaire, les opportunités d'abonnement sont fluctuantes.

En outre, l'autre élément permettant d'expliquer la dynamique territoriale de l'implantation du *site.tv* relève du cadrage que peut apporter l'initiative publique nationale. À titre d'exemple on peut citer l'opération « École Numérique Rurale » (2009) qui avait vocation à doter en équipements et en ressources un certain nombre d'établissements sous-dotés de par leur localisation rurale (difficulté d'accès au réseau, faiblesse des financements locaux, etc.). Un exemple supplémentaire plaidant en faveur d'une lecture de l'usage à travers les contingences politiques. Par ailleurs, on peut noter un certain écart entre les taux de pénétration selon les niveaux scolaires : 6,43% dans les écoles, 28,44% dans les collèges et 23,84% dans les lycées. Ces chiffres sont eux aussi à mettre en perspective avec les politiques d'investissement public, variables selon les compétences territoriales auxquelles sont rattachés les établissements.

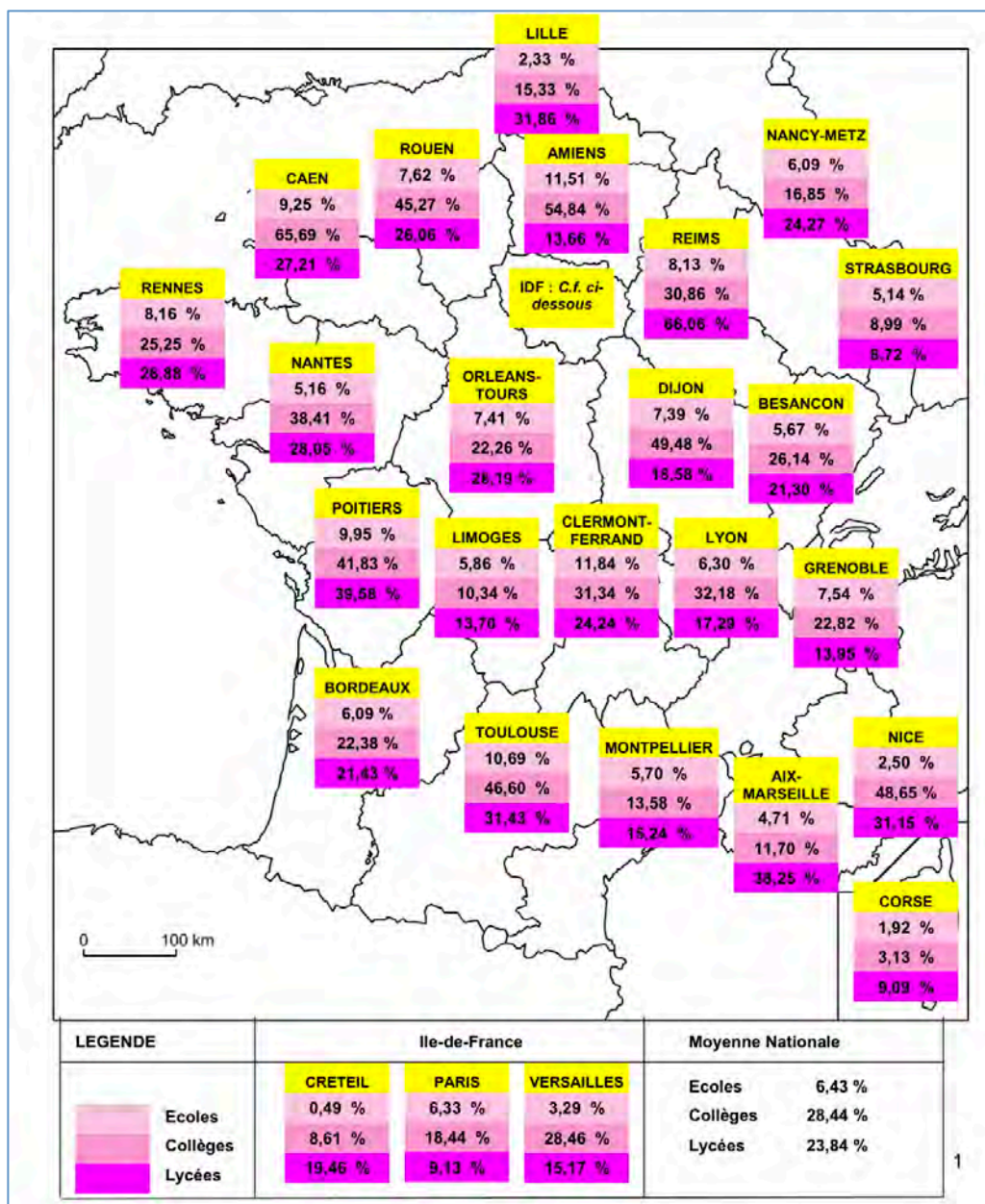


Figure 35 – Taux de pénétration du site.tv, calculé sur le nombre d’abonnés le 12/10/11, rapporté à la base des établissements effectuée du MEN (2011) (Source : site.tv)

• **Évolution de la consommation et des actes de visionnage du *site.tv***

Les données de « consommation » et celles sur les « actes du visionnage » du *site.tv* sont également intéressantes. En effet, à travers ces chiffres, nous pouvons mettre en évidence la corrélation des usages du *site.tv* avec la temporalité de son cadre de « pratique professionnelle » (cf. Figure 36 - 37).

Ainsi on peut constater une variation importante du nombre de consultations en fonction du calendrier scolaire. Si ce constat peut paraître assez tautologique de prime abord, il renseigne tout de même sur l’usage qui est fait du site par les enseignants. En

effet, les consultations de vidéos chutent de manière drastique dans les moments où les activités pédagogiques sont les plus faibles. Dès lors, on peut supposer que les enseignants « piochent » dans le site au fil des cours et que leur usage en devient plus illustratif. Ainsi, les moments privilégiés pour la structuration des cours, la mise en place des différents scénarios pédagogiques, ne correspondent pas aux plus fortes consultations du site. Enfin, d'un point de vue commercial, cela montre l'enjeu pour le *site.tv* d'assurer un tuilage efficace entre les fins d'abonnement et les nouvelles inscriptions : faute d'un suivi commercial téméraire, le ré-amorçage en début d'année sera d'autant plus difficile que la période de rentrée est trop chargée pour qu'elle laisse le temps de découvrir un nouvel outil de travail.

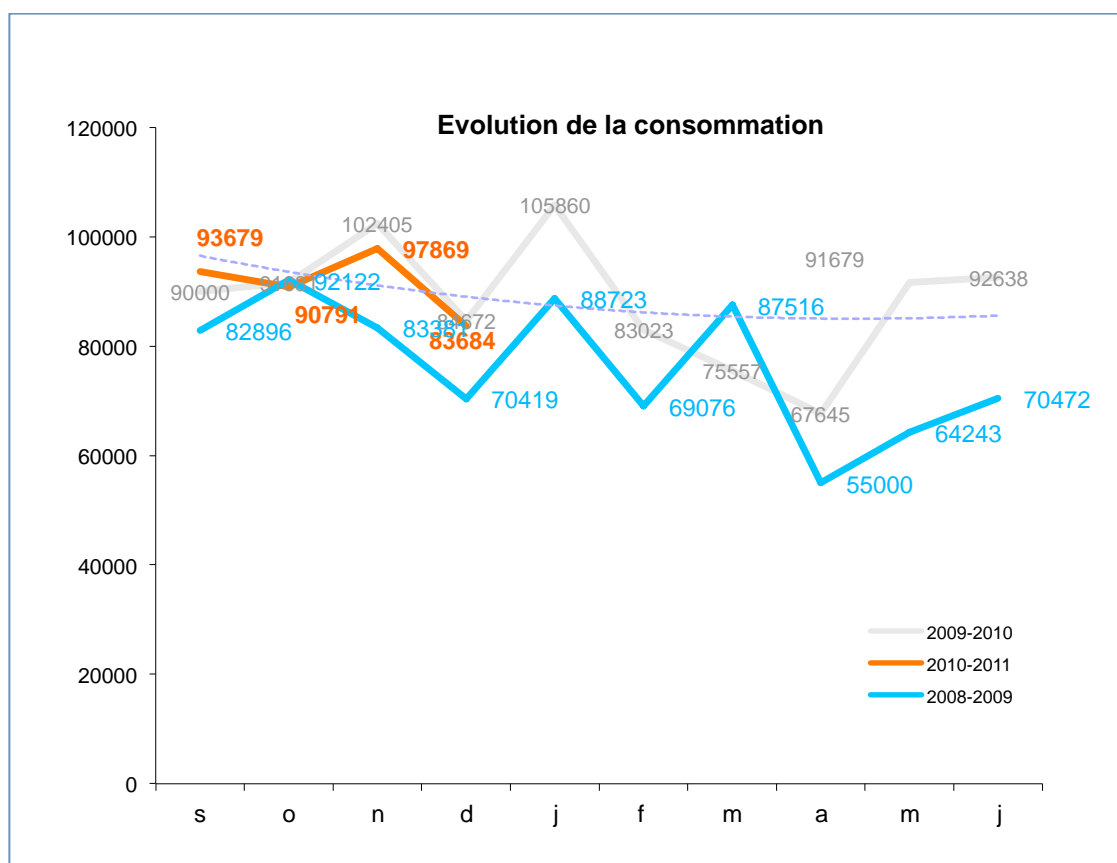


Figure 36 – Evolution de la consommation du *site.tv* (2009-2011) (Source : *site.tv*)

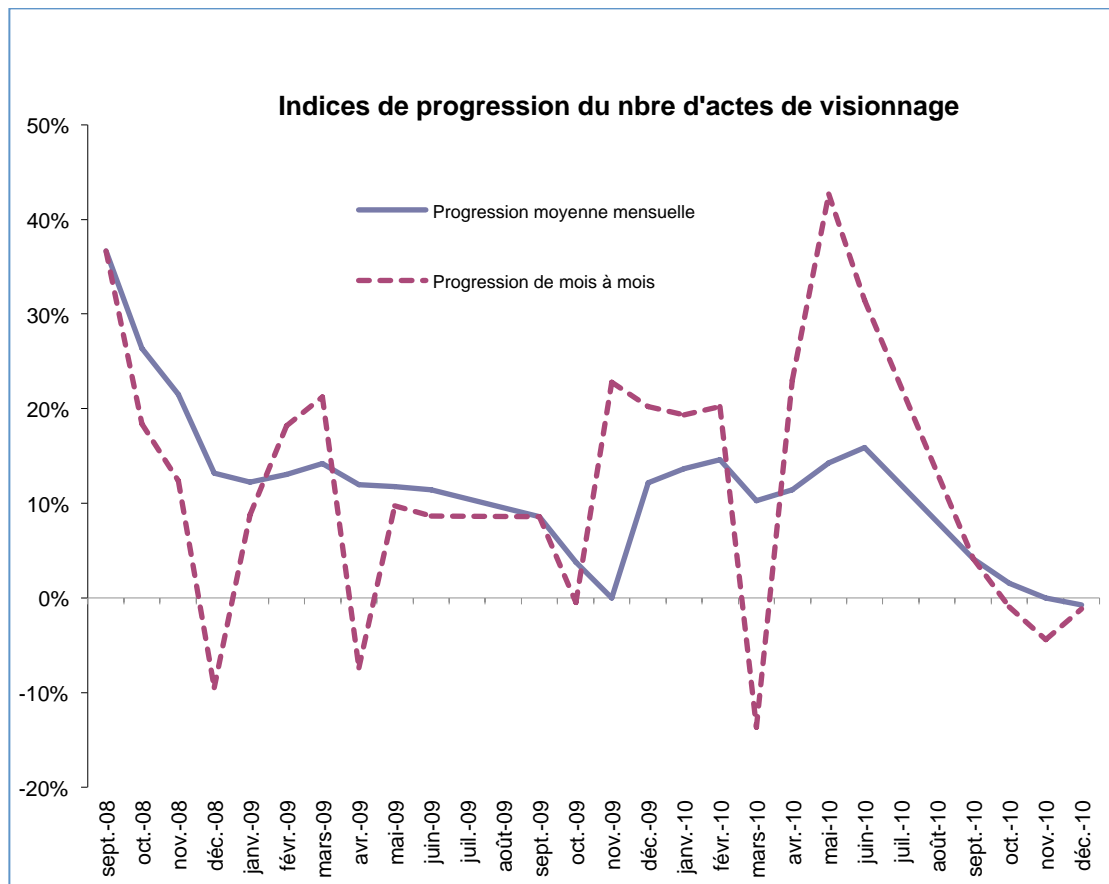


Figure 37 – Indices de progression du nombre d’actes de visionnage du *site.tv* (2008-2010) (Source : *site.tv*)

Enfin, on observe plus généralement une tendance décroissante des actes de visionnage et de consommation du *site.tv* depuis le mois de septembre, jusqu’à la fin de l’année scolaire. Cet élément nous amène à nous interroger sur la pertinence des contenus du site. Les enseignants seraient-ils moins convaincus de l’intérêt des contenus proposés par le site après en avoir pris connaissance ? Nous verrons ultérieurement que cette question, précisément, ne peut être réellement comprise d’un point de vue quantitatif.

- **L’accès au *site.tv***

La question de l’accès au *site.tv* nous semble également révélatrice de la difficulté commerciale face à laquelle se trouve le site. Au regard du graphique des « audiences par types d’accès » (cf. Figure 38), on peut constater la prégnance de la recommandation.

Parmi les facteurs qui expliquent cette situation, il semble que l’on peut mettre en évidence le travail de « réseau » effectué par le site. En effet, chaque académie ou rectorat bénéficie d’un référent du *site.tv*. Ces acteurs ont un rôle déterminant dans la popularisation du service. Par ailleurs, certains enseignants peuvent être

« ambassadeurs » dans leur propre établissement : là aussi leur capacité de prescription est déterminante à l'échelle d'un établissement. Enfin, on notera qu'une minorité d'utilisateurs accèdent au site via un moteur de recherche externe. Cela montre que l'usage du site est déterminé par la connaissance du site lui-même et que les recherches externes ne pointent pas nécessairement sur les contenus du *site.tv*. À charge pour lui, donc, d'améliorer son référencement ou d'être mieux identifié comme une ressource pédagogique par les enseignants non-utilisateurs.

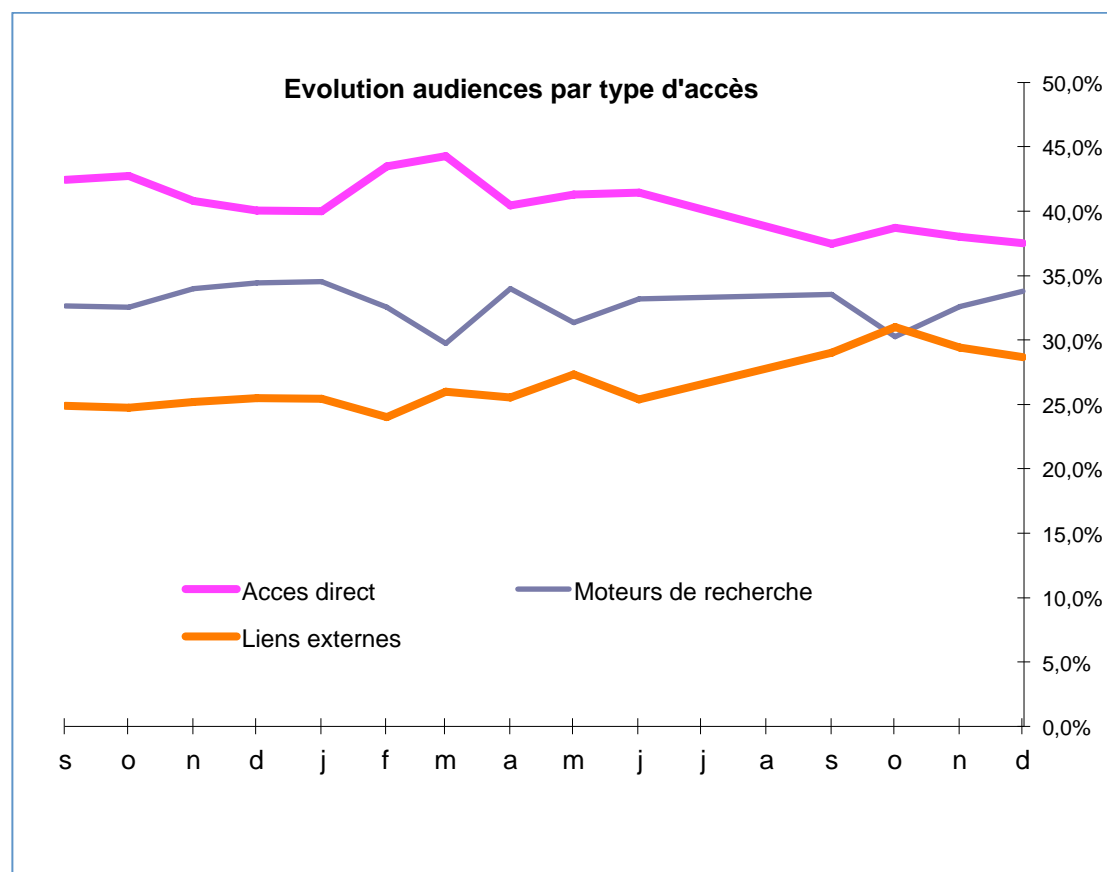


Figure 38 – Évolution des audiences du *site.tv* par type d'accès (2010-2011) (Source : *site.tv*)

À ce titre on peut d'ailleurs citer la mise en place, par les services du *site.tv*, d'un dispositif de lecteur « *embed* », permettant de disséminer les contenus sur d'autres sites, d'autres interfaces, sous forme de « *widget* »³⁹. Nous constaterons ultérieurement que ce type d'initiative se trouve tout de même contrainte par la nature payante des ressources du site, limitant la portée virale recherchée par le service.

³⁹ « Ajoutez des vidéos du *site.tv*, mis à jour en permanence, et suivez en direct notre actualité. Installez le widget *lesite.tv* sur votre bureau d'ordinateur, votre blog, votre profil de réseau social... Vous souhaitez diffuser et personnaliser sur votre site ou votre blog le widget *lesite.tv* ? Renseignez le formulaire d'inscription ci-dessous, choisissez votre discipline et bénéficiez d'une sélection complémentaire de vidéos ! », « Présentation du widget », disponible en ligne sur <http://www.lesite.tv/rss/demande-widget/> (consulté le 1 février 2015)

- **Le temps passé sur le *site.tv***

La question du temps passé sur le site éclaire elle-aussi sur la nature ou la structure des usages du *site.tv*. Si l'on se base sur le temps moyen passé sur le site, on peut observer qu'il est relativement court, entre cinq et sept minutes (cf. Figure 39), a *fortiori* si ce dernier est rapporté au temps moyen d'une vidéo. Ainsi, il correspond à peu-près au visionnage d'une vidéo complète par visite. Il ne s'agit donc pas vraiment d'une véritable recherche effectuée au sein du catalogue du *site.tv*, mais plutôt d'une utilisation utilitaire, ciblée, des ressources proposées. Néanmoins, par comparaison avec les autres sites de vidéos en ligne (non-éducatifs), ce chiffre peut être relativisé : la qualité du contenu semble suffisante pour que l'utilisateur aille jusqu'au terme du visionnage.

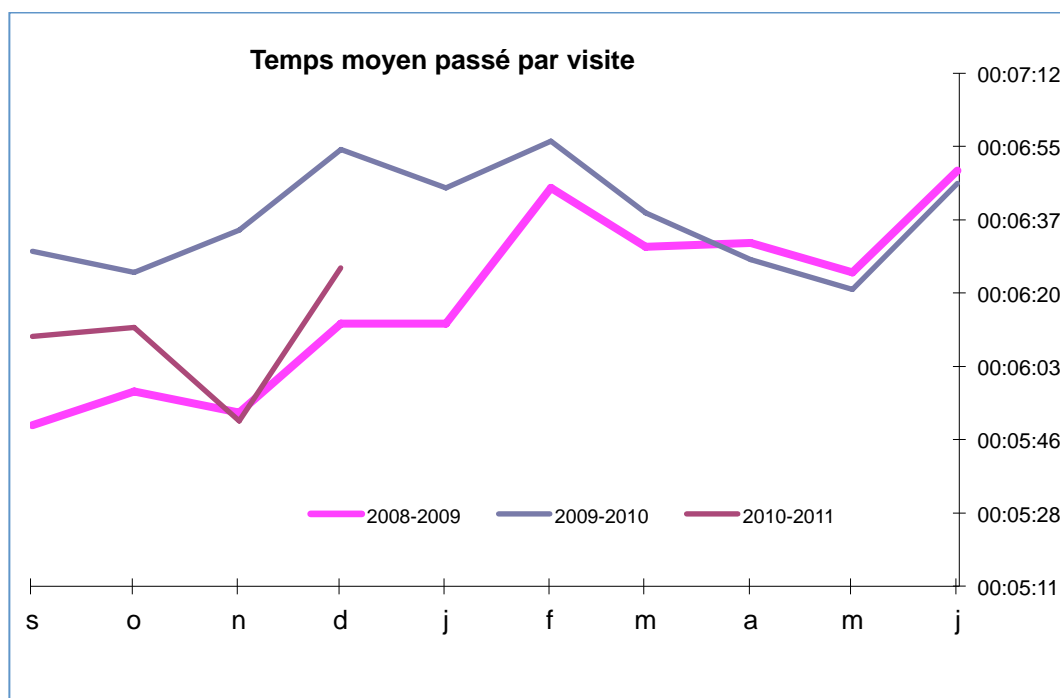


Figure 39 - temps moyen / visite passé sur le *site.tv* (2008-2010) (Source : *site.tv*)

Plus précisément, il faut rapporter le temps passé sur le site aux types de consultations qui sont faites (cf. Figure 40)⁴⁰, en croisant la durée moyenne passée sur le site avec le nombre de pages vues par visite. On observe alors une moyenne de sept pages vues par visite, une consultation vidéo pour six pages vues et deux consultations vidéo par visites. En somme, l'utilisateur moyen navigue peu sur le site, teste deux contenus et choisit de n'en regarder qu'un.

⁴⁰ Ces chiffres correspondent à la période : janvier 2007 - avril 2008, les graphiques ci-dessus ne reproduisent qu'une partie des données collectées.

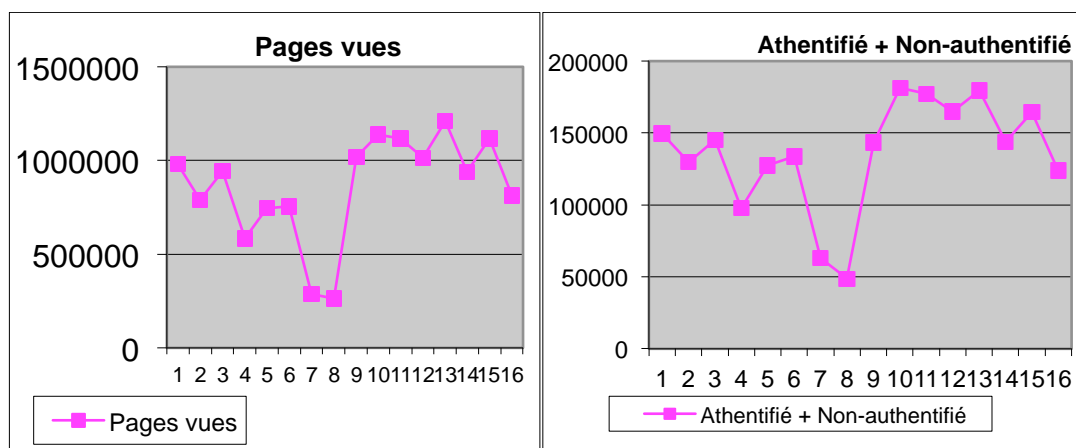


Figure 40 - Nombre de pages vues par visite / Nombre de pages vues sur le site public et sur version abonnés
(Source : *site.tv*)

Par ailleurs, on observe qu’assez logiquement les utilisateurs abonnés sont plus investis dans leur navigation que les utilisateurs non-identifiés qui consultent le site : deux fois plus de consultations vidéos, et deux fois plus de pages vues. Rien ne nous indique cependant si les utilisateurs non-identifiés se limitent dans leur navigation en supposant que l’accès est limité pour eux. En réalité, la recherche est possible sans limite, contrairement à la consultation de vidéos ou l’accès aux fiches pédagogiques.

- **L’angle mort du chiffre**

Malgré ces quelques éléments que nous avons présentés, il semble que, par rapport à la problématique qui est la nôtre, les chiffres ont un véritable angle-mort : celui de l’épaisseur sociale de l’usage. Quand bien même il s’agirait de quantifier des volumes afin de mettre en évidence des limites d’usage, aucun élément explicatif ne pourrait ressortir clairement face à la complexité de l’usage.

Par ailleurs, nous avons pu expérimenter le poids de l’usage marketing des données « quantitatives »⁴¹. Il nous a en effet fallu un certain temps et une certaine profondeur d’analyse pour discerner certains biais dans les chiffres, tels qu’ils étaient communément présentés et tels qu’ils étaient utilisés en interne par les personnels du *site.tv*⁴². À ce titre, le ratio nombre d’établissements utilisateurs / nombre d’enseignants utilisateurs nous a montré combien la surabondance de données pouvait contribuer à cacher l’essentiel. En se bornant à comparer l’évolution du nombre d’établissements utilisateurs (cf. Figure 41) et le nombre d’établissements bénéficiant d’un accès (cf. Figure 42), on pourrait conclure que la déperdition est somme toute

⁴¹ Nous utilisons ce terme entre guillemets car il ne recouvre pas, ici, les fonctions associées à son usage académique : celle de fournir des descriptions statistiques fiables de phénomènes collectifs constitués par l’agrégation de comportements, d’attitudes, voire d’opinions individuelles ; et celle de vérifier des hypothèses (De Singly, 1992, chap. 1).

⁴² ANNEXE XII.

modérée. Néanmoins, si l'on rapporte cette évolution à celle du nombre d'enseignants utilisateurs (cf. Figure 43), la réalité s'avère beaucoup plus critique. En effet, ce ratio nous montre qu'environ 15% seulement des personnes abonnées utilisent effectivement le site.

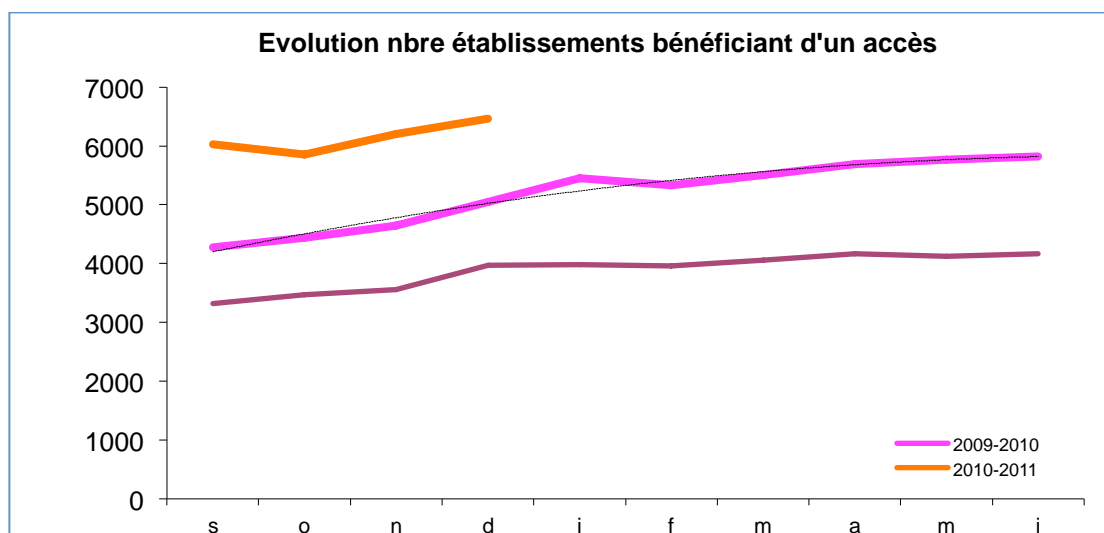


Figure 41 – Évolution du nombre d'établissement bénéficiant d'un accès (2008-2011) (Source : *site.tv*)

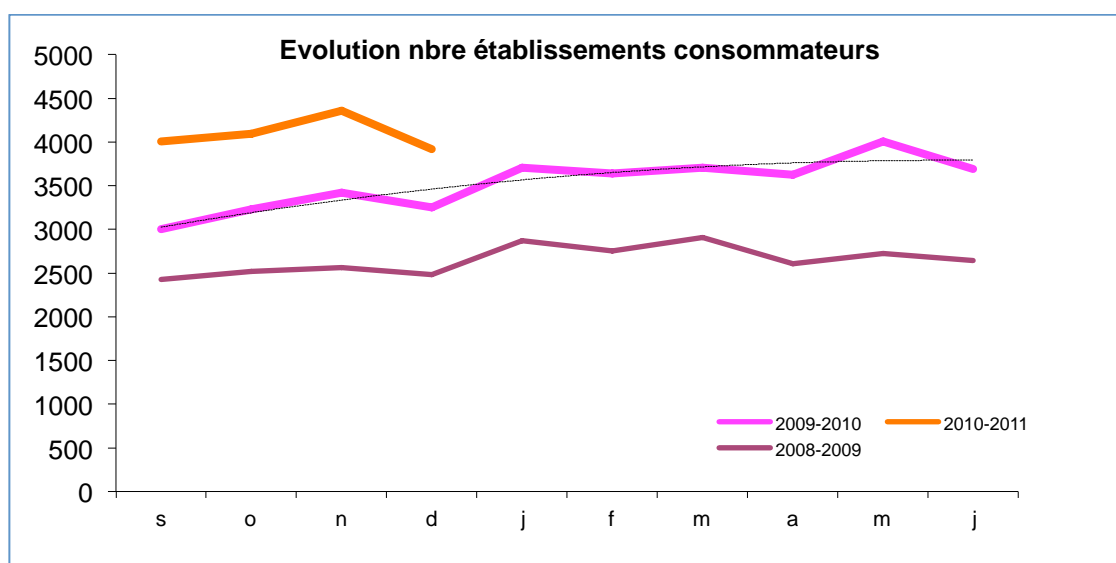


Figure 42 – Évolution du nombre d'établissements consommateurs (2008-2011) (Source : *site.tv*)

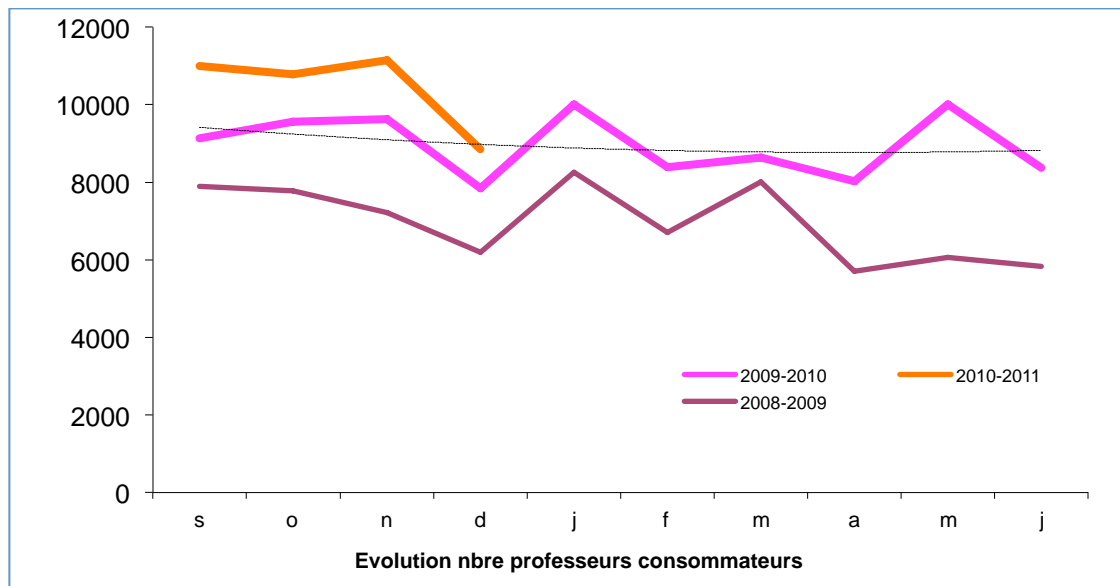


Figure 43 - Évolution du nombre de professeurs consommateurs (2008-2011) (Source : *site.tv*)

Nous pourrions multiplier les exemples allant dans ce sens, mais cela reviendrait à épouser les formes des données produites à des fins moins explicatives que démonstratives. Dans un contexte de restrictions budgétaires et de réorganisation de l'audiovisuel public, il est sans doute plus utile de pouvoir justifier son existence que de chercher à piloter son action avec pragmatisme, en pointant ses écueils. Par ailleurs, cela nous montre les limites et le ressort éminemment stratégique inhérent à toute volonté de « *quantifier le public* »⁴³ (Méadel, 2002), ici, essentiellement à des fins marketing⁴⁴. Par ailleurs, s'agissant des historiques de consommation des utilisateurs, nous avons assez rapidement remarqué les limites des statistiques avancées car il est impossible pour le service de prendre la mesure des usages hors-ligne effectués une fois que la vidéo est téléchargée. C'est face à ces constats qu'il nous a paru d'autant plus pertinent d'opérer un retour à l'utilisateur pour mieux cerner cet échec, cet écart manifeste entre nombre d'abonnés et nombres d'utilisateurs effectifs.

⁴³ « *Faute de pouvoir faire parler LE public, les médias ont ainsi multiplié les voies par lesquelles UN public est compté, mesuré, évalué, disséqué dans ses goûts et ses comportements. (...) Le sondage s'est ainsi imposé comme instrument indispensable du travail de fabrication croisée des contenus et des publics. Avec ses hypothèses statistiques, son échantillonnage des publics, ses indicateurs et sa diffusion, la mesure d'audience produit de la connaissance, et comme on le sait depuis Jack Goody (1979), elle la formate en retour. Les mesures d'audience ne mesurent en effet pas tant le public que le travail qui a permis de le produire : elles sont des objets techniques performatifs : comme tout procédé de quantification, par leur diffusion et leurs usages argumentatifs, elles reconfigurent et agissent sur la réalité qu'elles évaluent. Elles la transforment par exemple en réifiant une définition du téléspectateur, en diffusant auprès des professionnels l'état des connaissances considérées comme acquises, en stabilisant les contours des genres* » (Méadel, 2002).

⁴⁴ On pourrait également s'interroger sur l'utilisation « gestionnaire » qui est faite des chiffres dans le cadre de l'évaluation interne des actions éducatives de *France Télévisions*. En effet, comme le rappelle Albert Ogien, la possibilité d'indicateurs chiffrés favorise l'installation d'un « gouvernement au résultat » dans lequel « les normes arithmétiques qui encadrent l'action publique s'imposent », in Albert Ogien, *Désacraliser le chiffre dans l'évaluation du secteur public*, Éditions Quae, coll. « Sciences en questions », 2013, p. 50.

Néanmoins, le temps passé à étudier ces données n'est pas vain, nous aurons l'occasion de mobiliser certains éléments lors de l'esquisse des portraits d'utilisateurs⁴⁵ et pendant certains entretiens⁴⁶. Mais avant d'en arriver à ce stade, nous avons souhaité profiter de notre position de chercheur *in situ* pour interroger deux aspects périphériques des usages du *site.tv* : la façon dont les concepteurs se représentent les usagers et dans quelle mesure ils décrivent leur service comme un dispositif sociotechnique.

2.2 Qualifier les usagers du *site.tv* : représentations des concepteurs

À travers ce détour périphérique, nous souhaitons insister sur l'importance à accorder au rôle de l'instance de production qui, sans être déterministe, demeure déterminant. Plus qu'une occasion de valoriser les connaissances acquises en tant que partie prenante au *site.tv*, il s'agit avant tout d'un positionnement théorique. Alors qu'il s'interroge sur *Comment parler de la société* (2009), Howard S. Becker rappelle que « les communautés interprétatives empruntent souvent des procédures et des formes, pour les utiliser à quelque chose à quoi les producteurs d'origine, dans l'autre communauté, n'avaient jamais pensé, dont ils n'avaient jamais eu l'intention » (Becker, 2009, p. 22). Dans un registre plus compréhensif vis-à-vis de ces « détournements », on peut aussi rappeler l'attention que portait Michel de Certeau aux « arts de faire » dans *L'invention du quotidien* (1980), et l'intérêt d'une partie de la sociologie française des usages pour les usages inimaginés des concepteurs, à l'instar de Josiane Jouët et ses travaux sur le Minitel (Jauréguiberry & Proulx, 2011, p. 57). Ainsi, ce questionnement sur les multiples interprétations que peuvent susciter les représentations à travers lesquelles on perçoit les productions des artistes, écrivains et chercheurs, préoccupe tout autant le milieu industriel.

Pour ce milieu, l'objectif n'est sans doute pas aussi prosaïque et réflexif, car il s'agit de bien comprendre les futurs usagers et d'éviter les risques d'investir sur un marché incertain⁴⁷. L'émergence de l'écosystème numérique⁴⁸ est ici une nouvelle occasion d'interroger ces représentations à travers le rapport entre innovation et usagers, innovateurs et usages. Pour Dominique Cardon, « l'innovation par l'usage » ou « innovation ascendante » est « devenue une caractéristique essentielle, même si non exclusive, du développement de la société de l'information » (in Ambrosi & Peugeot,

⁴⁵ Cf. 3.2 « Esquisse des portraits ».

⁴⁶ Cf. 3.3.B « Pierre : un bon usager qui s'ignore » et 3.4 « Analyse transversale ».

⁴⁷ À ce titre on peut citer l'exemple de la méthode CAUTIC© comme transfert des savoirs académiques sur l'« usage » et ses ressorts, vers le monde industriel.

⁴⁸ Cf. Compiègne Isabelle (2010), *La société numérique en question(s)*, Paris, Sciences Humaines Éd., 127 p.

2005). Il prolonge les hypothèses avancées par Eric Von Hippel sur les « *innovations horizontales* » dans lesquelles l'utilisateur n'est pas simplement « *rusé* » ou « *braconnier* », mais s'engage plus loin, en participant directement à la confection d'innovations à partir des technologies et des services à sa disposition. En illustrant le potentiel participatif du numérique, cette articulation ne saurait faire oublier l'importance des représentations des futurs usagers que se font les concepteurs, en amont du processus d'innovation. La façon dont les concepteurs « *construisent* » leur futur public est tout aussi déterminante que la façon dont le futur public se représente l'innovation qui lui est présentée.

Le rapprochement de ces différents auteurs traitant de l'innovation, des représentations et des usages, est sans doute lapidaire mais il permet d'étudier le point de vue des concepteurs de manière heuristique. Si notre attention se focalise sur l'instance de production, nous n'oublions pas que « *la production, les représentations et la réception sont trois moments autonomisés mais également articulés dans un jeu permanent de codage-décodage qui décloisonne ces moments* » (Maigret, 2010, p. 104). Un point de vue également partagé par Howard S. Becker qui rappelle l'importance d'articuler le point de vue des fabricants avec celui des usagers et les analyses de contenus (Becker, 2009). Cette partie s'appuie sur une série d'entretiens semi-directifs réalisés auprès des concepteurs du *site.tv*, et plus particulièrement ceux qui ont participé à la confection d'un nouveau *player* pour le site. En effet, la réflexion suscitée en interne par ce nouveau *player* est un terrain propice à questionner les représentations que les concepteurs se faisaient des enseignants. Après avoir défini les termes de notre analyse, nous reviendrons sur les résultats obtenus et ce que ces derniers révèlent au-delà des représentations des futurs usagers.

A Étudier les représentations des concepteurs

Comme le rappelle Claude Flament, « *le terme représentation est utilisé dans bien des secteurs des sciences humaines (et au-delà), avec des sens bien différents, et souvent très flous* » (in Mannoni, 2010, p.7). En effet, il se retrouve au croisement de nombreux concepts, issus des sciences humaines et sociales tout autant que du langage courant, dont la version la plus systématisée est celle des représentations collectives et des représentations sociales (Jodelet, 2003). Le mot est emprunté au latin *repraesentare* (v. 1175) « faire apparaître, rendre présent devant les yeux, reproduire par la parole », « répéter » « rendre effectif » « payer sans délai ou comptant », puis « amener devant qq. » (VI^e s.) « livrer à la justice » (VIII^e s.) et « remplacer qq. » (V^e s.)⁴⁹. Sa signification a évolué et le terme revêt aujourd'hui

⁴⁹ Rey Alain (1992), « Dictionnaire historique de la langue française », *Le Robert*, tome III, Paris.

plusieurs sens qui, sans obligatoirement s'exclure, ne se recoupent pas nécessairement : représentation politique, représentation en justice, représentations théâtrale ou cinématographique, représentations médiatiques, etc. (Boure, 2012). Pour Pierre Mannoni, qui s'intéresse plus particulièrement aux représentations sociales, il faut distinguer : représentations mentales, fantasme et figurabilité, idées reçues, clichés, stéréotypes, croyances, superstition. Voici la synthèse qu'il propose :

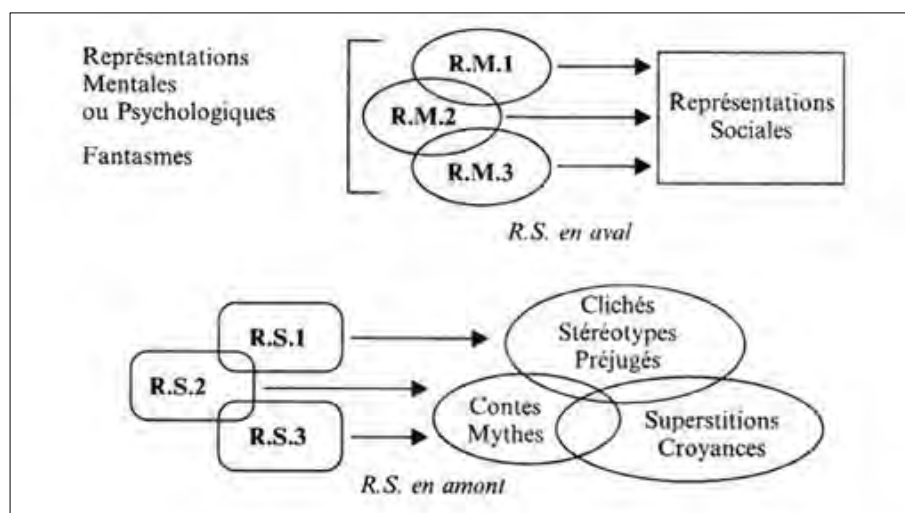


Figure 44 - Les représentations sociales (Mannoni, 1998 : 40)

Les représentations se situent donc en aval par rapport aux autres notions, d'un ordre plus cognitif (RM 1, 2 et 3), mais en amont des clichés, contes, croyances, etc. D'un point de vue plus systématique, la définition proposée par Denise Jodelet semble bien circonscrire la notion de représentation sociale qui « *apparaît comme une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet (...). (Elle) est toujours une représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet)* » (Jodelet, 1989, p. 43). Si nous nous reconnaissons dans cette définition, la méthodologie que nous avons observée dans le cadre de cette enquête des représentations des concepteurs ne nous permet pas de nous inscrire dans le prolongement des études précitées sur les représentations sociales.

Dès lors, quand nous faisons référence à la notion de « représentation » des futurs usagers, nous entendons celle-ci dans un sens plus commun, de « ce qui est présent à l'esprit ; ce que l'on « se représente » ; ce qui forme le contenu concret d'un acte de pensée »⁵⁰. Cette partie a donc vocation à poser les bases d'une compréhension plus complexe des représentations des concepteurs, à la manière des questions soulevées dans l'étude des *Conditions des genèses d'usage des technologies numériques dans l'éducation* qui cherche « à mettre en évidence les rapports qui peuvent exister entre les formations, les certifications et les représentations des acteurs en tant qu'elles favorisent ou freinent l'intégration des TIC dans les pratiques professionnelles »

⁵⁰ Définition du CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), consulté le 6-11-12.

(Assude et al., 2010). En outre, elle est une tentative « *d'ouvrir la boîte noire de la technique* » (Akrich, 2010) en s'intéressant autant à l'interface qu'aux usages représentés. Il s'agit de comprendre quelles sont les « *configurations* » déterminées par les concepteurs en fonction de l'idée qu'ils se font des futurs usagers. Selon Serge Proulx et Thierry Bardini, la configuration « *renvoie à une représentation active, orientée vers un but : elle n'est pas rêve, mais bien fiction « opérationnalisable » (...). Nous dirons que les représentations des concepteurs s'opérationnalisent en configurations* » (Bardini & Proulx, 1999, p. 272). Cela nous semble d'autant plus pertinent que, comme l'a montré Laurent Thévenot (1991), le fabricant cherche à « *discipliner l'utilisation* » et « *maintenir la probité de l'objet* », à travers ses modes d'emploi, des dispositifs pratiques contraignants et des normes de « *bon usage* ».

B Prendre en compte la complexité du dispositif

Nous avons choisi d'interroger l'ensemble des services du *site.tv* qui ont contribué à la réflexion sur la mise en ligne du nouveau *player*, courant mars 2012. Quatre services ont participé à notre enquête, au travers de six entretiens semi-directifs⁵¹ réalisés en juin 2012 : le pôle technique (Éric et Lucas), le pôle marketing et usage (Bryan), le pôle pédagogique (Béatrice) et le pôle de direction (Bérénice et Paul)⁵². Nous avons voulu comprendre la place de chaque service dans la conception du nouveau *player*, l'objectif qui était recherché dans cette innovation, et la façon dont chacun d'entre eux se représentait les futurs usagers⁵³. Ainsi, le *player* est abordé comme un dispositif, tant à travers ses aspects d'ordre technique, propre à une certaine « *rationalité instrumentale* » (Jacquinot & Monnoyer, 1999), qu'à travers les aspects relatifs aux dimensions stratégiques ou à une certaine « *rationalité sociale* » (Appel et al., 2010).

L'hypothèse est que ce nouveau *player* est un élément nodal dans le dispositif du *site.tv* et que le travail de réflexion qu'il a suscité est une opportunité pour saisir la façon dont les personnels du *site.tv* se représentent le public enseignant et ses usages. Il s'agit de recueillir une certaine parole « officielle » des concepteurs. Le travail de réflexion qu'ont mené ces derniers s'est articulé autour de plusieurs ateliers afin de mobiliser l'ensemble des pôles du service.

⁵¹ Cf. Blanchet Alain et Gotman Anne (2010), *L'entretien - L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin, 128 p.

⁵² Pour des raisons d'anonymat les prénoms ont été modifiés.

⁵³ Cf. « Guide d'entretien semi-directif », ANNEXE XVI.

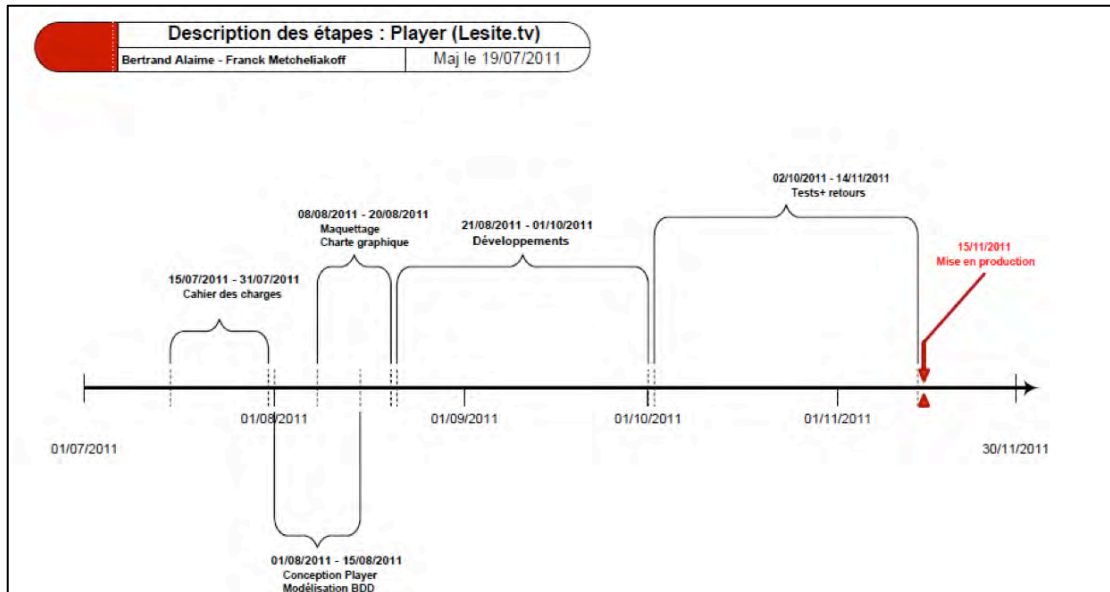


Figure 45 - Phases de conception du nouveau *player* du *site.tv* (Source : *site.tv*)



Figure 46 - Nouveau *player* du *site.tv*



Figure 47 – Version transitoire du *player* (Source : *site.tv*)



Figure 48 - Ancien *player* du *site.tv* (Source : *site.tv*)

Par ailleurs, il est à noter que l'initiative de cette refonte du *player* est motivée par les attentes supposées des usagers telles que se les représentent les concepteurs. Les "retours d'usagers" (Bryan)⁵⁴ dont ils disposent sont de différents ordres et proviennent de différentes sources, que nous avons déjà évoquées : statistiques d'utilisation, enquête qualitatives, focus-group, etc. réalisés régulièrement par le pôle marketing ; ainsi que les retours compilés par les conseillers de la *hotline* dédiée au site (service externalisé). Au-delà des représentations individuelles des salariés, tous

⁵⁴ Les citations entre guillemets anglais (" ") font référence aux entretiens menés avec les personnels du *site.tv*, contrairement aux guillemets français (« ») utilisés pour les citations d'auteurs.

ces éléments concourent, selon nous, à façonner la représentation du public enseignant que se font les personnels du *site.tv*.

On peut également trouver les traces et les évolutions des réflexions autour du *player* à travers les différentes maquettes qui ont jalonné les ateliers (cf. Figure 45). Ces dernières valident, quant à elles, nos hypothèses sur l'ambition relative à la refonte du *player*, dépassant la simple fonction de lecteur vidéo pour faire écho à une ambition éditoriale renouvelée, au "service des usagers" (Éric). La principale évolution est d'intégrer au *player* les contenus associés à la vidéo (comme les livrets pédagogiques pour enseignants), de sorte que le *player* devienne un élément nodal du *site.tv*. De plus, la volonté d'orienter cette innovation au profit des usagers fait écho à l'importance pour le *site.tv* de développer l'utilisation du site. Nous l'avons relevé, une majorité d'abonnés n'utilise pas ou très peu les contenus du site⁵⁵ et n'ont qu'une utilisation très faible voire inexistante des services proposés.

C Du dispositif à l'utilisateur

Suite aux entretiens et à leur analyse, il apparaît que la représentation des usagers que se font les personnels du *site.tv* est en accord avec ce que Louise Merzeau décrit à travers « *l'intelligence de l'utilisateur* » (Merzeau, 2010). Aussi, ce "retour à l'utilisateur" est l'occasion de conforter une certaine vision de l'utilisateur numérique, de l'audiovisuel et de l'audiovisuel éducatif numérique, à travers le souci de ne pas paraître "vieillissant" mais "séduisant" (Bérénice), dans un contexte de « marché éducatif » (Moeglin, 1998).

• Faire le pari de « l'intelligence de l'utilisateur »

Pour Louise Merzeau, l'émergence du *digital user* doit questionner l'approche de l'utilisateur et plus largement le cadre théorique des études d'usage. L'importance de ce questionnement varie selon que l'on « envisage le numérique comme un média s'ajoutant aux autres ou comme un écosystème environnemental (où) le statut, l'action et le degré d'implication de l'utilisateur changeront de valeur. Tantôt récepteur (de message), utilisateur (d'outils), consommateur (de services et de produits) ou producteur (de ressources et de valeurs) ». Le *digital user* semble « capitaliser toutes (ces) postures », mais « reste à savoir si cette capitalisation se limite à recycler d'ancien "arts de faire", ou si elle produit une compétence inédite » (Merzeau, 2010, p. 1). Ce propos est tout de même nuancé par le fait que « la métaphore de l'acteur laisse [supposer] un état de maîtrise qu'il ne peut atteindre. Quelle que soit sa familiarité avec l'univers numérique, il n'est effectivement pas en mesure de

⁵⁵ Cf. 2.1 « l'angle mort du chiffre ».

surplomber l'ensemble des enjeux cognitifs, économiques, juridiques, épistémologiques et politiques soulevés par les réseaux » (Merzeau, 2010, p. 18). Toujours est-il que ces différentes « postures » se retrouvent dans les discours des personnels du *site.tv*, qui dépeignent tour à tour des usagers pluriels, curieux et professionnels.

- **Des usagers pluriels**

L'offre de contenus s'adresse aux enseignants du primaire et du secondaire, ainsi qu'à leurs élèves. De fait elle touche des disciplines variées (Histoire, Français, Sciences et Vie de la Terre, etc.), des élèves de tranches d'âge multiples, et des notions plus ou moins complexes selon les points du programme scolaire qu'elle aborde. Le terme « enseignant » recouvre lui-même un ensemble hétérogène (Duru-Bellat & Zanten, 2012). Enfin, lorsque l'on traite des pratiques médiatiques des enseignants dans le cadre scolaire, on est également face à des réalités contrastées. Pour les personnels du *site.tv*, cette variété de pratiques et de profils enseignants est bien consciente : « ils ne travaillent pas tous de la même façon » (Béatrice).

Ils distinguent notamment les enseignants qui utilisent les ressources audiovisuelles à des fins purement illustratives et ceux qui revendiquent une certaine didactique audiovisuelle (Jacquinot, 2012), voire une créativité pédagogique. La refonte du *player* est notamment pensée pour répondre aux « enseignants qui n'utilisent pas seulement les ressources pour illustrer les cours » (Bryan). Néanmoins, ils sont conscients de devoir faire « un grand écart permanent entre des profs « ambassadeurs » et des enseignants qui se contentent d'utiliser la vidéo pour illustrer » (Bérénice). Comme nous le verrons, cette tension est récurrente, entre une volonté de répondre aux désirs des enseignants les plus « technophiles » et la nécessité de satisfaire une majorité d'enseignants utilisant les ressources de manière plus classique : plus prosaïquement, l'enjeu est d'« être moderne et innovant, sans en faire trop » (Bérénice).

- **Des usagers curieux**

Même si les personnels du *site.tv* se représentent des pratiques plurielles, ils décrivent un usager communément curieux. En ayant pour ambition de proposer un environnement « *user friendly* » (Bryan), il s'agit d'améliorer « le confort de navigation » (Lucas) des usagers mais également de favoriser une appropriation créative des ressources et des contenus du site. Ainsi, le nouveau *player* intègre des outils de segmentation des vidéos (apposition de marqueurs personnels jalonnant la *timeline*, pour faciliter « une navigation de type DVD » (Paul)), de capture d'image et d'annotation des vidéos. D'autres outils sont en cours de développement afin de

permettre aux usagers de “ créer d’autres contenus ” (sous-titres, *slideshow*, montage, etc.) (Éric). Mais de ce point de vue là, les contraintes juridiques, en terme de droit d’auteur notamment, limitent la symétrie avec des pratiques numériques usuelles telles que le *mash-up* ou le *remix* (Jenkins, 2006, 2009).

Toujours est il que l’objectif demeure de permettre à l’enseignant de pouvoir faire valoir “ sa création ” (Bryan). La revendication de la liberté pédagogique de l’enseignant est souvent présente et, selon les personnels du *site.tv*, rares sont les enseignants qui ne désirent pas “ créer leur propre scénario pédagogique ” (Éric). Nous verrons également que la valorisation de la navigation et des actes de consommation de vidéos participent du même enjeu de mise en évidence de l’appropriation des ressources par les usagers. Cette ambition de mettre en avant les *user generated content* (UGC) a pour corollaire de penser le *player* comme une interface personnelle, au sens d’un “ environnement personnalisable ” (Paul). Dès lors, il est important pour les personnels du *site.tv* de permettre aux enseignants de garder un historique de leur usage et de permettre une synchronisation des données générées en ligne et hors-ligne. Le *player* est donc pensé comme une interface téléchargeable, utilisable en local sur son ordinateur propre, de la même manière que sur la version accessible depuis son navigateur Internet. D’un lecteur vidéo classique (cf. Figure 48), on passe à un outil d’accompagnement à l’utilisation de la vidéo dans le cadre scolaire. En cherchant à valoriser la créativité des usagers, ce dispositif questionne finalement ce qu’est un usage de la vidéo dans le cadre scolaire. Il propose une certaine lecture transmédiatique des circulations entre images et écrit dans un contexte de transmission des savoirs.

- **Des usages professionnels**

L’articulation entre un usage hors-ligne et en ligne du *player* fait écho, pour les concepteurs du *player*, à une autre contrainte relative au public visé. Pour les personnels du *site.tv*, il est important de prendre en compte le fait qu’ils ont à faire à des usagers en contexte professionnel. De ce point de vue là, ils identifient deux temps distincts dans l’utilisation des ressources proposées aux enseignants : “ la préparation du cours et l’utilisation des vidéo en classe ” (Paul). En tant qu’outil d’accompagnement, le *player* répond à ces deux fonctions. La possibilité d’accéder à une espace pédagogique tout en continuant à visionner la vidéo démarque ces deux temps (par un système de glissement de fenêtre ; déjà présent lors des premières maquettes - cf. Figure 47 - inspirées du *player* de *NBC Learn*⁵⁶). Dans l’espace pédagogique, l’enseignant peut retrouver les éléments de la « fiche pédagogique »⁵⁷, jusqu’alors disponible seulement via un document téléchargeable au format PDF. Il

⁵⁶ Disponible sur <http://www.nbclearn.com/> (consulté le 1^{er} février 2015)

⁵⁷ Réalisée par un expert disciplinaire du CNDP (*Centre National de la Documentation Pédagogique*), qui propose des pistes d’exploitation pédagogique de la vidéo.

est à noter que la réflexion autour du *player* a été menée en même temps que celle portant sur l'évolution des fiches pédagogiques. L'objectif de ces réflexions conjointes était de "dépasser le PDF" (Lucas), afin de proposer un contenu "plus interactif" et "personnalisable par l'enseignant" (Éric). Par ailleurs, l'enseignant y retrouve des informations éditoriales sur la vidéo, un espace de saisie de notes personnelles sur la vidéo (à partager par mail éventuellement) et des hyperliens "pour aller plus loin" (Paul).

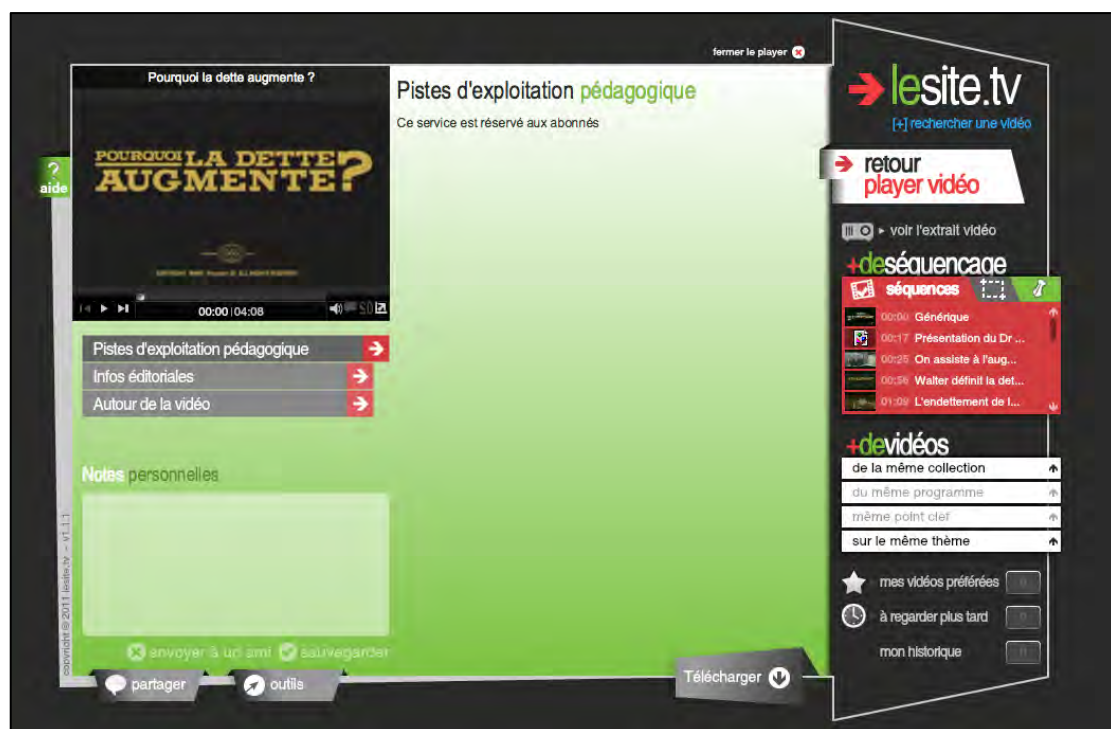


Figure 49 - Espace pédagogique du *player*

La lecture de la vidéo permet quant à elle un visionnage de la vidéo en *streaming* ou en téléchargement. Cette fonctionnalité répond à un double objectif : permettre aux enseignants dont les établissements ne sont pas connectés d'utiliser les ressources une fois celles-ci téléchargées, et faciliter une usage hors-ligne de la vidéo ne confrontant pas les enseignants aux aléas de la connexion à Internet dans leur salle de cours : "les enseignants ne prendront pas le risque de ne pas avoir de réseau" (Béatrice).

À travers ces deux éléments, nous remarquons que le dispositif fait écho à deux enjeux sociaux et pédagogiques : la « fracture numérique » et la maîtrise technique dans l'acte pédagogique. En se référant aux pratiques professionnelles des enseignants, du moins ce qu'ils en connaissent par rapport à l'utilisation de leur service, les personnels du *site.tv* se représentent un usager qui demeure par ailleurs "un usager du web" pour lequel "il ne faut pas avoir d'*a priori* sur sa capacité à utiliser les outils numériques" (Bérénice). Cette vision volontariste des enseignants se veut être en rupture "avec certains discours institutionnels, dépréciant les évolutions

des enseignants, qui sont par exemple plus d'un millions à posséder un compte *Facebook* aujourd'hui" (Bérénice).

Comme nous l'avons démontré, à travers le dispositif du *player* et la façon dont ils imaginent ce que pourraient en faire les enseignants, les personnels du *site.tv* ont tendance à valoriser « l'intelligence de l'utilisateur ». Face à des usages professionnels pluriels, ils décident de prendre le parti d'offrir aux enseignants les outils leur permettant une prise en main des ressources audiovisuelles. Cette capitalisation sur la créativité et la curiosité des usagers se fait également dans une volonté de " soutenir et développer les usages enseignants " (Bryan). Ce parti pris est sans doute " marketing ", mais il atteste aussi d'une volonté d'inscrire l'usage de la vidéo éducative dans le mouvement plus large que connaît le web 2.0, en tout cas les discours qui le valorisent⁵⁸. Nous allons voir maintenant comment les représentations des usagers enseignants nous renseignent, à travers le dispositif du *player*, sur des aspects plus stratégiques pour *lesite.tv*.

D Vers une nouvelle expérience audiovisuelle éducative ?

Comme nous l'avons relevé, pour le *site.tv* la réflexion autour de l'usage de la vidéo éducative a débuté avec la création en 1997, par *La Cinquième*, de la BPS (*Banque de Programmes et de Services*), qui permettait un accès à une vidéothèque éducative grâce au Satellite⁵⁹. Les évolutions technologiques, jusqu'à l'Internet que nous connaissons aujourd'hui, ont progressivement amélioré les débits de connexion et donc facilité la consultation et le téléchargement des vidéos. Par ailleurs, le passage d'une logique de flux à une logique de stock marque l'audiovisuel éducatif depuis ses débuts⁶⁰, et ouvre, avec Internet, de nouvelles perspectives en termes d'usage, de partage et de recommandation des contenus. Autant d'enjeux pour lesquels le *player* est une occasion de repenser la proposition éditoriale du *site.tv*.

• Aller vers un " vrai format vidéo "

Lesite.tv illustre en un sens le phénomène de « convergence numérique », à travers la diffusion en ligne de contenus audiovisuels par un opérateur historique de l'audiovisuel hertzien, ici *France Télévisions*. Le groupe s'interroge depuis son origine sur la spécificité de la diffusion de vidéos sur Internet, et la refonte du *player* participe de ces mêmes interrogations. Plus généralement, la question du format audiovisuel à adopter, interpelle aussi les personnels du *site.tv*. Même si la volonté

⁵⁸ Cette notion ne fait l'objet, chez les concepteurs du *site.tv*, d'un discours critique tel qu'il peut être mis en évidence par Philippe Bouquillion et Jacob T. Mathehews (2010).

⁵⁹ cf. Chapitre 1 – 4 « Les acteurs de l'audiovisuel éducatif numérique ».

⁶⁰ cf. Chapitre 1 – 3.3 « Repères archéologiques de l'audiovisuel éducatif ».

affichée est clairement “ de « webifier » davantage les ressources et les services ” (Bryan), il n’est pas spécialement question de développer des formats de type “ « webdoc » car l’usage individuel qu’il nécessite n’est pas adapté à une utilisation scolaire ” (Bérénice). De la même manière, il semble que le principe d’une web-tv éducative ne corresponde pas aux ambitions du *site.tv*, car “ ça n’existe finalement pas sur Internet ” (Bérénice) ; *lesite.tv* revendique au contraire le fait d’être aujourd’hui une vidéothèque en ligne. Finalement, aller vers un “ vrai format vidéo ” (Paul) n’est pas tant remettre en cause la proposition éditoriale du *site.tv*, en terme de format par exemple, mais consiste plutôt à accorder une place plus centrale à la vidéo.

En effet, le dispositif proposé avec le nouveau *player* cherche à valoriser les ressources audiovisuelles, puisque “ ce qui porte le mieux le site, c’est la vidéo ” (Paul). L’objectif est d’offrir un “ outils qui exploite au maximum la vidéo ” (Éric). Cela se traduit notamment par le fait que le *player* viennent en surimpression du site, en avant de tout, lorsqu’il est lancé. La vidéo occupe tout l’écran du navigateur, elle ouvre un espace accordant une part primordiale aux éléments visuels. Cette légitimité offerte aux éléments visuels peut être inscrite dans le mouvement plus général de la société occidentale qui s’est « *progressivement détachée de la culture dominante de l’écrit et du livre, pour glisser davantage vers une culture de l’image médiée par l’écran* » (Frau-Meigs, 2011, p. 65). Dans le format proposé avec le nouveau *player*, l’écrit devient un adjuvant à l’image audiovisuelle, alors qu’auparavant c’est lui qui ordonnait l’accès au contenu et occupait la majeure partie de l’espace du site. De ce point de vue-là, le dispositif proposé est en rupture avec l’organisation précédente. Il impacte également la navigation à l’intérieur même du site.

- **Vers une nouvelle circulation ?**

L’externalisation du *player* vis-à-vis de la page du site a pour autre conséquence de modifier les parcours de navigation à l’intérieur du site. La navigation peut notamment se faire entièrement depuis le *player*, sans forcément retourner vers le site. Cela permet par exemple de valoriser les recommandations de vidéos pouvant intéresser l’usager : sur un même contenu, sur un même point du programme scolaire, du même producteur. En outre, le *player* étant conçu comme une interface personnalisée, on peut également y retrouver son historique de consultation, ses vidéos marquées comme préférées, ses vidéos en attente de visionnage.

Tous ces éléments tendent à valoriser la recommandation comme réponse au problème qu’identifient les personnels quant à la recherche de contenus sur le site. Pour les concepteurs, il est important d’éviter une recherche fastidieuse, qui serait “ une perte de temps pour des enseignants qui n’ont déjà pas le temps ” (Béatrice). Par ailleurs, la valorisation d’une recommandation plus “ transversale ” a pour objectif

d'éviter le " piège de l'indexation pédagogique " (Paul). En effet, auparavant, les contenus étaient hiérarchisés en fonction des niveaux scolaires et des disciplines. Pour les concepteurs cela ne traduisait pas la créativité dont certains enseignants peuvent faire preuve, en réutilisant par exemple une vidéo prévue pour telle discipline dans une autre. En proposant des recommandations plus transversales il s'agit donc de faciliter une « *redocumentarisation* » des contenus (Salaün, 2007). Enfin, le *player* permet également des " recherches en *full text* " et la possibilité de partager les contenus via les réseaux sociaux dans une " volonté de les disséminer " (Éric).

Nous avons montré que pour les personnels du *site.tv*, repenser le *player* signifiait tout autant s'adapter aux attentes supposées des usagers, que donner une certaine image de leur service. Ils se représentent finalement un usager proche du *digital user*, pluriel et curieux, s'inscrivant dans le même temps dans une pratique professionnelle normative. Ce rapprochement vis-à-vis de l'utilisateur numérique n'est pas anodin puisqu'il est placé en tant qu'acteur central du web 2.0, ne serait-ce que dans les discours, dont se revendique d'une certaine manière l'évolution du *site.tv*. Enfin, il est important de contextualiser ces enjeux dans le cadre d'une certaine industrialisation de l'éducation, poussant les acteurs de ce « marché » à ne pas vouloir paraître " vieillissant " du point de vue des contenus ainsi que du dispositif (ergonomie, navigation, etc). Pour les personnels du *site.tv* " c'est un impératif d'exister dans le marché des TICE " (Bryan). De même, si l'usage mobile ne semble pas faire partie d'un enjeu pédagogique effectif, selon eux, " ce serait quand même bien d'avoir une application mobile, car n'importe quel site en a aujourd'hui ". En outre, il leur semble que si le site n'est " pas encore un site de services mais un site de contenus, c'est les restes de la télé " (Bérénice). En cherchant à ne pas être en marge des évolutions du web, *lesite.tv* est tout de même contraint par le public auquel il s'adresse, dans une tension permanente entre la volonté de s'adresser aux enseignants les plus initiés aux TIC, et ceux, plus majoritaires, qui en ont un usage plus classique. Tout l'intérêt sera maintenant de comparer ces discours et ces représentations avec les usages effectifs tels qui peuvent être observés auprès des enseignants.

3-PORTRAITS D'USAGERS

Cette section est l'aboutissement de notre approche composite. Il s'agit de convoquer l'ensemble des éléments préalablement observés pour interpréter les discours d'usagers et non-usagers du *site.tv* et de l'audiovisuel éducatif. Parmi les nombreux procédés à notre disposition pour saisir les usages nous avons opté pour des entretiens compréhensifs, leur transcription en portrait et leur analyse transversale. Ainsi, dans un premier temps nous justifierons le choix des portraits pour comprendre l'usage, puis, nous préciserons la nature des critères qui ont présidés aux choix des enseignants interrogés. Nous reviendrons ensuite sur les éléments au travers desquels nous avons interrogés ces enseignants. Dans un second temps, nous proposons de focaliser notre analyse autour de quatre portraits d'usagers, choisis pour leur capacité à offrir une vue panoramique – ou polarisée – des usages que nous avons observés. Cette « galerie de portraits » sera complétée par une analyse transversale de l'ensemble des treize entretiens compréhensifs réalisés. Nous passerons d'une transcription plus descriptive, au sens fort du terme, à une transcription plus interprétative de notre matériau analytique.

3.1 Le portrait pour comprendre l'usage

Afin de répondre aux objectifs d'une compréhension des usages, les portraits constituent un moment privilégié de notre démarche compréhensive. Si les portraits ne sont pas le cœur de notre travail, ils constituent le moment le plus « profond » de notre compréhension des usages. Avant de rentrer plus en détail dans la façon dont nous avons mené cette phase de notre travail, et de présenter nos résultats, il est important de revenir sur les éléments qui nous ont poussé à adopter le portrait et l'analyse transversale comme moyen de formalisation des entretiens au sein de ce texte. En effet, plusieurs dispositifs de transposition des données s'offrent aux chercheurs qui adoptent des méthodologies qualitatives. Mais toutes ont en commun d'exiger un mode spécifique de transposition des données à travers l'écriture⁶¹. Ce processus nécessite appropriation, déconstruction et reconstruction du matériau de départ, *via* l'activité discursive des usagers et la notre. Le portrait nous semble être le moyen le plus transparent pour rendre compte de ces étapes, il est d'autant plus pertinent de les publier ici que l'écriture n'est « *pas uniquement un moyen de communication, ou même une activité de consignation, mais un acte créateur* » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 188). C'est l'opportunité que nous avons eu de côtoyer, au sein

⁶¹ « *L'analyse qualitative implique forcément un travail d'écriture (...) : au niveau de la transcription (passer de l'enregistrement audio aux transcriptions d'entretiens, de l'observation aux notes de terrain), de la transposition (l'annotation du corpus et toutes les formes d'essais de sens) et de la reconstitution (l'écriture du rapport)* » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 185).

de notre laboratoire, plusieurs chercheurs ayant choisi d'intégrer des portraits dans leurs travaux⁶², qui nous a poussé à étudier ce parti-pris.

Cette méthode s'est avérée tout à fait cohérente par rapport à l'objet de notre travail et au paradigme dans lequel nous l'inscrivons. Rappelons que dans le cadre d'une démarche qualitative, la causalité renvoie à « *un système explicatif par le sens que donne le sujet à son action, même si le sens ou l'intention déclarés par l'individu ne constituent qu'un des éléments du système de causalité, un élément qui s'intègre dans le jeu des contraintes de l'action collective dans lequel l'individu est inséré* » (Alami, et. al., 2013, p.14). C'est parce qu'il permet de conserver cette unité, « *l'insoutenable unicité de l'être* » (Lahire, 2005, p. 230), que le portrait nous semble approprié pour expliciter les usages. Avant d'expliquer pourquoi le portrait répond, par ses fonctions, à ce système explicatif, nous reviendrons sur les différents usages du portrait et comment nous le mobilisons.

A L'usage du portrait

La transposition et la recomposition des données, sous forme d'écriture en texte suivi, sont traditionnellement le fait de champs académiques dans lesquels la relation entre l'observation et la description est centrale, tel que l'ethnographie par exemple. Comme le rappelle François Laplantine, la description ethnographique « *est une activité à la fois linguistique et visuelle, une expérience du voir qui tente d'élaborer un savoir (anthropologie) en faisant sans cesse retour au voir* » (Laplantine, 2010). Il s'agit de s'interroger sur la transformation du regard en langage, en ce qui nous concerne, la transformation de paroles et d'actions en texte. Le discours recueilli n'est pas forcément plus transparent dès lors qu'il est thématiqué, offrir une vision monographique autour de quelques portraits semble à bien des égards nécessaire pour retranscrire la logique de l'usage telle qu'il nous est décrit. Pour Pierre Paillé et Alex Mucchielli, la fluidité et la flexibilité de l'écriture en texte suivi, « *permettent d'épouser les contours parfois capricieux de la réalité de l'étude, d'emprunter des voies d'interprétation incertaines, de poser et de résoudre des contradictions, bref, de faire écho à la complexité des situations et des événements* » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 188). Ce parti-pris rapproche le portrait du « récit de vie » ou de la « description ethnographique », que nous présenterons succinctement, mais l'utilisation qui en est faite ici se rapporte plus clairement à la microsociologie et aux usages qu'elle fait du portrait.

⁶² Pour n'en citer que deux : cf. Molinier Pierre (2003), *Pour une microsociologie de la réception du DVD, usages et herméneutique cinématographique*, Habilitation à diriger des recherches, Université de Toulouse II – Le Mirail ; Gil Muriel (2011), *Séries télé : pour une approche communicationnelle d'un objet culturel médiatique*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, ss. dir. de Marlène Coulomb-Gully et Pierre Molinier, *Université de Toulouse*

• Récit de vie et description ethnographique

Le « récit de vie » et la « description ethnographique » relèvent de champs disciplinaires distincts des Sciences de l'Information et de la Communication, leurs objets d'étude ainsi que leurs méthodologies sont assez différentes, sans pour autant s'exclure. Si le travail des portraits a une perspective ethnosociologique⁶³, il n'est pas au centre de notre recherche, les parties précédentes en attestent. Il est néanmoins intéressant d'explicitier les liens qu'entretient cette démarche avec les formalisations proposées dans ces champs.

Comme le rappelle Daniel Bertaux, le récit de vie n'est pas une autobiographie, malgré la proximité des termes. En effet, il n'est pas un récit « complet », il ne vise pas une représentation « totale » de l'histoire d'une personne (Bertaux, 2010, p. 35). Cependant, il en conserve la forme narrative et tient à « camper les personnages » en décrivant leurs relations réciproques, les contextes des actions et des interactions. Du reste, son objectif est de dépasser la singularité des personnes, « pour atteindre, par construction progressive, une représentation sociologique des composantes sociales (collectives) de la situation ». Ce travail passe par la mise en évidence de « lignes de vie », qui structurent la narration autour « d'une succession temporelle d'événements, de situations, de projets et des actions et cours d'action dans la durée » (Idem, p. 37). Cet élément distingue notre approche de celle des récits de vie dans la mesure où nous cherchons à observer un usage plus qu'une « ligne de vie ». Néanmoins, l'utilisation des portraits, ayant une parenté avec les récits de vie, partage l'objectif d'apporter « une solution à une question précise et limitée : comment utiliser des entretiens de recherche en sociologie dès lors qu'ils ne constituent pas des questionnaires déguisés mais de « vrais » dialogues centrés sur la personne rencontrée ? Comment produire, analyser et présenter ces entretiens ? » (Demazière & Dubar, 1997, p. 5).

Enfin, la principale distance que l'on peut mettre en évidence entre les méthodes précitées et celle des portraits, relève de l'exigence du terrain qui est propre à ces méthodes. Comme le rappelle François Laplantine, « la description ethnographique est commandée par une exigence de globalité » (Laplantine, 2010, p. 51). Tout ce qui est observé est « recensé, répertorié, contrôlé ». Les entretiens et les observations que nous avons menés ne remplissent pas cette exigence⁶⁴. Néanmoins, les portraits nous semblent être un contre-point nécessaire aux limites de l'analyse transversale, telles quelles sont contournées dans les récits de vie. Pour Didier Demazière et Claude Dubar, l'analyse thématique est semblable aux analyses causales et aux

⁶³ « type de recherche empirique fondé sur l'enquête de terrain et des études de cas, qui s'inspire de la tradition ethnographique pour ses techniques d'observation, mais qui construit ses objets par référence à des problématiques sociologiques » (Bertaux, 2010, p. 15).

⁶⁴ À l'inverse, le travail de Dimitri Voilmy (2013) illustre l'intérêt d'une approche ethnographique dans le cadre des outils et médias éducatifs, plus particulièrement du TBI.

questionnaires, qui se placent dans une posture illustrative. Les entretiens seraient considérés comme des « réservoirs de réponses » propageant des concepts établis *a priori*. Finalement, la sélection des entretiens ne sert qu'à illustrer les propos du chercheur et demeure partielle, non exhaustive, paraphrasant le discours émis par les individus (Demazière et Dubar, 1997). Si nous ne partageons pas la radicalité de ce constat, nous considérons que le portrait est une limite vis-à-vis d'un tel écueil. Par ailleurs, nous considérons que le portrait n'est pas une figuration de l'expérience individuelle stricte, en tant qu'expérience nécessairement sociale et située, elle reflète l'entrecroisement des logiques à l'œuvre dans la construction de l'usage. Le portrait n'incarne pas un individualisme sociologique.

• Une sociologie des individus ?

L'usage du portrait, en sociologie, se retrouve particulièrement du côté des sociologies des individus (Martuccelli & De Singly, 2012). On peut citer par exemple les ouvrages de Jean-Claude Kaufmann (*La trame conjugale*)⁶⁵, Bernard Lahire (*Portraits sociologiques*)⁶⁶ ou François de Singly (*Les Adonaissants*)⁶⁷. Ils optent néanmoins pour une utilisation assez contrastée des portraits, notamment dans leurs façons de les convoquer. Pour Jean-Claude Kaufmann, les portraits ont une fonction « documentaire ». Ils servent principalement à rendre compte des données à partir desquelles le sociologue travaille, proposent une version synthétique des retranscriptions d'entretien et organisée selon le travail d'interprétation. Ils ont également une fonction de contextualisation puisque Jean-Claude Kaufmann les considère comme des « guides de lecture biographique » qu'il insère en fin d'ouvrage, accompagnés d'un index des passages réutilisés dans le corps du texte. De son côté, François de Singly propose des monographies qu'il aborde selon les mêmes dimensions, afin de faciliter leur étude comparative. Il convoque ensuite les différentes monographies au cours de sa démonstration.

Pour Bernard Lahire, on peut distinguer son utilisation des portraits dans *La culture des individus* (2006) avec celle des *Portraits sociologiques*. Dans le premier ouvrage, il considère que « le mode d'exposition des résultats est toujours soudé au mode d'interrogation du réel mis en œuvre par le chercheur. En ce sens, si elle n'interdisait pas l'analyse thématique de tel ou tel point particulier, l'intention de mise au jour des variations intra-individuelles des comportements culturels imposait d'emblée l'écriture de portraits individuels qui seule permettait d'exemplifier » (Lahire, 2006, p. 25). En outre, comme François de Singly, il utilise un canevas thématique

⁶⁵ Kaufmann Jean-Claude (2014), *La trame conjugale, analyse du couple par son linge*, Paris, Armand Colin, 312 p.

⁶⁶ Lahire Bernard (2002), *Portraits sociologiques, dispositions et variations individuelles*, Paris, Armand Colin, 431 p.

⁶⁷ De Singly François (2006), *Les Adonaissants*, Paris, Armand Colin, 395 p.

préalablement défini, mais il rédige les portraits de différentes façons pour mettre en évidence les variations intra-individuelles. Ces portraits viennent en complément d'une première approche statistique : « *les portraits ne font pas qu'illustrer et donner corps aux analyses statistiques ou remplir de paroles les silences de l'enquête quantitative. En permettant d'entrer davantage dans le détail des pratiques et des préférences, voire parfois des ambivalences à propos de tel ou tel goût, comportement ou attitude, ils ne donnent pas totalement accès aux mêmes [profils] que ceux qu'il est possible de reconstruire à partir des données de l'enquête par questionnaires* » (Idem, p. 28). Finalement, chaque portrait est « *un mixte de descriptions et d'interprétations qui s'efforcent notamment de mettre au jour les conditions de production des consonances ou des dissonances constatées* » (Idem, p. 211).

Dans les *Portraits sociologiques* (2002), Bernard Lahire opte pour un traitement tout à fait différent. Alors qu'il mobilisait précédemment plusieurs dizaines d'entretiens, ici l'auteur base son travail sur six entretiens longs, dont la transcription recouvre les trois quarts de l'ouvrage. Il prévient d'ailleurs, au début du livre, du caractère « *expérimental* » de la démarche. Le préambule de l'ouvrage insiste également sur cet aspect, revendiqué comme une sorte de manifeste, en opposition avec l'abstraction trop forte dont feraient preuve les approches plus macro-sociales. Difficile de ne pas voir une critique de Max Weber lorsque l'auteur réproche, par exemple, les descriptions trop « *idéaltypiques* » du protestantisme. À ces « *totalisations abstraites* », l'auteur oppose une approche « *par* » l'individu, à laquelle le portrait semble servir de support : « *Chaque individu est en quelque sorte le « dépositaire » de dispositions à penser, à sentir et à agir qui sont les produits de ses expériences socialisatrices multiples, plus ou moins durables et intenses, dans divers collectifs (des plus petits aux plus grands) et dans des formes de rapports sociaux différents. Si je ne me trompe pas en disant que le social, incorporé comme objectif, n'existe jamais pour les acteurs individuels à l'état déplié, alors il faut se demander quelles sont les images scientifiques du monde social qui sont en mesure de respecter ces propriétés et quelles sont celles qui les détruisent systématiquement. Dans cette version pliée de la réalité que je m'attache à élaborer, l'individu (...) est défini par l'ensemble de ses relations, engagements, appartenances et propriétés, passés et présents. En lui, se synthétisent ou se combattent, se combinent ou se contredisent (...) des éléments de sa culture (au sens large du terme) qui sont généralement étudiés séparément* » (Lahire, 2002, p. 3-4). C'est de ce point de vue-là que le portrait nous semble opérant dans le cadre notre analyse des usages de l'audiovisuel éducatif, tenant à distance déterminisme social et technique.

B Les fonctions du portrait

Au regard des développements précédents, il est important de préciser l'usage du portrait qui est précisément le nôtre dans ce travail. Pour ce faire, nous focaliserons notre attention sur les deux fonctions justifiant la présence des portraits au sein de notre travail et dans son corps-même. À cet effet, nous mobiliserons surtout le travail de Jean-Pierre Olivier de Sardan sur *La rigueur du qualitatif* (2008). Le premier paragraphe concernera la fonction « interprétative », puis nous expliciterons la fonction « communicationnelle » du portrait.

• Fonction interprétative

Dans le domaine artistique, le portrait a une histoire singulière, en servant à « *célébrer la domination sur ses semblables, la présence de l'absent, l'affirmation de soi ou l'introspection* » (Gigante, 2012), il a une fonction tant sociale qu'esthétique. À l'entrée « portrait », le dictionnaire renvoie à une « représentation d'une ou de plusieurs personnes par le dessin, par la peinture, par la gravure », une « photographie de quelqu'un » ou une « description orale ou écrite de quelqu'un, de quelque chose »⁶⁸. Quelle que soit sa formalisation, il procède d'une intention, le portrait en sciences sociales aussi. Nous l'avons rappelé, il est un exercice de description et « *toute posture descriptive est aussi et indissociablement une posture interprétative* » (Sardan, 2008, p. 134). À propos de *Face au portrait. De Sainte-Beuve à Facebook*, Yves Jeanneret note que le travail des portraits permet de « *comprendre le travail de recherche comme une façon d'intervenir par l'écriture dans le travail de représentation du social : ce qui à [son] avis ne détourne pas de la considération du sens donné par les personnes à ce qu'elles font, mais impose une interrogation réflexive sur les médiations de la représentation du récit* »⁶⁹.

De la même manière que le portrait littéraire ne doit pas être considéré, tel que l'a montré Philippe Hamon (1993), comme une « province » ou une pause dans le récit, il s'agit pour nous d'un élément important dans l'économie générale de ce travail. Il est fondé sur une proposition interprétative issue de l'analyse rigoureuse du discours des enseignants que nous avons interrogés. Ainsi, nous opérons une seconde objectivation, prolongeant celle des enseignants. Le travail de réécriture que nous avons mené doit donc être distingué de ce que serait une posture « restitutive », où les transcriptions ont une fonction d'« exemplification ». C'est ce que l'on observe, par exemple, dans *La Misère du monde* (2007), dirigé par Pierre Bourdieu. Les transcriptions sont reproduites de manière intégrale, elles n'ont qu'une fonction

⁶⁸ Antidote (2014), « Portrait », version 8 [logiciel], Montréal, Druide informatique

⁶⁹ Jeanneret Yves, « Préface » in Wrona Adeline (2012), *Face au portrait. De Sainte-Beuve à Facebook*, Paris, Hermann, p. 12

« illustrative ». Dans le cadre de notre travail, il s'agit plutôt d'une fonction « analytique » (Demazière et Dubar, 1997), « *autrement dit, nous considérons la description d'un côté comme une forme de compte rendu de l'observation dans le processus de production de données sur le terrain, d'un autre côté comme un mode d'écriture final faisant partie d'une stratégie d'argumentaire* » (Sardan, 2008, p. 139).

Enfin, pour Dominique Paillé et Alex Mucchielli, c'est en écrivant que certains chercheurs « *réussissent le mieux à penser, à déployer l'analyse, à mettre à jour les significations et à exposer les liens entre les phénomènes, mais cela est rarement exposé* » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 184). Selon nous, le portrait offre au lecteur la possibilité d'expérimenter ce travail réalisé par le chercheur. Il a donc toute sa place au sein du texte plutôt qu'en annexe. Par ailleurs, cela nous semble être un effort de transparence, quand, dans le cadre d'analyses plus codifiées, « *le texte est presque aussi présent, mais implicitement* » (*Idem*). Il s'agit maintenant d'interroger les conséquences formelles et communicationnelles d'un tel choix.

- **Fonction « communicationnelle »**

D'un point de vue plus formel, les portraits sont rédigés dans un style volontairement plus narratif, afin de coller au plus près du discours des enseignants. De plus, comme le rappelle Jean-Pierre Olivier de Sardan, description et narration sont « *sœurs siamoises, et s'opposent ensemble aux diverses démarches spéculatives, nomologiques ou normatives* » (Sardan, 2008, p. 134). Ainsi, cette méthode de compte-rendu est étroitement liée au choix de l'entretien compréhensif comme recueil de l'expérience. Par ailleurs, on peut considérer que le portrait a une fonction cognitive et heuristique : « *pour le chercheur, qui expérimente la possibilité de faire d'autres découvertes que celles autorisées par l'analyse transversale, ainsi qu'une manière différente de construire des savoirs ; pour le lecteur, placé en situation de faire l'expérience de l'expérience d'autrui et, par comparaison, de découvrir certains aspects de la sienne* »⁷⁰.

Si le portrait a vocation à être le témoignage d'une expérience, ici d'un usage, il est malgré tout orienté par ce que Daniel Bertaux appelle « *l'intention de connaissance* » du chercheur qui le recueille (Bertaux, 2010, p. 48). Les enseignants que nous avons interrogés ont donc « *sélectionné subconsciemment, dans l'univers sémantique de la totalisation intérieure de [leurs] expériences, ce qui serait susceptible de répondre [à nos attentes]* » (*Idem*). Ceci étant dit, une bonne connaissance du terrain permet au chercheur d'accompagner la personne interrogée afin de fixer l'attention « au-delà », tout en laissant la personne raconter son expérience. C'est le sens du travail que nous

⁷⁰ Gil Muriel (2011), op. cit., p. 281.

avons mené préalablement aux entretiens, notre « esquisse des portraits ». Il est primordial afin de ne pas limiter le portrait à une fonction « illustrative ».

3.2 Esquisse des portraits

Pour Jean-Claude Kaufmann, dans le cadre d'une recherche qualitative, le caractère significatif des critères habituels (âge, profession, situation familiale, résidence) devient moins opérant (Kaufmann, 2007, p. 41). Cependant, il faut faire un choix raisonné des personnes à rencontrer, il faut « *penser les critères de sélection des personnes à interviewer qui semblent pertinents à prendre en compte, ainsi que le nombre de personnes à rencontrer et leur distribution en fonction, d'une part, des techniques retenues, et, d'autre part, des éventuels sous-groupes identifiés* » (Alami, et. al., 2013, p. 63). Notre objectif étant, notamment, de saisir la diversité des pratiques, nous avons porté un soin particulier à établir un certain nombre de critères *a priori*.

A Choix des perspectives

C'est au regard de ces différents enjeux que nous avons déterminé les différentes personnes que nous avons souhaité interroger dans le cadre de notre enquête. Pour ce faire, nous nous sommes appuyé sur les éléments que nous avons déjà mis en évidence et les différentes données dont disposent les services du *site.tv*. Cela nous a permis d'avoir une première connaissance des différentes occurrences observées dans l'utilisation du *site.tv*. Ces données sont principalement quantitatives⁷¹, mais un certain nombre de « retours d'usagers »⁷² peuvent également être pris en compte. Ces dernières sont de différents ordres et proviennent de différentes sources : statistiques d'utilisation, enquête qualitatives, focus-group, etc., que le pôle marketing réalise régulièrement, appelés de manière générique « *report marketing* » ; ainsi que les retours compilés par les conseillers de la *hotline* dédiée au site (service externalisé), appelés de manière générique « gestion de la relation client ». C'est à partir de cette base que nous avons établi une série d'occurrences et de facteurs saillants dans l'utilisation du *site.tv*⁷³.

⁷¹ Cf « Lesite.tv en chiffres »

⁷² Terme utilisé par les services du *site.tv*.

⁷³ Il est intéressant de noter que les différents éléments mis en évidence dans le cadre de ce travail recourent, dans une large mesure, ceux de l'enquête PROFETIC 2014, que nous avons mobilisée précédemment. On peut émettre l'hypothèse que les utilisateurs du *site.tv* sont assez en phase, dans la diversité de leurs profils, avec les enseignants de manière générale, tel que l'enquête PROFETIC 2014 les identifie.

TYPOLOGIE PAR NIVEAUX SCOLAIRES	
Premier degré	Usages transversaux, lien avec la pratique pédagogique
Second degré	Différences disciplinaires, Différences étab. public / privé
TYPOLOGIE D'USAGES	
Usager / non usager	utilisateurs du <i>site.tv</i> , non-utilisateurs mais utilisation audiovisuel, non-utilisateurs <i>site.tv</i> et audiovisuel
"Ambassadeur"	Personnalité motrice, notamment par rapport aux TICE
"Réfractaire"	Contre utilisation audiovisuel en classe (angle pédagogique)
	Contre logique "payante" (angle militant)
"Frustré"	Problème de contenus disciplinaire
	Problème technique
"Empêché"	Contrainte de temps/administratif/etc.
TYPOLOGIE DES MOYENS	
Type de conso	Streaming ("prise de risque face à la classe"), Téléchargement ("sécurité d'une préparation en amont"), Mixte.
Streaming	
TBI	Equipement "embrayeur d'usage"

	"report marketing"
	"gestion de la relation client" (CRM)

Table 4 - Typologie "martyre".

Après avoir déterminé une certaine typologie d'utilisation, nous avons croisé ces éléments avec la base de données « client » du *site.tv* pour identifier des utilisateurs représentant la diversité des typologies. Une première prise de contact avec les différentes personnes sélectionnées nous a permis de constituer un premier panel⁷⁴. Concernant les non-usages, que nous souhaitons également étudier, nous avons mobilisé des enseignants dont nous savions qu'ils n'utilisaient pas les services du *site.tv* mais d'autres ressources, ainsi que des enseignants qui n'utilisaient que très marginalement l'audiovisuel, voire pas du tout. Ces différents éléments nous ont permis de formaliser treize entretiens. Voici les différents « profils » d'utilisateurs que nous avons mobilisé :

PRÉNOM	NIVEAU	MATIERE	PROFIL	USAGERS	DONNEES	LOCALISATION
François	Primaire	Transverse	+++	oui	oui	Rural (public)
Amélie	Collège	Hist-géo	+	oui	oui	Zep (public)
Bérengère	Collège	Hist-géo	+	oui	oui	Centre-ville (privé)
Pierre	Lycée	Hist-géo	++	non	non	Centre-ville (privé)
Nicolas	CRDP	TICE	X	X	X	X
Layla	Collège	Anglais	+	oui	oui	Zep (public)

⁷⁴ Le terme ne doit pas être entendu ici au sens statistique, il ne revendique par une représentativité des utilisateurs du *site.tv*, comme nous l'avons précisé précédemment.

Malik	Collège	SVT	+++	oui	non	Zep (public)
Françoise	Collège	Hist-géo	+	oui	oui	Rural (public)
Jean-Yves	Collège	Hist-géo	+++	non	non	Rural (public)
Lucile	CRDP	TICE	X	X	X	X
Nicole	Lycée	Français	++	oui	oui	LP (public)
Sarah	Lycée	SES	+	non	non	Centre-ville (public)
Salomé	Collège	Arts Plastiques	-	non	non	Péri-urbain (public)

Table 5 – Profils d’usagers des enseignants interrogés.

Comme le montre le tableau ci-dessus, les différentes personnes n’ont pas été sélectionnées par rapport à leur unique utilisation de l’audiovisuel éducatif⁷⁵. Leur variété géographique⁷⁶, ainsi que les différents niveaux auxquels ils interviennent⁷⁷ – éventuellement leurs différentes disciplines – recouvrent aussi des facteurs externes, dont les premières analyses quantitatives avaient mis en évidence le caractère décisif⁷⁸. Par ailleurs, si l’analyse des données internes ne montre pas de réels clivages en termes d’âge, ni les entretiens menés avec les personnels du site, nous considérons qu’il peut être intéressant de varier cet aspect en tant que révélateurs de différentes périodes de la vie professionnelle enseignante⁷⁹. Notre hypothèse est qu’au-delà de l’aspect générationnel relatif aux pratiques médiatiques, les plus jeunes auront une expérience de formation initiale plus fraîche et les plus âgés une pratique enseignante plus expérimentée et plus formalisée. Enfin, si nous ne l’avons pas explicitement recherché, la répartition femme-homme est majoritairement féminine, fidèle à celle des utilisateurs du *site.tv* et du corps enseignant.

En outre, pour chacune des personnes interrogées étant abonnée au *site.tv*, nous avons pu, préalablement à la conduite des entretiens, récupérer l’ensemble de leurs données utilisateurs⁸⁰. Cela nous permettait d’avoir une première approche plus fine de leur

⁷⁵ Celle-ci est matérialisée dans le tableau par une série de « + » ou de « - », qui renseignent les profils tels que nous les connaissons avant l’entretien, selon qu’elle est plus ou moins active.

⁷⁶ Il ne s’agit pas ici d’avoir une répartition géographique à l’échelle du territoire national, mais de varier les différentes configurations « urbaines », « périphériques » et « rurales », dans la mesure où certains territoires bénéficient de politiques spécifiques (cf. ENR).

⁷⁷ La surreprésentation des enseignants de collège tient à leur surreprésentation dans le corps enseignant ainsi que chez les utilisateurs du *site.tv* : elle n’était pas recherchée, mais la première prise de contact et les difficultés pour rencontrer les enseignants de primaire ont abouti à cette tendance. Par ailleurs, Nicole, en tant qu’enseignante en formation professionnelle intervient dans des matières transversales, tout comme Amélie et Sarah, qui ont en charges certaines classes de ce type, mais de manière plus marginale.

⁷⁸ cf. 2.1 « *Lesite.tv* en chiffres »

⁷⁹ Quatre enseignants ont entre 25 et 35 ans, quatre entre 35 et 45 ans, cinq ont plus de 45 ans

⁸⁰ Le tableau des « profils » nous renseigne sur l’accès que nous avons ou non à leurs données

utilisation. Nous avons réutilisé ces éléments lors des entretiens ou dans le cadre de l'analyse transversale. Enfin, c'est à la lumière de ces repérages « typologiques », des repères mis en évidence dans le cadre de notre approche archéologique et des dimensions propres à une étude des usages que nous avons constitué notre guide d'entretien et les différents éléments qui le constituent.

B Choix des éléments

À travers la rédaction du guide d'entretien nous avons cherché à définir « *a priori* », les thèmes qui nous semblaient intéressants à aborder. Afin de laisser libre cours à la réflexion des enseignants que nous avons interrogés, notre guide n'est pas formalisé dans un ordre précis, mais plutôt par thème, de sorte qu'il nous permette d'avoir un « *canevas souple* » pour faciliter l'entretien (Alami, et. al., 2013, p. 86). Comme le rappelle Jean-Claude Kaufmann, il faut suffisamment maîtriser ce guide ou cette grille afin, « *d'une certaine manière, d'oublier la grille* » (Kaufmann, 2008, p.45). Pour cela nous l'avons totalement assimilée, sa présence avec nous lors de l'entretien n'était là que pour pallier à d'éventuels oublis.

Étant donné le caractère qualitatif de notre approche, nous recherchons plutôt une « *explication causale par le jeu des contraintes sociales* », en mettant l'accent sur « *les effets de situations, les interactions sociales sous contraintes, la place de l'imaginaire ou le jeu des acteurs avec les normes sociales* » (Alami, et. al., 2013, p. 13). C'est ce que révèle notamment la structuration de notre guide d'entretien, ainsi que notre choix de privilégier une enquête de terrain. Nous aborderons cet aspect dans un premier temps, avant de revenir précisément sur les thèmes figurant dans notre guide.

- **Aller sur le terrain**

Nous l'avons dit, le matériel récolté au sein des données internes au *site.tv* ne nous semblait que partiellement mobilisable. La récolte des données, issues de statistiques d'utilisation ou d'enquêtes en ligne, est sans doute la principale critique que nous adressions à ce matériau, par rapport à l'objectif de notre travail. Ainsi, nous avons privilégié une enquête « de terrain » pour faciliter une approche plus fine des usages, notamment en ce qui concerne les non-usages. La rencontre avec les enseignants s'est effectuée, à chaque fois que cela était possible⁸¹, sur leur lieu de travail. Au delà de la cohérence méthodologique recherchée, il s'agissait pour nous de pouvoir mettre les

d'utilisation, un exemple de ces données est disponible en annexe : cf. « Données utilisateurs : exemple de François », ANNEXE XVIII.

⁸¹ À l'exception de Nicole et Sarah.

usagers en situation ainsi que d'observer l'agencement physique et matériel des salles de cours⁸².

De plus, nous avons souhaité mettre les enseignants « en situation » au cours de l'entretien, avec la confrontation au nouveau *player* du *site.tv*. Ce dispositif d'entretien était l'occasion d'observer leur utilisation concrète du site, comment « cela se passe » de projeter un site en classe, ainsi que d'aborder des thèmes et des aspects plus prospectifs qui auraient pu être trop abstraits pour certains enseignants sans support concret. Nous considérons également qu'il y a un réel intérêt, dans le cadre de notre objet de recherche, à « *intégrer l'observateur dans le champ même de l'observation* » (Laplantine, 2010, p. 23). En accordant un temps et un dispositif particulier à cet aspect nous souhaitons aussi éviter un simple « coup d'œil » aux agencements physiques et matériels. Néanmoins, ce choix nécessite une précaution supplémentaire quant à l'interprétation que nous pourrions faire des observations. Tout comme le simple fait d'être en position d'« entretien » peu biaiser le discours de la personne interrogée, la « mise en situation » est un moment auquel il faut particulièrement être attentif afin de ne pas accentuer le rapport enquêteur/enquêté. C'est ce que François Laplantine précise au sujet de la description ethnographique : « *nous ne sommes jamais des témoins objectifs observant des objets, mais des sujets observant d'autres sujets au sein d'une expérience dans laquelle l'observateur est lui-même observé* » (*Idem*). Là aussi, il est donc nécessaire de faire preuve d'empathie.

Par ailleurs, la volonté d'observer l'agencement physique et matériel répond à l'intérêt que doit porter une sociologie des usages aux objets techniques. Ce questionnement sur la place des objets techniques traverse plus largement toute analyse sociologique⁸³. Il nous semble néanmoins pertinent de l'aborder depuis la « troisième voie » d'intégration des objets techniques aux méthodes interprétatives des sciences sociales, proposée par Pierre Bourdieu. À ce sujet, nous reprenons les

⁸² Cf. ANNEXE XX « Salles de cours des enseignants interrogés ».

⁸³ « Afin de fournir au lecteur de rapides repères chronologiques relatifs à la place des objets techniques en sociologie, nous rapprochons ici quelques citations significatives. On peut tout d'abord, repérer la persistance d'un « problème ». M. Mauss écrit en 1941 : « *Pour bien parler des techniques, il faut d'abord les connaître. Or il est une science qui les concerne, celle qu'on appelle la technologie, et qui n'a pas, en France, la place à laquelle elle a droit.* » (Mauss, 2004 [1941], p. 434 ; Mauss, 1950 ; Vatin, 2004.) G. Simondon poursuit en 1959 en ces termes : « *La culture s'est constituée en système de défense contre les techniques ; or cette défense se présente comme une défense de l'homme, supposant que les objets techniques ne contiennent pas de réalité humaine.* » (Simondon, 1989, p. 9.) B. Latour dresse ainsi ce constat : « *La sociologie reste trop souvent sans objet. [...] Quelque chose d'autre, d'après elle, vient animer ces corps sans vie, ces statues mortes : notre croyance, la vie sociale que nous projetons en eux.* » (Latour, 1994, p. 598.). Si le problème théorique reste ouvert, il est permis néanmoins de repérer l'intégration progressive de *certain*s objets. Tout d'abord, chaque réaffirmation du caractère *empirique* des sciences sociales s'accompagne, avec l'amélioration des méthodes d'enquête, d'une prise en compte plus fine de *l'environnement matériel*. (...) L'étude de P. Bourdieu s'inscrit alors dans une troisième voie d'intégration des objets en sciences sociales, qui est en cours d'élaboration à l'époque. Il ne s'agit plus de les envisager comme *empirie* ou comme *technique*, mais pour leurs propriétés *symboliques*, et d'étendre ainsi aux objets matériels les méthodes interprétatives des sciences sociales » (Boutet, 2009, p. 203-204).

réflexions de Manuel Boutet, qui propose une relecture de son travail sur la pratique photographique en tant qu'« *Art moyen* » (Bourdieu, 1965). Cette relecture montre combien la démarche de type « ethnographique » de Pierre Bourdieu est heuristique, et comment celle-ci s'avère être une « *fenêtre théorique* » dans son travail, tout à fait intéressante pour les études d'usage. Manuel Boutet note que l'album photographique n'y est présent qu'« *à la faveur des descriptions ethnographiques tout au long d'Un art moyen, quoique hors du vocabulaire analytique de l'auteur (...). Il ne doit sa présence dans le compte rendu qu'à l'attention méticuleuse que la démarche ethnographique porte à l'environnement matériel* » (Boutet, 2009, p. 202). Pour Manuel Boutet, cette découverte d'un objet « *caché par un autre objet* » n'aurait pu être révélé par une méthodologie plus macro-sociale.

Ainsi, selon l'auteur, trois pistes peuvent-être dessinées à partir du travail de Pierre Bourdieu : « *l'existence d'une diffusion « horizontale » de règles pratiques* » ; « *le rôle des jugements et des valeurs (...) où le sociologue peut repérer des régularités fortes* » ; « *le fait que les règles pratiques peuvent-être liées à l'usage d'un objet tiers plutôt que dépendantes de l'objet technique* » (Idem, p. 208). Dans le cadre de notre travail, cette relecture du travail de Pierre Bourdieu est tout à fait intéressante pour étudier l'usage de l'audiovisuel éducatif, en tant qu'usage professionnel qui peut être influencé par une série de circulation « *horizontales* » des règles pratiques. En effet, si l'on considère qu'il existe à la fois « *une possibilité de transfert des pratiques développées face à un objet à l'usage d'autres objets ; et une régulation sociale de ce transfert* », notre travail doit porter une attention particulière aux « *circulations inter-situationnelles* ». C'est que nous avons tenté d'incarner à travers notre guide d'entretien, en complément des éléments précédemment cités. Nous avons plus précisément cherché à comprendre les différentes dimensions de l'usage de l'audiovisuel éducatif⁸⁴ : cerner l'utilisation concrète, les contenus mobilisés, l'incidence dans la pratique professionnelle, les liens avec les pratiques personnelles, l'évolution entre les différents supports audiovisuels, leur perception du numérique dans le cadre éducatif.

- **Cerner l'utilisation de l'audiovisuel éducatif**

S'il ne peut y être réduit, l'usage est néanmoins matérialisé par l'acte concret de l'utilisation. Nous avons pu jusqu'à présent avoir une première approche de cette dernière, à travers diverses statistiques, mais le rôle des entretiens est en premier lieu de comprendre quelle réalité l'usage de l'audiovisuel éducatif recouvre réellement chez les enseignants. Pour ce faire, il s'agit d'évaluer précisément ce qu'est leur pratique de l'audiovisuel en classe, quels types de ressources ils peuvent utiliser et quels moyens sont à leur disposition. Le terme « audiovisuel » étant volontairement

⁸⁴ Cf. ANNEXE XVII « Guide d'entretien compréhensif ».

générique, il sera intéressant d'étudier ce que cela évoque chez eux spontanément. En outre, nous avons montré que les statistiques dont nous disposons étaient aveugles à un certain nombre d'utilisations, l'entretien est donc l'occasion de confronter ces données « chiffrées » avec l'épaisseur « hors ligne » que les services ne peuvent dénombrer. Le critère de la fréquence d'utilisation nous semble par ailleurs intéressant à observer. D'abord, parce qu'il peut être relatif selon le point de vue que l'enseignant a de sa pratique ; ensuite, pour éprouver sa pertinence en tant que critère déterminant dans le choix des personnes à interroger.

- **Contenus mobilisés**

Comme nous l'avons démontré au cours de notre approche archéologique, la question des contenus de l'audiovisuel éducatif est tout à fait pertinente car elle opère une réelle différence d'approche selon que les contenus sont strictement scolaires ou plus largement éducatifs. Nous serons donc particulièrement vigilant à l'évocation des différents « genres » audiovisuels, ainsi qu'à la façon dont chacun d'entre eux est mobilisé. Parallèlement, cela nous permettra d'aborder quelles sont les sources utilisées par les enseignants interrogés en termes de documents audiovisuels. En effet, *lesite.tv* étant principalement une banque de vidéos scolaires, il sera intéressant d'observer où se portent leurs recherches lorsqu'ils ne sont pas satisfaits des contenus ou des genres proposés.

Les formats mobilisés sont également pertinents à étudier. Par « format » nous entendons aussi bien la durée des vidéos que leur mode de consommation d'un point de vue technique. Nous pourrions, par exemple, distinguer ce que l'utilisation en *streaming* engage vis-à-vis d'une diffusion « sans filet » devant les élèves, et ce que l'utilisation du téléchargement nécessite comme travail de préparation subséquent.

- **Incidences professionnelles**

La notion d'usage est intéressante en tant que construction théorique permettant d'appréhender la dimension sociale et symbolique de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Dans le cadre de notre étude, étant donné que cette utilisation s'opère dans le cadre professionnel, il est indispensable d'aborder les aspects relatifs à l'impact, supposé, de cette utilisation vis-à-vis de l'environnement professionnel. De ce point de vue, trois axes peuvent être dégagés : le rapport aux élèves, le rapport à l'institution et le rapport aux collègues. Par le « rapport aux élèves », nous espérons comprendre les conceptions pédagogiques qui sont sous-jacentes à leur utilisation de l'audiovisuel. Plus précisément, nous avons montré que l'utilisation de l'audiovisuel était revendiquée par l'institution scolaire, de manière classique, comme un support d'innovation pédagogique, ou du moins comme un

support de motivation pour les élèves et d'efficacité pour les enseignants. Il s'agit donc de comprendre comment les enseignants positionnent leur usage par rapport à ces différents enjeux.

Concernant le « rapport à l'institution » il s'agit de comprendre comment les enseignants perçoivent les directives qui leur sont données et dans quelle mesure celles-ci sont perçues comme des injonctions. Cela sera d'autant plus intéressant que, nous l'avons souligné dans l'approche archéologique, le positionnement de l'institution éducative est loin d'être homogène selon les périodes et les politiques publiques à l'œuvre. Finalement, à travers ce questionnement, nous chercherons également à comprendre, dans une certaine mesure, ce que le contexte de médiation du travail enseignant par les ressources audiovisuelles modifie dans leur identité professionnelle. Nous porterons une attention particulière aux souvenirs d'inspections, dont nous supposons qu'ils sont des moments de « normalisation » de la pratique enseignante. Le fait d'évoquer ce thème, et les ressorts hiérarchiques qu'il sollicite, invite à insister de nouveau sur l'importance que nous accordons à la distanciation nécessaire vis-à-vis de la posture enquêteur/enquêté, tel que le recommande l'entretien compréhensif. En effet, dans le cadre des entretiens, il est important de rappeler aux enseignants interrogés que nous ne sommes pas dans une démarche d'évaluation de leurs pratiques. Faute de précautions, l'enquêteur peut être « défini, qualifié, par les personnes rencontrées, qui vont se forger une représentation de lui et des raisons de l'enquête. Cela est particulièrement sensible en organisation, où le chercheur peut être, dans un premier temps, considéré comme un « espion » de la hiérarchie ou encore être instrumentalisé par les différentes parties qui tentent alors de le mobiliser comme ressource dans leur propre stratégie. Dans toute enquête, les enquêtés assignent un rôle, une identité, à l'enquêteur et se positionnent par rapport à lui » (Alami, et. al., 2013, p. 77). Au contraire, si l'objectif de l'enquête est bien explicité, cette « irruption » de l'enquêteur dans la vie habituelle des interviewés peut favoriser une « situation exceptionnelle, qui est une occasion de susciter des discours réflexifs, des actions parfois, intéressants à prendre en compte. Le chercheur est alors en réalité plus un catalyseur qu'un biais » (Idem, p.78). Nous n'hésiterons donc pas à prendre position, au cours des entretiens, dans le sens des éventuelles critiques que les enseignants pourraient adresser à l'institution.

Par ailleurs, le rapport à l'institution sera abordé par l'intermédiaire des questions de formation, initiale et continue. De ce point de vue, notre méconnaissance en la matière nous a poussé à inclure à notre « panel » deux formateurs TICE au sein de CRDP, qui sont également référents académiques du *site.tv* (cf. Lucile et Nicolas dans le tableau précédent). Ces entretiens permettront de connaître un peu mieux ce qu'est la formation des enseignants à l'utilisation des TICE et plus particulièrement de l'audiovisuel. De plus, ils nous permettront d'analyser le discours de l'institution tel

qu'il est transmis par les formateurs dédiés⁸⁵. Le guide d'entretien sera alors sensiblement différent, certaines questions n'ayant pas lieu d'être.

Enfin, dans le cadre du « rapport aux collègues », il s'agira de comprendre comment les enseignants interrogés se positionnent par rapport à leurs collègues et ce que cela nous révèle de leur identité d'usager. Nous aborderons également la question des pratiques de travail collectif ainsi que la manière dont les enseignants disent collaborer entre eux, au sein de l'établissement ou peut-être par l'intermédiaire de réseaux sociaux en ligne. Cette question sera de nouveau abordée à propos du nouveau *player* et les fonctions de partage ou de contribution qu'il met à disposition des enseignants.

- **Pratiques médiatiques personnelles**

L'ambition de cette partie du guide d'entretien est d'évaluer dans quelle mesure les pratiques des enseignants, dans le cadre privé, peuvent être mobilisées dans leur usage de l'audiovisuel éducatif en classe. Cette volonté est dictée par le constat que les techniques de l'information et de la communication, comme l'ont montré de nombreux travaux issus de la sociologie des usages, tendent à brouiller les frontières entre espaces public et privé. Dès lors, il est heuristique d'étudier comment les compétences et les savoirs médiatiques acquis par les enseignants dans leurs pratiques personnelles déterminent un usage plus ou moins actif dans le contexte professionnel. A titre d'exemple on pourrait citer la question d'une utilisation ou non des réseaux sociaux, qui questionnent aussi la frontière entre sphère publique et privée.

De plus, comme le rappelle Daniel Peraya, il existe deux facettes de construction de l'usage : par le sujet en tant que destinataire, et par le sujet en tant qu'individu. Dans le premier cas, il est membre d'une instance sociale, dans le deuxième, il est « *porteur d'une histoire et d'intentions de rôles et de moyens de communication personnels. (...) Les usages sont issus des pratiques personnelles, intimes et des styles ou profils personnels. Ces usages sont souvent peu conscients* » (Charlier & Peraya, 2007, p. 115). L'objet de notre recherche nous invite donc à interroger les pratiques médiatiques des enseignants en tant qu'individus. Ainsi, nous aborderons les aspects relatifs à l'équipement personnel, les contenus et la fréquence des consommations audiovisuelles domestiques, et plus précisément leurs pratiques numériques audiovisuelles. Enfin, cela rejoint la conclusion que nous évoquions précédemment concernant la diffusion horizontale de règles de pratiques dans le cadre de l'usage d'objets techniques.

⁸⁵ Cf. ANNEXE XIII « Préconisations dans l'utilisation du *site.tv* ».

- **Pratiques antérieures**

Pour observer l'usage de l'audiovisuel il faut, certes, « décentrer » le regard du cadre professionnel vers le cadre personnel, mais il est tout aussi intéressant de le décentrer de manière temporelle. Nous chercherons donc à évaluer dans quelle mesure les pratiques antérieures des enseignants s'opposent, ou se recomposent, au sein de leur usage actuel. Là aussi, la sociologie des usages et les Sciences de l'Information et de la Communication plus généralement, ont permis d'établir l'existence de telles dynamiques concernant les technologies de l'information et de la communication. À titre d'exemple, on peut citer les apports de Jacques Perriault concernant *La logique de l'usage* (Perriault, 2008) ou son *Archéologie de l'audiovisuel* (1981).

Les enseignants les plus jeunes risquent cependant d'avoir peu d'éléments à ce sujet, étant donné leur meune expérience d'enseignement. Cependant, ils ont l'avantage de ne pas être trop éloignés de leur expérience d'élève, avec eux nous évoquerons plutôt ce que Carmen Strauss-Raffy appelle « *l'école intérieure* »⁸⁶. Concernant les enseignants plus âgés, il sera intéressant d'évaluer ce qui, dans leurs discours sur leurs pratiques antérieures, fait écho aux différents usages évoqués lors de notre approche archéologique, notamment les usages éducatifs de la télévision.

- **Rapport au numérique**

Ce dernier thème est sans doute le plus « prospectif » du guide d'entretien. Nous chercherons à étudier dans quelle mesure le numérique semble être, pour les enseignants que nous interrogeons, un « potentiel » ou une « menace ». Moins caricaturalement, nous chercherons à comprendre comment ils se figurent ces évolutions en cours. Pour ce faire, nous évoquerons avec eux leur sentiment sur ce « mot-valise » qu'est le numérique, qu'est-ce qu'ils y associent. Nous interrogerons également leur connaissance des pratiques médiatiques des élèves, si ces dernières doivent-être accompagnées par une « éducation aux médias ». Enfin nous évoquerons avec eux l'émergence de nouveaux formats audiovisuels, tels les webdocumentaires ou les *serious game*, et leur utilisation à des fins éducatives.

Afin d'aborder ces éléments, dont nous supposons qu'ils seront sans doute trop abstraits pour certains enseignants, nous profiterons du nouveau *player* pour les mettre « en situation ». Ce sera un moment d'observation particulier au cours duquel, comme nous l'avons précisé précédemment, nous reviendrons sur leur circulation dans le site, les différentes fonctionnalités du *player*, la conception de l'espace pédagogique et les questions relatives aux outils de partage et de collaboration.

⁸⁶ Cf. Strauss-Raffy Carmen, « De l'histoire scolaire à l'école intérieure », *Cliopsy*, n° 2, 2009, pp. 7-16.

3.3 Galerie de portraits

Nous présenterons quatre portraits, réalisés à partir des entretiens compréhensifs. Nous avons choisi de ne pas formaliser l'ensemble des entretiens sous cette forme, afin de ne pas trop alourdir la lecture. Ainsi, cette partie est constituée d'une « galerie » de quatre portraits, ceux de François, Pierre, Layla et Nicole. Nous avons choisi ces quatre profils car ils sont assez polarisés pour offrir un regard panoramique sur la variété des usages que nous avons rencontrés. Suite à une première analyse des entretiens nous avons identifié plusieurs éléments saillants dans les différents profils : selon le niveau d'enseignement, le type d'établissement, la matière enseignée, l'équipement de la classe, le type de consommation des vidéos, la fréquence d'utilisation du *site.tv* et de l'audiovisuel éducatif en général, la variété des compétences en TIC mobilisées et les pratiques audiovisuelles dans le cadre personnel. Afin de faciliter la compréhension du lecteur vis-à-vis des critères qui ont présidé au choix de ces quatre « mise en portrait », voici un tableau synthétique des profils des enseignants retenus (cf. Table 6). Ils incarnent, d'un certain point de vue, les profils les plus transversaux au regard de leur usage de l'audiovisuel éducatif ainsi que des non-usages du *site.tv*.

	FRANÇOIS	PIERRE	LAYLA	NICOLE
Niveau d'enseignement	Primaire	Lycée	Collège	Lycée
Établissement	Public (rural)	Privé (centre-ville)	Public (APV)	Public (LP)
Matière enseignée	Transversal	Histoire-Géo	Anglais	Français
Équipement de la classe	TBI	Vidéoprojecteur	TBI	Vidéoprojecteur
Consommation des vidéos en classe	Streaming	Téléchargement	Téléchargement	Téléchargement
Utilisation du <i>site.tv</i> en classe	++	-	-/+	+
Utilisation de l'audiovisuel en classe	+/-	++	+	++
Compétence en TIC	-	++	+/-	+
Usages audiovisuels personnels	-/+	++	+/-	+

Table 6 – Profils des usagers « mis en portraits ».

Comme nous l'avons dit, ces portraits doivent être considérés comme une vue tant exploratoire qu'analytique des usages des enseignants⁸⁷. Néanmoins, le format du portrait nécessite une rupture de style dont il convient de prévenir le lecteur. Comme le rappelle Muriel Gil dans son travail de thèse, « *les risques à proposer de tels portraits sont donc sans doute à la hauteur des bénéfices que le lecteur pourrait en retirer en jouant le jeu* » (Gil, 2011, p. 288). Finalement, le portrait est une invitation à partager l'expérience d'autrui, celle de l'utilisateur, ainsi que celle de notre rencontre avec celui-ci.

⁸⁷ Cf. 3.1 « Le portrait pour comprendre l'usage »

François

Le bon élève qui s'ignore

Pour rejoindre l'école de village où François est instituteur, depuis la gare du village voisin, il faut longuement cheminer au milieu des vignes de ce pays du Beaujolais. C'est pourtant ici que nous rencontrons un des plus grands utilisateurs du *site.tv*⁸⁸, en juin 2012. Sa « consommation »⁸⁹ nous a d'autant plus interpellé que, contrairement à la majorité des utilisateurs, elle est très largement réalisée en *streaming*. Notre entretien avec François a lieu dans son bureau de directeur d'école, pendant deux heures et demi.

Avant de débiter l'entretien, François nous fait part de son étonnement à voir un « chercheur » venir à sa rencontre, ici, et de son scepticisme sur l'intérêt de son usage de l'audiovisuel éducatif. Ce scepticisme le pousse d'ailleurs à nous questionner à nouveau sur le sens de cette enquête, l'occasion pour nous de lui rappeler nos garanties sur l'anonymisation de l'entretien et le fait qu'il ne s'agit pas d'évaluer ou de juger son travail, mais de comprendre son usage. Au cours de l'entretien nous devons revenir à plusieurs reprises sur ces questions qui, finalement, révèlent que François considère son usage comme tout à fait « ordinaire ». De notre point de vue, il semblait surtout que son usage était en adéquation avec l'ambition éditoriale du *site.tv* : offrir une vidéothèque en ligne pour les enseignants.

- **LESITE. TV : « UNE VIDÉOTHEQUE INÉPUISABLE »**

Après avoir enseigné dans les régions de Lyon et du Val-de-Marne, François est en poste dans cette école depuis une douzaine d'années. Avec quatre classes et quatre-vingt dix élèves, le nombre d'enfants par classe se situe dans la moyenne nationale⁹⁰. En tant que directeur de l'école, François bénéficie d'une décharge administrative, complétée par une intervenante qui assure également le service complémentaire d'une collègue à 75%.

⁸⁸ Cf. ANNEXE XVII « Données d'utilisateur : exemple de François », ainsi que le plan de la salle de classe de CM1/CM2, ANNEXE XX.

⁸⁹ Nous reprenons ici la terminologie utilisée en interne par le service « usage et marketing » du *site.tv*.

⁹⁰ En 2013, le nombre moyen d'élèves par classe est de 26,0 dans les classes maternelles et de 22,9 en CP-CM2 (source : MENESR-DEPP) <http://www.education.gouv.fr/cid57111/1-education-nationale-en-chiffres.html> - [Le premier degré](#) consulté le 20 octobre 2014

C'est François qui a été moteur dans la décision d'abonner l'école au *site.tv*, grâce aux crédits pédagogiques alloués par la Mairie : « au lieu d'acheter des bouquins ou autre, on a pris un abonnement ». Cet abonnement est mis en place au moment où le village bénéficie du plan École Numérique Rurale (ENR)⁹¹, qui lui permet de faire l'acquisition d'un, puis de deux Tableaux Blancs Interactifs (TBI), douze ordinateurs portables, ainsi que de mettre en place une connexion haut-débit pour l'école. Pour François, avec ce nouvel équipement, l'abonnement au *site.tv* est optimal : « on avait déjà Internet avant, mais c'est vrai que c'était pas le même, là pour moi c'est vraiment ce que j'attendais, c'est vraiment idéal pour la classe ». Auparavant, l'utilisation de la télévision lui semblait trop contraignante pour qu'elle trouve sa place en classe : « la télé, la grosse différence c'est qu'avant il fallait prendre le programme, repérer les émissions éducatives, se rendre disponible pour regarder, alors que là c'est libre. Ce qui change tout ! ». Avec le TBI, directement relié à Internet, il est beaucoup plus simple pour François d'intégrer les ressources audiovisuelles dans ses cours : « ce qui fait qu'en fait, principalement, c'est un usage frontal, c'est le maître qui prend, qui sélectionne la vidéo, on la regarde, on travaille dessus ».

Dans ce contexte, les services proposés par *lesite.tv* semblent satisfaire François, relativement enthousiaste : « *lesite.tv* moi c'est vraiment un truc que je trouve complètement en adéquation avec nos besoins quoi, c'est vraiment super bien ! ». Pourtant, quand nous disons à François qu'il fait partie des plus grands utilisateurs du site, il est surpris ; tout comme nous de l'entendre se ranger dans la catégorie des « nuls ». D'ailleurs, quand on l'interroge sur les moyens qui pourraient l'aider dans son usage de l'audiovisuel en classe, il confesse : « si on me dit, y'a un truc pour les nuls, je me plongerai dedans ». Cette situation est d'autant plus paradoxale que sur le papier statistique François est un « bon élève », et tant les contenus qu'il mobilise que sa façon d'intégrer la vidéo dans ses cours nous révèlent ce « bon » usager qui s'ignore.

En tant qu'instituteur, il peut assez librement organiser ses séquences pédagogiques et maîtriser les éléments du programme qu'il aborde, que ce soit sur la journée ou sur l'année scolaire. « Oui, j'ai pas un programme systématiquement pareil », les cours pour CM1 et CM2 sont dispensés dans la même salle et la projection des vidéos se fait collectivement. Mais la projection « c'est pas la minute récré ». Il propose des exercices aux élèves suite aux visionnages, par exemple, répondre à plusieurs questions à l'écrit : « entre cinq et sept phrases pour les CM1 et dix ou douze pour les CM2 ». Ce travail peut être réalisé en dehors des cours, la plupart des élèves

⁹¹ L'opération ENR (2009) a permis à l'État d'investir 67 millions d'euros afin de répondre à l'écart important de raccordement à Internet entre communes urbaines et rurales. Il s'agissait de proposer aux communes rurales, de moins de 2000 habitants, un subventionnement de 10 000 € pour des projets d'équipements en classe numérique. Finalement, 6700 écoles ont été concernées. Un rapport d'évaluation de l'opération a été rendu en juin 2011 <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000242/0000.pdf>

reprennent ces exercices lors des heures d'étude en fin de journée où « quasiment systématiquement on remet la vidéo » : « souvent il y a un travail écrit, un compte-rendu, des questions, des résumés, des choses comme ça. Et là, je leur dit, voilà c'était telle vidéo, allez la voir ».

C'est dans ces moments de travail, notamment, que François peut observer une appropriation très différenciée selon les élèves : « j'ai un certain nombre de gamins qui sont vraiment autonomes, qui sont intéressés, (...) des textes très bien fait, des phrases, la présentation et tout », *a contrario*, certains élèves « passent complètement à côté, (...) les retours des fois dans les textes, par exemple, c'est impressionnant quoi, ils ont rien compris ! [rires] ». Il est conscient de cet écart et s'interroge d'ailleurs sur cette approche « scolaire », où « c'est toujours un peu la même démarche quoi ». Cette utilisation partielle de l'audiovisuel, c'est une « démarche un petit peu intellectuelle, qui relève de l'esprit quoi, je me rends bien compte qu'on se prive de tout ce qui est sensibilité, le corps, etc. sensoriel ou autre chose je sais pas ». Pourtant, ce qui motive l'usage de l'audiovisuel chez lui c'est « le côté vivant, le côté rapport à la réalité, plus direct, en tout les cas différent, que celui du livre ou du document écrit ».

Lors des visionnages en classe, François veille tout de même à ce que tous les élèves adoptent une posture « active » face à cette ressource : « ils sont pas tous actifs de la même façon, c'est une classe, il y en a qui sont, qu'on voit bien, qui ont un côté sidéré, comme ça, devant l'image quoi. Alors, là moi souvent j'arrête, j'essaye de remuer un peu le truc quoi, de reprendre, parce que on voit qu'il y a un côté très passif. Alors que c'est l'inverse, ça leur demande d'être actifs ». Cette question est pressante chez lui, qui aimerait pouvoir s'appuyer sur des éléments tangibles : « je vous dis bien, c'est de l'ordre de l'impression. Ça serait intéressant d'avoir un questionnaire et de voir ça ». Néanmoins, il est convaincu que les ressources audiovisuelles devraient permettre de toucher un public traditionnellement lésé par les ressources écrites : « oui, il y a aussi un accès qui est plus aisé. Pour certains, je pense que les difficultés de lecture, gênent, handicapent, rebutent, alors que l'accès à l'image est plus, plus, facile peut-être. Encore que, il y'a peut-être cette difficulté que l'on évoquait tout à l'heure avec les élèves qui sont moins intéressés que d'autres. Mais c'est pas la difficulté de lecture ».

En termes de contenus, François mobilise principalement les ressources vidéo pour les sciences, les langues et l'histoire-géographie⁹². C'est le côté « labellisé » des ressources qui le pousse à privilégier certains services comme *lesite.tv* ou le site du *British Council* « Learn English »⁹³, pour les langues. Avant l'acquisition de matériel

⁹² Cf. ANNEXE XVIII.

⁹³ Cf. <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/> et plus particulièrement les sections « Learn English Teens », « Learn English Kids » ou « Teaching English ».

numérique, il passait plutôt par des films et les supports de « stock » : « j'ai toujours recherché des films qui pourraient illustrer un travail en histoire par exemple, ou parfois des reportages un peu équivalents de l'émission scientifique *C'est pas sorcier*, que l'on avait en DVD », achetés sur les crédits pédagogiques ou à titre personnel. Ainsi, pour François les ressources éducatives ne sont pas strictement scolaires.

Il arrive que François utilise des œuvres de fiction comme *Kingdom of Heaven*, *Germinal*, ou encore *Shrek* et *Les Simpson*. Ces choix relèvent plus d'un intérêt identifié par François que d'une volonté de mobiliser les pratiques médiatiques de ses élèves : « Partir de leur pratique à eux ? C'est pas ma démarche habituellement, c'est pas que je la condamne, mais c'est pas mon réflexe. Ce que j'ai pu faire qui ressemble à ça, c'est euh, c'est-à-dire que maintenant mes enfants sont grands, mais bon avant ils ne l'étaient pas, et il y a eu un temps, j'ai trois garçons, où j'avais des âges où je voyais ce qu'ils regardaient, ce qui facilitait un peu ». Néanmoins, François est opposé au choix des contenus par rapport à leur intérêt artistique, déconnecté de l'intérêt de ses élèves. C'est pour cette raison qu'il est critique envers les séances « École & Cinéma »⁹⁴, auxquelles participe sa classe : « moi je suis pas d'accord avec la programmation, qui est très basée histoire du Cinéma, très euh, à mon avis, beaucoup trop ambitieuse et d'une manière que je conteste quoi, je suis pas d'accord (...) ils me pompent l'air avec ça ! (...) Par exemple, *Les Demoiselles de Rochefort*, ou euh, je suis furieux quoi, je craque ! J'aime bien le film en plus quoi, mais entendre des enfants soupirer, ou s'endormir, (...) c'est vraiment mettre la charrue avant les bœufs quoi (...) ; le catalogue est bien, mais dans le choix qui est fait, moi je suis pas du tout d'accord ! (...) Il y a une sérieuse contre-publicité quoi ! Alors que moi je suis vraiment convaincu de l'intérêt de ça quoi ».

L'agacement dont il fait preuve est certainement dû à la proximité de cette projection ratée, mais il nous renseigne sur l'importance que revêt l'audiovisuel éducatif dans sa pratique éducative et le sens qu'il lui donne.

• « INCARNER » LE SAVOIR

Le sens que François donne à son usage de l'audiovisuel éducatif est sans ambiguïté. Pour lui, « c'est une façon d'illustrer, de la même façon que peuvent l'être des documents scientifiques, ou proprement scolaires » et « c'est un rapport plus vivant à la réalité ». Dès lors, son ambition est assez pragmatique : trouver des contenus

⁹⁴ École & Cinéma « propose aux élèves, de la grande section de maternelle au cours moyen (CM2), de découvrir des œuvres cinématographiques lors de projections organisées spécialement à leur intention dans les salles de cinéma. Ils commencent ainsi, grâce au travail pédagogique d'accompagnement conduit par les enseignants et les partenaires culturels, une initiation au cinéma », disponible sur : <http://www.cnc.fr/web/fr/ecole-et-cinema> (consulté le 20 octobre 2014). Dans le cadre de l'école de François, les élèves vont dans le cinéma de la ville voisine, trois fois par an en moyenne.

pouvant illustrer concrètement des savoirs à transmettre. Cela se traduit dans les formats et les genres audiovisuels qu'il privilégie.

Tout d'abord, il apprécie particulièrement les vidéos qui exploitent au maximum la capacité à « montrer » : « ouais les trucs « science », quand c'est des films de végétation, le pissenlit ou autres, quand on voit en accéléré, où là il y a vraiment une performance du caméraman, du réalisateur ; ou de l'animalier, ce genre de chose, où on arrive à voir précisément ». Ce travail de réalisation, en tant que mise en forme, va dans le même sens que le travail éducatif, en tant que « mise en sens » : « il y a vraiment une vision personnelle quoi. Moi mon boulot j'ai vraiment l'impression que, sur la science ou autre, c'est vraiment ça. D'amener les élèves à cheminer et à trouver les enjeux d'un point, et euh, le réalisateur qui veut faire un sujet en 3/4 minutes, c'est son parti-pris aussi quoi. Donc j'utilise son travail ». Mais pour que la richesse du contenu soit saisie par les élèves, il est nécessaire pour François de séquencer les vidéos.

De nouveau, *lesite.tv* lui semble tout à fait répondre à ce besoin : « sur *lesite.tv* généralement c'est quand même court, et puis même ils les ont séquencées, les *C'est pas Sorcier*, par exemple, on ne les a jamais dans leur totalité. Je trouve que c'est très bien quoi. *A priori*, des fois on peut se laisser prendre à regarder plus et tout, parce que malgré tout le regard adulte, notre compréhension, fait que l'on a envie d'aller un peu plus loin, alors qu'en fait les enfants, mon expérience m'a appris, que plus c'est séquencé, mieux c'est. Ils perdent, on se rend compte, quand je leur demande par exemple de faire un travail sur, hier je leur demandais de faire un travail sur les orages, il y avait clairement un plan qui était massif quoi, béton. Et euh, systématiquement, ils se rappellent de ce qu'il y a eu en dernier et il y a une minorité qui arrive à me dire, « au début, on nous a montré les nuages » ».

Pour lui, « le fait de faire quelque chose de court, c'est vraiment fondamental. Parce que dès que le propos euh, cumule plusieurs présentations, plusieurs arguments, qu'il y a un plan avec plusieurs parties, ils se perdent ». Le dernier aspect montré va « phagocyter ce qu'il y a avant ». Même si le livret pédagogique proposé par *lesite.tv* a l'avantage, pour François, de faciliter le travail de séquençage, « c'est toujours un peu pareil » et les sujets proposés pourraient être plus clairement structurés afin de faire interagir les élèves pendant les vidéos. « Ce serait bien que la vidéo elle pousse à dire : « et chez toi comment c'est ? », « y'a-t-il ça ? », ou montrer comment regarder : « bin là, tien, tu vas prendre une carte, tu vas, etc. » ce serait intéressant là. Le « pour faire », y'a un complément, une piste que je trouverais intéressant. Et là, là on irait aussi sur de l'éducatif avec le français et les maths quoi. Je trouve que ce serait très intéressant de voir une classe qui ferait du théâtre, le temps où on présente la pièce, le temps où on travaille, le temps où on répète et le final par exemple. Des choses comme ça ». De nouveau, il s'agit de mettre la vidéo au service de la mise en image

« du concret ». La vidéo pourrait servir d'embrayeur, « au sens où l'image peut parfois susciter le désir de faire ».

Ce rapport assez pragmatique à l'audiovisuel éducatif se manifeste également dans la façon dont il recherche les vidéos qu'il utilise. Il privilégie la recherche par mots-clés ou par collections plutôt que l'entrée par discipline ou niveau scolaire, « je m'occupe pas tellement quoi, des fois c'est en 4^{ème}, je regarde, si je me dis y'a trois minutes, je regarde, si je trouve que c'est accessible, on prend quoi », « parfois, quand je sais qu'il y a des *C'est pas sorcier*, je fais par collection, mais en général, par mots-clés. Puis après j'ai repéré les collections quoi, les Galilée⁹⁵, les trucs comme ça quoi. Des trucs que j'ai trouvé ». Néanmoins, il considère que « le moteur de recherche n'est pas top » : « je trouve que le moteur par rapport à *Google*, des fois on me dit zéro, ou alors un truc générique genre « la colonisation » et on me dit rien, alors que si je cherche je trouve. Le moteur, c'est vraiment le truc pour lequel je suis pas satisfait ». Mais cela ne le pousse pas, lorsqu'il ne trouve pas telle ou telle vidéo, à élargir ses recherches vers *Youtube*, *Dailymotion*, ou les sites de télévision à la demande comme *Pluzz*, *MyTF1* ou *M6 Replay*. De toute façon, la majorité de ces sites sont bloqués par le système de contrôle « parental » proposé par le fournisseur d'accès à Internet de l'école.

Finalement, il s'agit plus pour lui d'aller chercher des vidéos sur une thématique particulière dans une vidéothèque éditorialisée, que de trouver des propositions éditoriales ou des conseils de vidéos à utiliser. C'est en partie pour cette raison qu'il n'est pas au courant que *lesite.tv* propose certains supports vidéo relatifs à l'éducation aux médias. D'ailleurs, sa démarche s'inscrit manifestement dans l'éducation « par » les médias plutôt que l'éducation « aux » médias. Si François formalise en creux les spécificités de la didactique audiovisuelle, c'est plutôt en tant que démarche pédagogique que dans la nature des savoirs qu'elle véhicule. Dans son usage, l'audiovisuel est plus un support qu'un objet de réflexion avec ses élèves. La place qu'il accorde à l'objectif d'éducation aux médias en témoigne. L'utilisation de l'audiovisuel pour faire de l'éducation aux médias « c'est pas l'objectif prioritaire », mais François est convaincu de l'intérêt que ça aurait : « je l'ai fait un peu, il y a quelques temps, mais j'arrive pas à m'y tenir ». Son intérêt pour l'éducation aux médias étant secondaire, il ne cherche pas forcément, *via* les mots-clés, des vidéos servant cet objectif. Il envisage de relancer le journal de l'école ou de traiter les questions de citoyenneté en mettant les élèves dans un dispositif de type « plateau télé », pour les filmer « plutôt que d'avoir le compte-rendu » afin de garder une trace,

⁹⁵ « Magazine destiné principalement aux collégiens et aux écoliers, "Galilée" dispense les connaissances élémentaires indispensables à leur formation. Composés de plusieurs reportages, les programmes abordent l'ensemble des disciplines, du français à la géographie en passant par l'éducation civique et les sciences de la vie et de la Terre. Le nom de la collection rend hommage à un fondateur de la connaissance, Galilée, et à ses idées novatrices » Présentation de la collection Galilée sur *lesite.tv* disponible sur <http://www.lesite.tv/videotheque/0264.0000.00-galilee> (consulté le 20/10/2014)

mais aussi leur permettre de se voir. Mais François est consommateur de vidéo avant tout, pour l'heure, la production ne fait pas partie de son usage de l'audiovisuel éducatif.

• CONSOMMATEUR DU WEB

Lorsqu'on l'interroge sur sa pratique d'Internet en général, au plan professionnel comme personnel, François se cantonne également à la posture de « simple consommateur ». Il en va de même pour les réseaux sociaux qu'il n'utilise pas. Pour lui, Internet « est une bibliothèque, géante, diversifiée. (...) C'est vrai que là du coup, comme tout le monde quoi, Internet, c'est tout d'un coup, un accès extraordinaire à plein de choses quoi ». Il est néanmoins ouvert à suivre des formations, elles ont souvent été pour lui l'occasion de mutualiser des informations, mais elles demeurent trop peu nombreuses. Il faudrait que ces formations soient plus proches de ses préoccupations : « je sais pas quel serait le truc le plus simple pour dire voilà, vous êtes une ménagère de 50 ans, là c'est plutôt vous êtes un vieil instit, on va vous expliquer, pas à pas ! ». À l'évocation de la possibilité de solliciter un référent *site.tv* académique, François concède qu'il n'a « pas cette forme de curiosité, ni cette forme de compétence, je suis vraiment consommateur ». Son rapport aux réseaux sociaux lui semble manifeste de l'ambivalence qu'il a face au numérique, « je pense qu'il y a les deux côtés, j'ai un côté vraiment décalé, j'ai pas de compte *Facebook*, j'ai pas tout ça, je passe complètement à côté quoi, et un côté qui m'intéresse et j'en fait un usage comme une ressource. Mais j'imagine que ça peut être vachement intéressant dans une classe quoi ». L'apparition d'un nouveau *player* pour *lesite.tv* suscite donc chez lui un double sentiment : la peur que cela change ses habitudes et altère sa capacité d'utilisation, ainsi que la satisfaction de voir apparaître de nouvelles fonctionnalités pour utiliser les vidéos en classe.

Parmi les nombreuses ressources disponibles sur Internet, François s'appuie notamment sur les blogs tenus par des collègues, par exemple celui d'un enseignant en histoire-géographie⁹⁶. Il est « admiratif » de ces collègues qui partagent des contenus pédagogiques, même si lui n'a pas encore franchi le pas. Plus qu'un manque de temps, ce qui freine François c'est de savoir si ce qu'il fait « ça vaut le coup ? ». En tout cas, ce que François aimerait « c'est voir comment vit une classe, comment on s'y prend, etc. voir une autre façon de faire ». Les salons sur les TICE ou pour les enseignants innovants⁹⁷ ne le convainquent pas plus, il « faudrait que l'information vienne à moi ». Cependant, au fil de l'entretien, on sent que l'envie de produire est assez présente : « je me dis que j'ai quand même eu cette histoire d'émission de

⁹⁶ Moisan Stéphane, « Fenêtre sur cours : histoire, géographie et éducation civique au collègue », disponible sur <http://histgeocollege.blogspot.fr/> (consulté le 06/01/15)

⁹⁷ « Educatec-Educatices : le salon des professionnels de l'éducation » <http://www.educatec-educatices.com/> ; « Forum des enseignants innovants » <http://www.forum-nantes2013.net/>

télévision qu'on a fait pendant une année, et euh là j'ai un collègue qui m'a parlé, ça m'intéresserait, je fais du théâtre, chaque année on fait du théâtre et je me dis que ça serait bien de passer à la réalisation, essayer de faire un petit court métrage ».

Il serait preneur de contenus plus interactifs « des œuvres avec un aspect multimédia où on pourrait voir la vidéo avec une œuvre avec à la fois en théâtre, un extrait, quelque chose qui soit lu, joué en théâtre, et au cinéma ». S'il évoque implicitement les webdocumentaires, il confesse également « une méconnaissance absolue » concernant ces nouvelles écritures audiovisuelles que sont aussi les *serious game* et autres *alternated reality game* (ARG). Cela semble correspondre aussi à ses pratiques personnelles, mais il est difficile d'en savoir davantage car lorsqu'il s'agit de ces dernières, les réponses se font plus lapidaires. Enfin, il se verrait bien dépasser la posture passive de sa consommation actuelle de vidéos éducatives, à travers une certaine redocumentarisation⁹⁸ des documents. Il cite notamment les vidéos qui pourraient sembler « datées », mais dont les contenus pourraient être utiles par ailleurs, ou encore les vidéos qui représenteraient un certain intérêt dans le cadre de l'éducation aux médias. Dans le premier cas, cela permettrait notamment de faire réfléchir les élèves sur le fait que ce qu'on leur apprend n'est pas forcément « intangible » : à ce propos, il cite l'anecdote de la Roche de Solutré, dont beaucoup des parents des élèves ont appris qu'elle servait de lieu de chasse, alors que les fouilles archéologiques ont depuis montré qu'il n'en était rien. Avoir une relecture de certaines vidéos anciennes permettrait d'offrir « un commentaire d'aujourd'hui sur le commentaire d'hier ». Ce serait finalement un gage de confiance supplémentaire envers les contenus, et c'est un élément important pour François.

• UN RAPPORT DE CONFIANCE

Alors que la majorité des utilisateurs du *site.tv* téléchargent plus les vidéos qu'ils ne les consultent en *streaming*, nous l'avons dit, François fait figure d'iconoclaste. Une très grande majorité de ses consultations sont réalisées en *streaming*, et quand on l'interroge sur les raisons de ce choix, il nous demande interloqué : « mais quel est l'intérêt de télécharger les vidéos ?! ». À l'évidence, ce choix lui a semblé naturel, à aucun moment la peur de « l'aléa technique » devant les élèves ne semble l'avoir bridé : « non, même par rapport à la crainte dont vous parliez, ou autre, non ».

S'il se sent en confiance vis-à-vis du dispositif technique, François l'est tout autant dans son rapport aux élèves. Nous apprenons assez rapidement que tous les élèves utilisent son identifiant et son mot de passe pour se connecter au *site.tv*⁹⁹. Alors que

⁹⁸ Cf. Jean-Michel Salaün, « La redocumentarisation, un défi pour les sciences de l'information », *Études de communication* [En ligne], 30 | 2007, mis en ligne le 24 octobre 2008, disponible sur <http://edc.revues.org/428> (consulté le 27 janvier 2015).

⁹⁹ Il est possible de générer des « comptes élèves » pour chacun d'entre eux, mais François le découvre

cette information n'aurait pu servir qu'à douter de la valeur d'une approche strictement quantitative des usages du site, nous comprenons avec François qu'elle nous renseigne aussi sur la curiosité facétieuse des élèves. En effet, les vidéos les plus consultées sur le compte de François sont celles relatives à « l'éducation à la sexualité »¹⁰⁰ : « Ah ça c'est drôle ! Mais euh, le livret, [rires] j'ai vu à des moments parce que quand ils regardent, dans le livret, c'était un peu cru quoi. Cru au sens où c'était des planches anatomiques, mais qui étaient un peu, qui avaient pas le côté impersonnel, scientifique, quoi ». On comprend alors que les élèves ont trouvé un intérêt certain à consulter vidéos et fiches pédagogiques : « C'est complètement logique finalement ! [rires] ». Au-delà de l'anecdote, cela nous renseigne tout de même sur la relative autonomie des élèves vis-à-vis du site. Certains consultent d'ailleurs les contenus depuis chez eux : « j'ai un certain nombre de gamins qui sont vraiment autonomes, qui sont intéressés. J'ai un passionné d'histoire, il a cherché tout ce qu'il pouvait trouver sur la guerre de 14 ».

Même si François confirme avoir « assez peu de retours, je dois le dire » des parents ; ces derniers sont au courant de l'utilisation fréquente de la vidéo, aucun ne s'est plaint. Parfois, des parents rapportent même que la dernière vidéo de musique écoutée en classe « on entend tout le temps ça à la maison ! ». Du côté des élèves, François tient vraiment à avoir un retour sur les vidéos. Pour lui, il est important qu'il y ait un « partage » de la réception « en classe »¹⁰¹, c'est tout l'intérêt de l'audiovisuel éducatif. « C'est vraiment frappant le rapport entre un retour, si on doit demander à chacun ce qu'il pense ou etc. et après quand on voit la richesse qu'on peut trouver en cumulant les retours de chacun. En disant, en cherchant des choses précises, où ce que va dire l'un va relancer l'autre, lui donner une autre idée, etc. Et alors là c'est impressionnant, c'est pas rare qu'on arrive à balayer beaucoup d'aspects de quelque chose. Et là je trouve que c'est chouette quoi ! C'est à dire que c'est pas seulement le fait d'avoir une vidéo, c'est le fait d'avoir une vidéo « en classe » ! De la partager à plusieurs quoi. Avec des fois des choses, (...) avec des aspects où vraiment on est pas, euh, qu'on avait pas envisagé même (...) et puis après c'est le ping-pong que ça provoque, où ça peut faire penser à autre chose, c'est intéressant ça. C'est vraiment là, la vidéo, mais surtout, en classe. Ça a une dimension propre, différente de ce qu'est regarder un document tout seul je pense ».

Finalement, l'usage de François est assez élémentaire : « je m'en rends bien compte, j'ai un usage vraiment réduit. C'est à dire que je m'en sert [du TBI] comme vidéo projecteur, j'utilise, bon, le logiciel interactif, mais il y a dix mille autres choses que je pourrais faire ». Néanmoins, cet usage correspond assez fidèlement à ce que *lesite.tv*

lors de l'entretien.

¹⁰⁰ Cf. ANNEXE XVIII « Vidéos les plus consultées ».

¹⁰¹ La disposition de la salle se prête tout à fait au visionnage collectif, cf. ANNEXE XX « salle de classe CM1 et CM2 ».

espère proposer aux enseignants. Malgré une tendance à minimiser son utilisation de l'audiovisuel éducatif, il s'avère que François délivre une vision assez cohérente de cet usage, soucieuse de mettre la vidéo au service de la mission éducative.

Pierre

Usager des chemins de traverse

Pierre est une connaissance. C'est son utilisation pédagogique de l'audiovisuel qui nous a poussé à le compter parmi les personnes que nous avons souhaité interroger. Rendez-vous est pris pour juin 2012, dans le lycée du centre-ville de Toulouse où il enseigne. À notre arrivée, le lycée est en effervescence : c'est jour d'épreuve du baccalauréat en histoire-géographie, matière que Pierre enseigne. Il nous conduit dans une de ses salles de cours, équipée d'ordinateurs. Cet isolement dans le cadre professionnel de Pierre est propice à un entretien où, si le tutoiement est de rigueur, il se prête volontiers à l'exercice pendant plus de deux heures.

Avant d'être enseignant en lycée, Pierre a enseigné en collège. Il a désormais une certaine expérience et un certain recul sur sa pratique pédagogique. C'est d'ailleurs à travers celle-ci qu'il construit son rapport à l'audiovisuel éducatif. Il fait figure d'exception parmi ses collègues : « sur cinq profs d'histoire et géographie du lycée, je suis le seul à utiliser ce support ». Pour autant, s'il a un intérêt manifeste pour l'audiovisuel éducatif, *lesite.tv* ne fait pas partie de ses ressources principales. Son rapport autodidacte aux ressources éducatives est charpenté par de solides convictions et un plaisir affirmé de mettre l'image au service de la réflexion.

• **UN MILITANT DE L'AUDIOVISUEL ÉDUCATIF**

Dès le début de l'entretien, Pierre rappelle qu'il n'est pas un utilisateur spécifique du *site.tv*. Parmi les ressources qu'il mobilise, on peut citer *L'histoire par l'image*¹⁰² et l'*INA* dont il note la « diversité des sources » et leur intérêt vis-à-vis de « l'analyse de

¹⁰² Ce site est proposé par le ministère de la Culture et de la Communication, en partenariat avec de nombreux musées nationaux et centres d'archives. Il s'adresse principalement aux enseignants d'histoire et de géographie du secondaire et à leurs élèves, à travers des contenus correspondants à la période 1643-1945. *L'histoire par l'image*, « tire parti des nouvelles technologies pour cerner le sujet de l'œuvre ou du document d'archives, mettre en valeur ses éléments les plus significatifs, mais aussi mieux comprendre le cas échéant la sensibilité de l'artiste, ses intentions. Afin de pousser plus avant l'analyse des œuvres, certaines études sont enrichies d'une animation multimédia incluant un commentaire sonore », disponible sur <http://www.histoire-image.org/> consulté le 20 janvier 2015.

l'image », notamment pour *L'Histoire par l'image*. Alors que ce site est accessible gratuitement, l'absence d'abonnement de l'établissement aux ressources de l'INA ne permet pas de « capturer la source vidéo », ce qui lui pose une réelle difficulté. Néanmoins, le format court proposé par ces deux sites lui semble plus adapté à celui du *site.tv* : « je me souviens d'un support utilisé pour la révolution verte dans lequel l'image était très, très longue. D'où bien sûr la nécessité de sélectionner les parties qui nous intéressent. [Et] toujours pareil, ce qui nous manquait, c'était de pouvoir avoir un accompagnement dans la lecture de cette image-là ». Finalement, l'absence d'un site unique où trouver des supports correspondants à sa démarche est une difficulté majeure pour Pierre. Cela « prend énormément de temps pour constituer, pour trouver les ressources », et la question du temps est pressante pour lui. Il considère que « de toute façon, le public enseignant, il ne sera convaincu et converti, que si tu leur donnes des outils clé en main. Ça c'est l'objectif, ils ne veulent pas passer plus de temps qu'ils ne consacraient de temps à faire un cours normal ». Par ailleurs, l'absence de formation sur l'analyse d'image rallonge le temps de préparation qui est donc fait de manière plus ou moins autodidacte. Mais avant de se confronter aux problématiques de contenus, Pierre a dû au préalable se mobiliser pour qu'un équipement adéquat soit mis à disposition des enseignants de son lycée.

C'est avec une certaine fierté qu'il nous précise que l'ordinateur qu'il utilise est le fruit d'un travail de conviction mené auprès de la direction du lycée : « j'ai monté un projet d'achat de PC. On en a acheté 17, parce que mon but à moi, c'est de développer la pratique des TICE et du numérique dans la pratique pédagogique ». Sa classe « a été un peu laboratoire ». Lorsqu'on l'interroge plus en avant sur cette initiative, il opte pour un ton syndical, témoin d'une réflexion structurée et d'un argumentaire rodé. Pour lui, trois freins sont identifiables : « l'équipement », « l'aspect technique » et le « problème de la formation ». C'est d'abord sur l'équipement que Pierre a milité au sein de son établissement : « à mon avis, tu vois le combat que j'ai mené avec la direction aujourd'hui, c'est que les enseignants soient équipés, par établissement, pour pouvoir exercer leur métier, notamment avec des ordinateurs portables. Donc, j'ai monté un projet d'achat de PC, pour que les jeunes profs puissent avoir leurs outils. Voilà, premier frein, l'équipement. Il faudrait qu'il puisse y avoir une espèce de crédit qui soit alloué pour acheter un ordinateur. Je sais par exemple que l'éducation nationale permet d'acheter le *pack office* à des prix qui sont très faibles, (...) maintenant il faut que, voilà, il puisse y avoir des choses pour les enseignants pour qu'ils puissent acheter, et s'équiper ». Deuxième revendication de Pierre : le matériel doit être adapté à l'usage qu'en ont les enseignants afin que « l'aspect technique » ne soit pas un frein. « Aujourd'hui il manque de salles qui sont équipées, il manque de supports. Là tu vois on a un tableau blanc, si tu as un tableau vert tu ne peux pas travailler sur l'image. Moi, je projette l'image sur le tableau blanc pour décomposer

l'image, l'analyser¹⁰³. Malheureusement ça signifie que toutes les salles doivent être équipées ». Cet enjeu est loin d'être anecdotique pour Pierre qui cite alors l'angoisse que peut provoquer un matériel inadapté ou défectueux : « forcément lorsque l'établissement est lié à un réseau numérique, la contrainte c'est à la fois du matériel mais aussi un système. L'angoisse du prof c'est d'arriver, moi ça m'est arrivé un matin, la clé ne fonctionnait plus, pourquoi, va savoir. J'avais 8h de cours, et alors là, la clé ne marchait plus. Et là qu'est-ce que tu fais ? ». C'est aussi l'occasion pour lui de rappeler qu'aujourd'hui la contrainte « matérielle » est aussi celle de l'environnement « virtuel » de travail. Une réalité qui nous est rappelée lors de l'entretien quand Pierre veut utiliser l'ordinateur de la classe, mais qu'un « souci avec le réseau » nous en empêche, faisant dire à Pierre : « j'aurais dû porter mon ordi, ça aurait été plus simple ».

Le raisonnement de Pierre ne doit pas être limité à des revendications matérielles ou techniques. C'est avant tout un projet éducatif qui structure sa militance : « une vidéo ce n'est pas simplement une image, c'est aussi, moi en tant que lecteur, favoriser une lecture critique ». Peu après, il définit clairement une certaine volonté d'éducation aux médias à travers l'utilisation de l'audiovisuel éducatif : « Mon but, mon objectif c'est de former des esprits, critiques. Qu'ils soient des gens qui ne deviennent pas otages de ce qu'ils voient, mais au contraire qu'ils s'approprient ce qu'ils voient ». Il applique d'ailleurs cette exigence critique à son propre travail.

Pour lui, innovation technique n'est pas synonyme d'innovation pédagogique, c'est le cas par exemple du cahier de texte numérique (CTN) : « à tout moment on a l'impression d'être un peu fliqués. Il va falloir aussi rétablir la confiance avec les acteurs administratifs pour qu'il n'y ait pas ce sentiment-là. Il y a plein de facteurs aujourd'hui, c'est une révolution qui n'a pas été accompagnée. Donc forcément il y a des doutes, des interrogations : un, sur l'efficacité et puis deux, sur ce qu'il y a derrière. Car il est clair que chacun lorsqu'il a mis en place le CTN, c'était dans un souci de distribuer les bons points aux enseignants. En disant, l'enseignant qui est à la pointe c'est celui qui utilise ça, et celui qui est rétrograde, c'est celui qui va pas utiliser ça. Pour moi, c'est une bêtise ». De plus, pour Pierre, cela « devient une contrainte puisque ça prend énormément de temps. [Et] le temps administratif aujourd'hui est un problème dans le temps de travail ». Une contrainte de plus face à l'attention que Pierre souhaiterait plutôt consacrer aux contenus qu'il mobilise.

¹⁰³ Cf. ANNEXE XX « Salle de cours – Lycée de Pierre »

• DES SOURCES AUX RESSOURCES

L'ambition de Pierre vis-à-vis de la dimension critique que doit porter l'utilisation de la vidéo se traduit par une réelle exigence par rapport aux contenus qu'il utilise. C'est d'ailleurs cette exigence qui le pousse à ne pas trop utiliser *lesite.tv*. Il lui reproche de ne pas avoir assez de contenus adaptés au lycée et un certain manque de rigueur, il cite notamment la vidéo « Terreur et contre-Révolution »¹⁰⁴ : « ça c'est des terminologies qui correspondent à des périodes historiques particulières : la Terreur c'est une période et la contre-Révolution c'est un courant politique. Dès fois il y a des utilisations assez caricaturales des termes utilisés. (...) Ce qui manque aussi, c'est que nous on insiste beaucoup sur les pratiques, à situer un évènement dans son contexte, il y a pas de dates. Ce serait important de dater, dès le titre. Par exemple, « La période 1793, une période de Terreur et de contre-Révolution » ». S'il reconnaît que le séquençage des vidéos est utile, « tu peux te repérer rapidement et faire un peu le tri », il trouve par contre « que ça reste essentiellement une démarche descriptive et qu'il manque la partie analyse. (...) Souvent c'est fait pour des élèves de collège, et non pas pour des élèves de lycée. Moi j'utiliserai jamais ça pour des élèves de lycée, tu comprends ? (...) *Lesite.tv* je l'ai beaucoup utilisé quand j'étais au collège tu vois. Parce que justement on n'est pas dans une démarche d'analyse au collège, on est d'abord sur une représentation, une illustration. Au lycée on est évidemment dans une démarche d'analyse ».

Pierre considère donc le site comme une source plus qu'une ressource : « C'est pour ça que moi, je l'utilise comme ça, ça me permet d'avoir une source, mais j'ai tout le travail à faire en amont. D'où bien sûr l'inconvénient qu'a ce site. C'est à dire que si tu proposes d'avoir un support pour un enseignant, il faut que ce soit clé en main ». Une mauvaise catégorisation des vidéos est d'autant plus handicapante pour Pierre qu'il navigue sur le site au travers des catégories proposées et non par mots-clés. Il importe pour lui que les vidéos permettent d'analyser plus que d'illustrer, qu'elles sortent du cadre strict de la « source », et qu'elles « deviennent des ressources, un outil didactique ou épistémologique pour une séquence pédagogique ». Le film « n'est pas qu'un élément d'illustration, mais c'est un outil pédagogique actif dans la mesure où il y a une dynamique, des effets, des médias, etc. Mais il faut qu'il soit, qu'il s'inscrive dans une séquence pédagogique ».

Par « interactif », il entend que la vidéo ne « soit pas simplement un support pour illustrer une notion, un concept, pour rendre visible des choses un peu abstraites, mais qu'elle puisse être active. C'est à dire, par exemple, deuxième cas, lorsqu'on veut étudier un espace urbain et voir sa diversité. On peut utiliser l'image comme support, mais si elle n'est pas active, ça reste simplement de l'abstrait dans l'abstrait. D'où

¹⁰⁴ Disponible sur <http://www.lesite.tv/videotheque/0829.0004.00-terreur-et-contre-revolution>

bien sûr un site qui lui a animé l'image, c'est-à-dire qu'il a colorié les éléments qui composent les différents éléments de ce film, c'est-à-dire rendu visible des notions comme « le quartier », « la ville », etc. ». De ce point de vue, il est important que les vidéos ne soient pas trop longues : « Maximum 8 minutes, minimum 5/6 minutes. Parce que l'objectif c'est toujours le même et qu'au-delà de ce temps-là j'ai pu constater que pour moi, on sortait de la démarche d'analyse. Comme quand un texte est trop long, tu t'y perds. Donc vraiment 10 minutes le maximum, sachant que sur les 10 minutes il faut que tu interviennes pour remettre sans cesse l'attention des élèves. Sinon ils se déconnectent, ils se déconnectent complètement, ils sont plus dans une démarche d'analyse mais d'illustration ». Les vidéos lui semblent maintenant plus adaptées sur *lesite.tv*, « parce qu'avant ça j'avais vu des séquences de 15 minutes, comme sur Périclès¹⁰⁵, et là tu ne peux pas l'utiliser en classe. (...) Sinon ça devient de l'illustration, et non pas seulement une ressource ».

Les ressources vidéo deviennent d'autant plus intéressantes qu'elles permettent d'aborder des aspects inaccessibles au texte : « pour moi, le texte c'est l'illusion objective d'une pensée, l'image c'est autre chose, un rapport sensible, affectif. Parce qu'il y a une dynamique de couleurs, de sons ; il y a des aspects d'un texte que l'on arrive pas à rendre. Quand on travaille sur la première guerre mondiale, il y a des lettres de poilus qui sont poignantes, mais lorsqu'on parle de violence par exemple, on se projette dans un contexte dans lequel la violence est visible, par le son, par la dynamique, le mouvement, ça donne encore plus de sensibilité aux mots. La génération que l'on a, et certainement la nôtre aussi, le mot avait une valeur, je dirais technique. Dans la mesure où notre génération n'ayant pas connu la guerre, le mot à un sens sémantique, mais pas forcément affectif, l'image rend ce rapport affectif aux mots ». Ces différents supports lui semblent donc complémentaires : « Après, ceci dit, l'utilisation du numérique ne signifie pas que tu n'utilises plus le manuel. D'accord ? Parce que le manuel, c'est aussi l'outil, la ressource, dont dispose l'élève pour travailler ». Néanmoins, à titre personnel il confirme que « objectivement, dans mes pratiques aujourd'hui je n'ai pas besoin de manuel. (...) Je ne pourrais plus revenir à la structure ancienne, à savoir le manuel avec trois photos. Ça m'ennuierait profondément ». Lorsqu'il évoque le manuel numérique c'est justement la capacité de pouvoir « augmenter » les contenus qui l'intéressent : « Oui, car là tu peux retravailler dessus. (...) Ce qui est intéressant c'est que celui qui est dans une démarche numérique est acteur de la création de la ressource. C'est ça l'avantage. Tu peux sélectionner, aménager, trier, (...). Par exemple j'utilise Belin, et bien là tu as la possibilité d'utiliser la ressource proposée par le manuel et de l'associer à autre chose. C'est ça la richesse du numérique ». Une richesse toutefois contrainte par un cadre légal que Pierre a du mal à définir.

¹⁰⁵ Disponible sur : <http://www.lesite.tv/videotheque/0264.0334.00-imagerie-dhistoire-la-democratie-athenienne>

Il confie ne pas savoir précisément quel cadre juridique régit l'utilisation de la vidéo en classe. Il préfère donc privilégier les ressources institutionnelles, car « quand tu sors des sites institutionnels, c'est illégal par définition ». Quant au travail de modification des vidéos (re-montage, séquençage, colorisation, etc.), contrevenant au respect de l'intégrité de l'œuvre, Pierre considère que « ce serait un contre sens pédagogique » que de ne pas l'effectuer. Pour lui, « lorsque tu choisis un texte tu vas extraire d'un ouvrage plus global une partie, pour bien sûr donner du sens, c'est pareil pour la vidéo ». Ces précautions légales sont accessoires, dans le discours de Pierre, vis-à-vis du plaisir pédagogique qu'il éprouve à utiliser la vidéo en classe.

• **PLAISIR PÉDAGOGIQUE**

Lors de notre entretien, on a constaté que Pierre évoque fréquemment le plaisir qu'il prend à utiliser le support vidéo dans le cadre de ses cours, c'est ce qui le motive : « je pense que quelqu'un peut être très efficace avec une vieille carte murale, donner du sens etc. Moi, c'est pas là où je me retrouve ; pour être enseignant, il faut avoir du plaisir, et moi ce plaisir je le retrouve dans ces outils et cet axe pédagogique ». Ce plaisir de Pierre est si présent qu'il est perceptible au cours de l'entretien, quand Pierre raconte une anecdote qui l'a particulièrement marqué. Ses gestes sont nombreux, le ton est enjoué et son regard devient plus vif. « Je me souviens d'une séquence en 6^{ème}, où on travaillait sur le Vatican et j'avais projeté au plafond la voûte du Vatican et lorsque les gamins sont rentrés dans la salle, j'avais mis en scène, j'avais fermé les rideaux, ils ont été euh voilà [mouvement des mains exaltés] ! Tout de suite il y avait ce sentiment, il y avait ce lien entre l'objet et la classe. Pour, c'est ça, créer un lien, pour leur faire comprendre qu'un objet c'est un être vivant ! C'est quelque chose que l'on peut s'approprier. C'est pas simplement un support scolaire ! C'est aussi quelque chose dans lequel on peut avoir du plaisir, on peut être surpris. C'est ce qui fait, pour moi, la beauté de tous les supports. Un texte c'est pas un outil technique, c'est quelque chose que l'on doit pouvoir s'approprier, quelque chose dans lequel on doit pouvoir rentrer, qui doit nous interroger, nous faire mal. C'est quelque chose de vivant. C'est ça qui m'intéresse dans le numérique, établir des liens passionnels, affectifs, qui marquent un peu. Dans quarante ans, j'aimerais qu'un gamin s'il va en Italie, il se dise « ah, mais ça je l'ai vu, je m'en souviens ». Voilà, construire cette culture par le plaisir ».

Cette récréation pédagogique audiovisuelle ne fait pas perdre de vue à Pierre les revendications qu'il porte pour faciliter l'usage de la vidéo. Au contraire, elles argumentent, selon lui, en faveur d'un équipement mieux pensé. Tout d'abord le plaisir est une question de taille pour Pierre : « pour moi, c'est incohérent de regarder un tableau sur 15cm, ça n'a pas de sens », il faut donc équiper les salles d'outils de

projection adéquats. Ensuite, l'organisation de la salle doit être pensée pour faciliter le travail de groupe, pour que le plaisir puisse être partagé : « moi dans mes pratiques pédagogiques, je tiens absolument à ce qu'il y ait un travail qui soit collectif. Même si parfois ça part d'une démarche individuelle. D'ailleurs, la démarche individuelle elle a aujourd'hui atteint ses limites car on est face à des élèves qui ne savent plus travailler en groupe ». En développant cet aspect, il retrouve un ton syndical, convaincu : « Tu vois, cette configuration là de la classe n'est pas vivante, on a des espaces qui sont confinés, cloisonnés, ça rend pas le travail d'équipe interactif. Voilà. Moi, si j'avais été ici et si j'avais pu, je l'aurais mise en « U » et avec une ressource avec des PC-tablettes ; j'aurais fait un travail en équipe et réparti les élèves en travail de groupe : là c'est interactif. Là, c'est l'école à la Chatel : avec l'individu qui construit sa propre connaissance, développe ses propres performances. Ce n'est pas ma conception de l'école ! C'est pour ça que moi j'ai arrêté de travailler dans les salles informatiques, parce que moi je trouvais que ça renforçait l'individualisation de nos jeunes, et moi je veux pas ça »¹⁰⁶.

Pour que le plaisir audiovisuel soit partagé par ses élèves, Pierre n'hésite pas à mobiliser leurs pratiques médiatiques pour faire œuvre pédagogique. Par exemple, on peut citer *Pirates des Caraïbes*¹⁰⁷, que Pierre a utilisé en seconde « dans le cadre de la piraterie au XVI^{ème} siècle, pour leur montrer le décalage entre la représentation du film et la réalité ». Il a choisi les éléments suffisamment pertinents pour « mettre en contradiction leur représentation avec une réalité historique ». Pour lui, « c'est toujours pareil, on part toujours de leurs représentations. C'est là que leurs supports, leurs représentations, leur « culture jeune », peuvent être un élément extrêmement intéressant ». Pierre utilise fréquemment des œuvres de fiction ou des productions extra-scolaires dans ses cours, comme par exemple *Desperate Housewives* sur la place des femmes dans la société américaine, *Les dieux sont tombés sur la tête*¹⁰⁸ pour étudier l'inscription de l'Afrique dans la mondialisation, ou encore les publicités *Y'a bon Banania*¹⁰⁹ pour montrer la permanence du discours colonialiste. Plus généralement, Pierre considère qu'il y a nécessité à « regarder les choses qui forcément ne t'intéressent pas, pour être en relation avec cette fameuse « culture jeune » dont on parle beaucoup, les sociologues notamment ». Pour lui c'est un véritable enjeu que de s'emparer de cette culture, de trouver « comment essayer de renouveler à la fois de l'efficacité pédagogique, avec un public qui de plus en plus se détache de plus en plus de la structure scolaire ». Il estime que « tout peut être éducatif », mais que « tu n'utilises pas un film par hasard, il y a un sens derrière tout ça ». À propos des jeux-vidéos, il avoue ne pas avoir « suffisamment de pratique et d'utilisation », mais « que c'est quelque chose sur lequel on va devoir réfléchir

¹⁰⁶ Cf. ANNEXE XX « Salle de cours – Lycée de Pierre ».

¹⁰⁷ Verbinski Gore, *Pirate des Caraïbes : la malédiction du Black Pearl*, 2003

¹⁰⁸ Uys Jamie, *Les dieux sont tombés sur la tête*, 1980

¹⁰⁹ cf. Pascal Blanchard et Nicolas Bancel (2001), *De l'indigène à l'immigré*, Paris, Gallimard, 128 p.

profondément ». Il évoque à ce titre le jeu vidéo *SimCity*, dont il pourrait par exemple se servir en géographie. Enfin, Pierre dit être conscient que l'utilisation des supports audiovisuels, puisqu'ils permettent d'entrer par un mode plus « affectif » dans les contenus, est parfois source de confusion : soit que les élèves restent au stade de la représentation (« dans certains cas on arrive pas à sortir l'élève de sa représentation caricaturale »), soit que les élèves ne dépassent pas ce qu'ils voient (« l'image, ils ne voient que ça »). Dans ce cas, il va multiplier les sources et les supports. Par exemple, pour un travail sur la notion de négritude il a utilisé une émission de *France Culture* : « j'ai pris une interview de Senghor, mais simplement avec le son, pour que les élèves s'intéressent simplement au fond ».

Enfin, si Pierre revendique volontiers le plaisir pédagogique, il ne perd pas de vue son objectif de faire des ressources audiovisuelles de véritables supports de réflexion. Cela passe notamment par les exercices qu'il va donner, en lien avec les vidéos diffusées. Il organise ses séquences en deux temps car « le travail d'analyse c'est justement de ne pas rester dans le passionnel. La première étape c'est ça. C'est être surpris par l'objet, c'est à dire, j'ai envie d'aller plus loin que ça, comprendre ce lien affectif. D'où la deuxième étape pour moi, qui est l'initiation à l'image. Je sors du support pour prendre du recul par rapport à ce support là et à l'analyser dans sa diversité ». Pour lui, un travail en amont du visionnage est également nécessaire : « forcément la séquence que l'on a vu en classe, en amont il y a eu un travail de recherche qui a été fait : sur l'auteur, le contexte, etc. Comme toute source ». C'est dans cette perspective que les supports doivent être intégrés, « dans le but de s'inscrire dans une structure pédagogique » et d'avoir « une didactique propre ». Le numérique lui semble offrir, de ce point de vue-là, des horizons tout à fait enthousiasmants.

• NOUVEL HORIZON NUMÉRIQUE

Que ce soit via les nouveaux outils mis à disposition ou les nouvelles façons de communiquer, il est convaincu de l'intérêt que peut avoir le numérique pour l'enseignement. Il considère par exemple que « la finalité de cela ce sera le TBI, qui est vraiment l'instrument le plus absolu aujourd'hui et le plus efficace pour l'utilisation de la vidéo ou de sites audio ». Au lieu d'envisager les complications liées à l'utilisation d'un nouvel outil, il préfère y voir l'occasion d'en finir avec les lourdeurs passées. L'utilisation de la télévision en classe ne lui laisse pas de bons souvenirs : « je l'ai utilisée une ou deux fois, mais toujours par rapport à des séquences de films (...). Mais pour moi la télévision, en tant qu'outil technique ça n'a pas d'intérêt, car ici je peux projeter des films et en plus sur le film, moi en le projetant au tableau je peux travailler sur l'image. C'est pour ça que pour le moi le

TBI c'est l'outil ultime ! Il faut absolument que tu puisses travailler sur l'image en temps réel. C'est pour ça que la télévision pour moi ça n'a pas de sens. Déjà le format est trop réduit, tu as un problème d'accès à l'image et c'est pas attractif pour moi ». Le vidéoprojecteur ne lui évoque pas de meilleurs souvenirs : « je devais trimballer le vidéoprojecteur, arriver plus tôt, etc. ». Face à ces contraintes, le numérique lui semble donc être un nouvel horizon, adapté à de nouvelles conquêtes éducatives.

Dans le cadre privé, Pierre est un usager aguerri au web. « Moi j'utilise beaucoup l'informatique, (...) on a deux PC plus un PC portable, on est quatre à la maison, mais les PC, l'avantage, c'est que c'est moi qui les ai montés. Je les ai adaptés aux besoins qu'on avait ». *Replay*, *streaming*, sont des termes familiers dans l'univers familial où « tout est connecté » et où d'ailleurs, le téléchargement illégal n'est pas banni. Alors, en tant qu'enseignant, Pierre n'a pas de mal à mobiliser les compétences braconnées dans son quotidien. Il correspond aisément par mail avec ses élèves, leur fait suivre des liens vers des vidéos trouvées sur *Youtube*, réalise ses propres montages à partir de vidéos téléchargées, avec des logiciels prévus à cet effet. Néanmoins, tout cela prend du temps, « c'est très long à faire, c'est une des contraintes principales ». Pierre aimerait trouver des contenus ne nécessitant pas tout ce travail ou des logiciels adaptés : « c'est toujours la même démarche, l'image ça n'a pas de sens si tu ne donnes pas de sens. Il faut que l'on travaille l'image, dépasser le visible pour travailler sur l'invisible. Pour ça il faut bien sûr un logiciel qui soit compatible avec ça. Après, et c'est ce qu'il manque aujourd'hui dans le numérique, on te permet de piocher mais il te manque quelque chose pour assembler ». Faute de mieux, Pierre a choisi « de développer [ses] cours à partir de diaporama, de *powerpoint* ».

Pour valoriser tout son travail, il ne serait pas contre le fait de partager ses trouvailles : « ça ne me gênerait pas, au contraire, mais il faudrait que ce soit un travail d'équipe, avec d'autres ». Pour lui, ce qui manque aujourd'hui « c'est une espèce de base de données, constituée pour les enseignants, dans le cadre de leurs programmes, et qui leur permettrait de faire ce tri-là ». L'académie pourrait jouer un rôle d'encadrement : « je pense qu'il faut que ce soit validé, sinon il n'y aura pas de crédit. Les profs ont besoin de passer par une validation de l'inspecteur (...). Il faudrait créer des équipes, des profs par académies, qui soient des ressources et qui permettent d'alimenter ces sites-là (...). Ça donnerait d'autant plus d'intérêt pour le métier, ça permettrait aux enseignants d'être plus reconnus, plein de choses comme ça ». Pour Pierre ce serait aussi l'occasion de trouver une source pour se confronter aux nouveaux formats, type webdocumentaire ou *serious game*, qu'il avoue ne pas vraiment connaître. Tout un champ d'innovation qu'il se dit prêt à expérimenter, comme la vidéoconférence qu'il aurait aimé utiliser pour « traiter avec une classe allemande sur la Seconde Guerre mondiale ! Autour de la question de la mémoire, (...) ou sur la guerre froide par exemple, le mur de Berlin etc., et là c'est intéressant, on construit un dialogue qui est universalisé à partir d'un même support qui est

numérique ». Mais sans un accompagnement et une formation sérieuse sur ces questions, Pierre estime que le défi serait trop ambitieux pour les enseignants : « ma formation initiale à moi, elle est à mille lieues de mes pratiques pédagogiques aujourd'hui ! (...) Aujourd'hui il y a pas de formation qui aille suffisamment loin pour accompagner les enseignants. Il y a des enseignants initiés, il faudrait qu'ils aillent plus loin ; et ceux qui ne le sont pas, qu'ils aient des formations leur permettant de s'initier ». En somme, pour Pierre il reste de nombreuses batailles à mener : « y'a des choses à faire ... Mais il faut avoir la volonté quoi ! »

Layla

Entre tradition et modernité

Le collège de Layla est situé dans l'académie de Versailles, au nord de Paris, « de l'autre côté du périphérique ». D'abord « Zone d'Éducation Prioritaire » (ZEP), le collège est devenu une « Affectation à caractère Prioritaire justifiant une Valorisation » (APV)¹¹⁰. Après avoir enseigné dans un « vieux collège », Layla se réjouit d'avoir enfin de bonnes conditions de travail ; autant que ses élèves qui lui disent être heureux qu' « on nous ai donné des thunes ! ». En effet, le collège est flambant neuf, et la salle de cours où Layla nous reçoit est équipée d'un TBI dernier cri. Elle l'utilise autant que possible et c'est le professeur documentaliste de l'établissement qui nous a conseillé de la rencontrer, alors que nous venions nous entretenir avec Malik, son collègue enseignant de Sciences de la vie et de la Terre¹¹¹.

Layla ne se définit pas comme une enseignante innovante, mais plutôt comme une « enseignante traditionnelle utilisant des outils modernes ». Elle enseigne l'anglais dans différents cycles et auprès de classes aux niveaux variables : des classes européennes et des classes « aux profils plus difficiles, dans le sens où il y a tout un travail d'attention à faire avec eux ». Durant plus de deux heures elle nous explique comment le TBI lui a permis de « passer à la vitesse supérieure » dans son utilisation pédagogique de la vidéo. Cet usage lui semble particulièrement adapté à sa discipline et aux élèves à qui elle enseigne quotidiennement.

¹¹⁰ Le dispositif APV permet aux personnels enseignant dans ces zones de bénéficier d'une bonification sur leurs demandes de mutation après un certain nombre d'années passées dans un établissement de la zone. Le terme ZEP, quant à lui, est devenu un terme générique recouvrant les anciennes ZEP et REP devenus depuis les "réseaux Ambition réussite (RAR) et les réseaux de réussite scolaire (RRS). Il est donc employé comme synonyme d'éducation prioritaire. Mais une ZEP ne bénéficie pas obligatoirement d'une APV. Cf. « Education prioritaire – repères historiques », disponible en ligne sur <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html> (consulté le 15 mai 2015).

¹¹¹ Cf. « Analyse transversale des portraits », p. 339.

• UN OUTIL DISCIPLINÉ

Layla dit d'emblée que « la vidéo c'est un outil, ce n'est pas quelque chose que je vais utiliser pendant toute l'heure, il entre à un moment donné dans le cours, mais pas forcément à toutes les séances ». En effet, si elle utilise très régulièrement la vidéo, cet usage est très maîtrisé et clairement discipliné. Ce sont avant tout des raisons pédagogiques qui la poussent à utiliser ce support, notamment « parce qu'en langue, il permet de valoriser l'importance du contexte socio-culturel. (...) La vidéo va permettre à l'élève, dans le cadre d'une compréhension orale, d'intégrer des notions telles que des notions culturelles, linguistiques, des notions historiques aussi ». Ce support lui semble donc bien plus efficace que le CD par exemple, « la compréhension se fait beaucoup plus facilement avec un support audiovisuel plutôt qu'avec un support tout court, (...) comme il y a un contexte visuel, même si les élèves ne comprennent pas tous les mots, ils comprennent la situation. ». Plus encore, elle trouverait « vraiment dommage de se priver d'un outil aussi précieux que la vidéo » quand on enseigne une langue. Et avec l'installation du TBI, « plus d'excuses » pour ne pas utiliser la vidéo.

En cohérence avec la volonté de délivrer un enseignement « en situation », Layla privilégie des documents qui ne sont pas « purement scolaires » : « je préfère utiliser des documents authentiques, ça peut être un reportage, ça peut être une vidéo, ça peut être, par exemple, le JT sur *CNN* ». Elle est vraiment réfractaire aux « documents audio-didactisés, donc scolaires, [où] l'on voit que les personnages jouent un rôle et que c'est pas des acteurs à la base, l'élève le voit. (...) Maintenant il faut rester au réaliste, au plus près, utiliser des documents authentiques. Et la vidéo contribue à ça. C'est ce que j'aime dans la vidéo ». Dans ce souci d'authenticité, elle aura donc « plus tendance à privilégier des documents en ligne, une émission, un mini-reportage, une interview », et même si c'est un film comme *Braveheart*¹¹², « inspiré d'un fait historique mais qui reste une fiction ; [c'est] toujours pour rester dans ce côté réalisme, authenticité et montrer à l'élève qu'on est vraiment en situation ». Layla réalise parfois que le support visuel peut toutefois « brouiller » la compréhension, ou focaliser l'attention des élèves sur les éléments visuels : « je le vois quand on fait de la compréhension globale, "*What did you understand ?*", et là je vois très bien qu'ils se sont basés plus sur le visuel plus que sur l'audio ». Dans ce cas, Layla « recadre » en faisant des pauses dans la vidéo et en recentrant les élèves sur la grille d'écoute qu'elle a préalablement préparée. Pour elle, chaque projection doit être maîtrisée et nécessite un travail en amont.

Ce travail de préparation avait tendance à lui faire peur au moment où le TBI allait entrer dans sa vie d'enseignante : « au début j'avais peur de ne pas maîtriser et de

¹¹² Gibson Mel, *Braveheart*, 1995

passer plus de temps à chercher des fonctionnalités, d'empiéter sur mon temps de cours (...). Mais je me rends compte que je ne perds pas de temps (...), finalement il y a un gain de temps ». Néanmoins, un travail préalable est nécessaire, pour Layla « on ne peut pas improviser parce qu'on ne sait pas comment les élèves vont réagir. Il faut anticiper, prévoir ». Pour ce faire, elle s'appuie sur des ressources diverses : « je m'inspire souvent du cahier d'exercice avec CD, je peux utiliser les mêmes formulaires ou les mêmes grilles très courtes ». Elle peut aussi « utiliser des supports clé en main, où les préparations sont faites dans d'autres classes ». Dans ce cas, elle cherche sur des blogs enseignants ou sur le site de l'Académie de Versailles¹¹³, « où l'on peut trouver des choses vraiment intéressantes ». Quelle que soit la source de la vidéo, ces dernières ont pour point commun de ne pas être trop longues : « les séquences sont justement assez courtes pour leur permettre de comprendre. Deux minutes c'est court, mais parfois ça paraît quand même très long ! D'où la nécessité de les guider et de donner des directives ». Layla effectue tout ce travail de préparation et d'accompagnement de la vidéo avec une attention particulière car il est important pour elle de s'adapter à son public, à ses élèves : « Parfois on ne peut pas projeter car les élèves n'ont pas les prérequis nécessaires avant d'aborder la vidéo. Mais avec les 3ème, je peux me permettre d'utiliser une vidéo qui n'est pas prévue, mais seulement pour illustrer. Pour l'étudier, là il faut une préparation en amont. Avec les classes plus faibles on prépare plus, avec des grilles de support où ils peuvent cocher, entourer. On fait des pauses dans la vidéo, puis on fait une prise de parole continue (PPC) où je les laisse parler, puis je les amène vers les notions que je souhaite aborder ».

• **AU SERVICE DU PUBLIC**

En tant qu'APV, l'établissement de Layla bénéficie de financements spécifiques. Néanmoins, les conditions d'étude n'y sont pas encore optimales. Dans le secteur, ils étaient « presque les derniers à être numérisés » et Layla sent « que les moyens qu'on nous donne font que l'on rattrape quelques gamins au vol. Les supports, les moyens alloués sont essentiels ». L'impact d'une pédagogie ouverte aux supports vidéos lui semble donc déterminant : « on s'est rendu compte que cela permettait de canaliser plus facilement leur attention ». Pour Layla, cela s'explique par le public spécifique de l'établissement, ainsi que par l'évolution des pratiques médiatiques des élèves en général : « on s'est rendu compte que finalement le support audiovisuel avait beaucoup plus de succès que les supports classiques. Les élèves sont plus réceptifs au multimédia et à l'audiovisuel, c'est une génération qui utilise énormément Internet, le visuel ».

¹¹³ Disponible sur <http://www.anglais.ac-versailles.fr/> (consulté le 4 janvier 2015).

Le TBI est alors un moyen intéressant pour allier « authenticité » des vidéos et plaisir de l'étude : « il y a un côté, je dirais pas ludique, mais divertissement. L'élève va prendre plaisir à apprendre une langue qui n'est pas facile à la base pour lui (...). Ils prennent plaisir à aller au tableau, ils prennent plaisir, chose qu'ils ne faisaient pas avant. Il y avait la peur de se tromper, surtout en langue étrangère, il y avait aussi ce côté pas très attractif du tableau noir ». Cela peut même pousser les élèves à un certain perfectionnisme, ils vont préférer utiliser le clavier pour écrire au tableau et avoir un visuel plus net : « lorsqu'on utilise le stylo l'écriture n'est pas forcément belle, parce qu'on tremble par exemple. Tandis qu'avec le clavier, elle est propre et nette, comme sur un écran d'ordinateur ». Avec l'arrivée du TBI, Layla a donc observé un réel changement qui la rend enthousiaste : « Nous on a eu jusqu'en 2008 la craie, donc le tableau classique, puis on est passé au tableau à feutre, et là on est passé vraiment au XXI^{ème} siècle avec le TBI et franchement ils adorent, ils adorent ! Euh, j'ai beaucoup d'élèves qui demandent à aller au tableau quand on fait un exercice, pour aller écrire avec le stylo ou pour voilà, remplir, combler des blancs. Et pareil pour la vidéo, des fois j'ai même des élèves qui des fois me demandent, « Madame, est-ce qu'on peut l'utiliser ?! ». L'outil est attractif, et la vidéo d'autant plus ». Pour Layla le contraste est saisissant par rapport aux autres supports : « on sent que l'attention est là ! Voyez, alors qu'avec un photocopie ils s'ennuient, ils sont là, « encore du travail », ils ne le voient pas finalement comme un travail vous voyez. Ça devient presque ludique, c'est comme s'ils étaient à la maison en train de regarder un film court, certes, mais ça reste une séquence de film ». Même constat auprès des parents d'élèves avec qui Layla a pu échanger, ils sont « vraiment contents ».

Mais au-delà du caractère « attractif » du support, elle constate que c'est aussi le caractère moderne de l'équipement qui séduit les élèves : « parce que quand c'est quelque chose de nouveau, de tout beau, de moderne, quelque part ils se disent bin voilà "on s'est intéressé à nous", on est pas délaissés (...), on est content qu'on s'intéresse un peu à nous pour une fois. N'importe qui, enfant ou adulte, on prend plaisir à venir dans un endroit agréable, plutôt que dans un endroit vétuste ». Cela se ressent d'ailleurs sur l'absentéisme des élèves, beaucoup d'élèves continuent à venir dans ces conditions agréables alors même qu'ils sont en décrochage scolaire, « ils se disent, d'accord le travail avec les matières scolaires ne nous intéresse pas, mais malgré tout on vient dans un environnement accueillant ».

En outre, les raisons de ce succès sont surtout, pour Layla, liées à l'utilisation que les élèves peuvent faire, par ailleurs, d'Internet et de la vidéo : « On a à faire à des jeunes qui utilisent pour 95%, pour ne pas dire 99%, Internet. Ça passe par des réseaux sociaux, pour ne pas citer les noms, par des vidéos en ligne. Ils maîtrisent malgré tout Internet mieux que certains adultes. Donc lorsqu'on leur propose un support visuel, audio et vidéo, on arrive en terrain conquis. Ça leur parle. (...) L'aspect est attractif, c'est des grands consommateurs de jeux vidéos, pour eux c'est vraiment ludique ».

Mais Layla constate aussi que « le niveau culturel de nos élèves malheureusement, je ne sais pas si on peut le formuler comme ça, est bas, n'est pas riche. Ils ont une culture télévisuelle mais pas forcément comment vous dire, axée sur des thèmes tels que l'histoire, les civilisations. C'est une culture visuelle qui reste quand même pauvre, je dirais même futile ». C'est pour cela qu'elle préfère leur donner à voir des contenus vers lesquels ils ne se seraient pas dirigés, plutôt que de réutiliser à des fins pédagogiques les contenus qu'ils consomment : « quand vous parlez de télé-réalité, si on fait un quizz, alors là c'est 20/20. Malheureusement, ces notions culturelles qu'ils ont, ne leur permettraient pas de les réutiliser dans le cadre de l'apprentissage d'une langue. Au contraire, j'essaye pas de leur montrer que ce qu'ils utilisent à la maison, mais de leur montrer que ce support-là peut leur permettre d'acquérir des notions culturelles plus intéressantes ».

Elle leur conseille donc de regarder les journaux télévisés, les chaînes comme *France 5*, *Arte* ou *France Ô* ; pas vraiment TF1 où il y a « 80% de futilités ». Les élèves lui soumettent parfois des contenus ou des idées de vidéos, par exemple lors d'un exercice « *Introduce your favorite star* », où elle se rend compte « qu'ils sont très axés sur les *blockbuster* américains, sur la télé-réalité, sur le foot ». Alors les propositions ne sont « pas vraiment exploitables », mais elle considère que « quand même ils réfléchissent, ils ne proposent pas des choses qui coïncident forcément avec le programme, mais il y a une réflexion. Et cette réflexion elle est faite grâce au support que l'on utilise : le TBI. Chose qu'il n'y avait pas avec le livre ». Enfin, si Layla sait se faire prescriptrice auprès de ses élèves, le TBI est parfois l'occasion d'inverser le rapport enseignant-élève.

Avant d'utiliser le TBI pendant les cours de Layla, les élèves se sont familiarisés avec l'outil dans les cours de SVT de Malik. Alors qu'elle débutait avec le TBI, les élèves maîtrisaient certaines fonctionnalités qu'elle ne maîtrisait pas : « si bien que lorsque je cherchais par exemple, euh, à gommer un texte ou à revenir en arrière etc. avec le stylo numérique, c'était les élèves qui allaient au tableau pour me montrer la fonctionnalité ! ». Cette inversion temporaire des rôles ne désarçonne pas Layla, « au contraire, parce que je l'admets, le fait qu'un élève m'aide à utiliser le TBI ça ne remet pas en cause mes compétences, elles ne sont pas là. (...) C'est là qu'on voit un fossé générationnel ». Pour Layla, « le but ultime c'est que l'élève ait inculqué toutes les compétences en fin de cycle, en fin de collège », elle est là avant tout pour transmettre des compétences en langue.

- **DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES**

« Je peux décider de ramener un autre film qui n'est pas dans le programme, et qui va contribuer à enrichir leur culture, mais c'est vrai que je reste au plus près du

programme scolaire ». Layla considère que ce type d'approche est plus adaptée à l'enseignement en lycée. Il en va de même pour ce qui pourrait s'apparenter à une certaine éducation aux médias : « là c'est trop élaboré, je vais leur parler de premier plan, second plan, comme en leur montrant un tableau, mais maintenant rentrer dans des détails plus techniques au collège c'est prématuré ». Il s'agit essentiellement pour Layla de leur montrer « que ça peut être un outil de travail plus qu'un outil de divertissement ». De ce point de vue là, l'utilisation de la vidéo lui semble d'autant plus légitime qu'elle est encouragée par les directives européennes en matière d'éducation : « Nous sommes alignés au niveau des compétences sur tous les autres pays européens, et le support vidéo intervient dans les compétences ». Si « sur le papier » l'enseignement en France est aligné au niveau européen, elle constate « qu'ici on est très très en retard. Je sais que dans des pays comme l'Allemagne, le Danemark et les pays nordiques, ils maîtrisent à la perfection et dès le plus jeune âge, dès le CP ».

De son point de vue, l'apprentissage « en situation », favorisé par l'utilisation de supports vidéo « authentiques », permettra de rattraper ce retard mais il ne faut pas non plus oublier les questions plus basiques comme celle des effectifs. Elle nous rappelle que malgré son classement en APV, le taux d'encadrement n'est pas supérieur à la moyenne nationale : « je pense que l'on devrait créer plus de postes. C'est l'éternel débat, il n'y a pas assez d'enseignants, on devrait nous permettre d'avoir plus de renforts, pour avoir des classes moins surchargées et en langue c'est pas négligeable. (...) En langue, le chiffre idéal dans une classe c'est quinze, pour que tout le monde puisse prendre la parole, ait l'attention qu'il mérite, voilà. Plus de vingt en classe de langue vivante c'est un peu beaucoup ». L'effectif actuel des classes et l'équipement de la salle de cours ne lui permettent pas, par exemple, d'avoir les postes de laboratoire de langue dans la même salle. Pour les utiliser, il lui faut changer de salle, idem lorsqu'elle souhaite que les élèves fassent des recherches de manière autonome sur ordinateur. Néanmoins, elle « essaie au maximum de limiter les déplacements, pour justement les cadrer ». Sa salle de cours actuelle est donc disposée de manière traditionnelle¹¹⁴ : « Là, ils sont tous face au tableau », ce qu'elle préfère finalement, « personnellement, ça me va très bien ». En tout cas le TBI lui évite de devoir réserver une salle équipée en matériel audiovisuel, avant son installation, toutes les salles n'étaient pas équipées de télévisions, ni de lecteurs DVD.

Enfin, pour Layla l'installation des TBI a permis de favoriser une transmission interdisciplinaire des compétences. Elle évoque notamment un travail avec sa collègue de musique sur Billie Holiday, ou encore avec son collègue de physique sur « *the Milky Way* ». Mais au delà des contenus c'est à travers la prise en main de l'outil que Layla et ses collègues ont pu développer une vraie « dynamique collective » :

¹¹⁴ Cf. ANNEXE XX, « Salle de cours, collège de Layla ».

« on s'est dit à un moment donné il suffit de pas grand chose pour se mettre au travail, tous ensemble, qu'on présente nous aussi des projets. (...) On s'est mobilisés autour d'un projet commun qui aura permis d'améliorer la vie de notre établissement et de mettre des moyens auprès des élèves ». Dans cette dynamique de groupe, Malik est un élément moteur : « c'est un collègue, [Malik], qui nous a formé (...). On participait à des heures de formation pendant les pauses déjeuner ». La cohésion du groupe a d'ailleurs été mise à l'épreuve lorsque le profil parodique d'une enseignante a été découvert sur un réseau social. L'ensemble des collègues ont fait bloc pour soutenir l'enseignante concernée. De son côté Layla a toujours veillé à cloisonner son utilisation des réseaux sociaux d'avec les élèves : « Même si on l'utilise dans le cadre professionnel on est dans un cadre privé. Donc j'ai pas forcément envie que l'on voit mes photos de vacances, ma famille ou même dans un contexte plus détendu avec des collègues, j'ai pas envie que mes élèves voient autre chose qu'un enseignant, pour rester dans un cadre purement académique ». Mais si Layla se dit « choquée » et « déçue » du comportement de ces élèves, elle note au passage que cela révèle encore la maîtrise et la familiarité de ces derniers avec les outils numériques : « on a vu malheureusement, dans le cadre de la collègue dont je parlais, avec *Photoshop* ils savent, oui oui, vous voyez on a vraiment à faire à une génération qui maîtrise tout ça. Qui maîtrise mieux que nous ». Cette situation la pousse à considérer un changement des méthodes pédagogiques qui lui semble inéluctable.

• **UNE ÉVOLUTION INÉLUCTABLE**

Lorsqu'elle évoque ses collègues qui n'utilisent pas le TBI ou la vidéo, elle se montre compréhensive, mais elle est tout de même convaincue qu'il n'auront pas vraiment le choix : « je pense qu'ils n'ont pas encore maîtrisé l'outil, plus qu'autre chose, et qu'il faut une phase d'adaptation, mais à long terme ils seront obligés d'utiliser. (...) Moi je pense sincèrement que c'est pas une question de conviction ou de principe, c'est plus la maîtrise du TBI, c'est quelque chose de nouveau, et comme toute chose de nouveau ça fait peur, c'est un bien grand mot, mais on a quelques réticences, on a peur de pas bien maîtriser ». De toute manière, pour Layla, le critère qui doit primer c'est celui du public : « ils vont se heurter à un fossé, ça va devenir un fossé générationnel important. Il faut aussi s'adapter à notre public. Nous notre public c'est les élèves, (...) quand je constate l'intérêt que portent les élèves à ce type de support, ce serait vraiment dommage de s'en priver. (...) C'est pas tant notre préférence ou nos affinités, ou nous ce que l'on voudrait en tant qu'enseignant, même si l'enseignant choisit sa manière d'enseigner à 100%, c'est pas le problème, mais dans notre manière d'enseigner il y a le facteur majeur qui est celui du public ! (...) C'est pas ce que moi je veux qui compte. (...) Et ça passera forcément par le TBI, par le support numérique. On ne peut pas, comment dirais-je, rester décalé, parce que peut-être que

moi je vais continuer à utiliser les supports traditionnels, mais à un moment donné quand il passera au lycée ou à la classe supérieure, l'enseignant va reprendre le TBI, donc je peux pas plonger toute une classe dans un décalage et finalement les laisser 10 ans en arrière, c'est pas possible, c'est pas possible ». Le temps que prend Layla pour nous préciser son point de vue nous montre bien l'intérêt qu'elle porte à cet enjeu pédagogique.

Il peut aussi lui arriver d'avoir peur d'utiliser le TBI ou la vidéo, notamment lorsqu'elle est « inspectée ». Ce moment d'évaluation de son travail par l'inspecteur académique revêt une dimension assez solennelle puisqu'elle participe à l'évolution de carrière des enseignants. Dès lors, Layla nous confirme être dans une « pris de risque minimum » : « lorsqu'on se fait inspecter, c'est toujours un moment difficile à passer parce que, là, on a vraiment un regard officiel et légitime qui nous juge (...) C'est vrai que quand je vois un IPR¹¹⁵ arriver, en dix ans je me suis faite inspecter deux fois, je vais vous le dire franchement, j'ai pas osé la vidéo. Je me suis dit c'est un risque. J'ai préféré en rester à des supports classiques que je maîtrisais ». Quand on lui demande si elle a l'impression que le corps académique lui semble frileux sur cette question, elle dit pourtant « qu'au contraire ils seraient content de voir une séance qui sort de l'ordinaire ». C'est donc la peur de « la panne » qui selon Layla, la pousse à ne pas utiliser ces supports lors d'inspections et qui pousse certains de ses collègues à ne pas du tout les utiliser : « en fait les collègues ont peur que l'outil tombe en panne. Alors que la feuille ne tombera jamais en panne ! On ne fait pas confiance au matériel, il peut tomber en panne ou ne pas s'allumer. Si l'ampoule tombe en panne on ne peut pas la remplacer de suite, en plus ça coute cher, et à ce moment là, bin c'est foutu ! ». Pour pallier ces « risques » et être sûre de bien maîtriser l'outil, elle saisit dès qu'elle le peut les occasions de formation.

En 2003, Layla a bénéficié d'une formation dans le cadre du plan académique de formation (PAF)¹¹⁶ sur les supports audiovisuels : « on parlait alors des TICE et surtout des labos de langue ». Elle se rend régulièrement au *Salon Européen de l'Éducation* qui a lieu tout les ans, Porte de Versailles, et pour lequel elle reçoit des invitations. Elle profite aussi des conseils et des formations assurées par Malik, car « c'est un jeune enseignant, donc forcément en tant que professeur stagiaire il a eu la formation dès le départ, moi je suis plus vieille, j'ai eu mon concours en 2002, quand Jospin s'est retiré de la vie politique ». Elle n'hésite pas non plus à s'inspirer de ce qu'elle peut trouver en ligne. Il lui semble que ces lieux de partage sont plus l'occasion d'échanger des conseils que des critiques ou des jugements. D'ailleurs,

¹¹⁵ Inspecteur Pédagogique Régional.

¹¹⁶ « Les plans académiques de formation sont élaborés au niveau local dans une perspective d'accompagnement au plus près de l'ensemble du personnel. Les priorités nationales pour la formation y sont déclinées en fonction des spécificités de chaque académie » cf. « Formation professionnelle continue », disponible en ligne sur <http://eduscol.education.fr/cid46777/carte-des-plans-academiques-de-formation.html> (consulté le 15 mai 2015).

Layla ne serait pas contre le fait de partager ses propres contenus sur Internet, ni ses séquences pédagogiques, « avec l'autorisation de droit à l'image ». Pour le moment, elle trouve toutefois que ses compétences et sa pratique sont relativement basiques : « je maîtrise surtout le b.a.-ba, projection audio, écriture sur le TBI ». Elle regrette par exemple de ne pas faire de « montages ». Pour ce qui est des formats types webdocumentaires ou *serious game* « Ça c'est des choses que je n'utilise pas encore », et qui ne lui semblent pas adaptées au public collégien. Au contraire *lesite.tv*, que nous devons lui présenter car elle ne le connaît pas, « enfin, que de nom », lui semble être un type de ressource tout à fait adapté : « ça c'est le type de contenu qui aura beaucoup de succès auprès des élèves, vous voyez ça c'est parfait, on est plongé dans le contexte, c'est pas didactisé ! Ça j'aurais très bien pu l'utiliser cette année avec les 4^{ème}. C'est parfait ! (...) On a tout ce travail avec les fiches etc., ce qui n'est pas négligeable, puisque le travail est mâché quelque part. Bien sur il faut s'adapter aux élèves, mais c'est très bien. Là on a plus aucune excuse ! C'est clair ! ». Elle est d'autant plus ravie d'apprendre que son établissement est abonné¹¹⁷.

Finalement, Layla est satisfaite de l'équipement tel qu'il est aujourd'hui. Il lui permet d'ouvrir ses cours à des contenus plus en phase avec son public, sans pour autant la faire basculer dans un environnement trop inconnu. Ce penchant de Layla s'explique peut-être aussi par cette dernière confession qu'elle nous fait, concernant sa frustration en tant qu'élève de n'avoir toujours eu que des supports classiques, cahiers d'exercices, livres, photocopiés, « les supports communicationnels et visuels me manquaient ». Alors, pas question pour elle de faire comme « certains collègues [qui] ont récupéré les tableaux noirs dévissés et les ont collés sur un autre mur de leur classe », son avenir d'enseignante, elle le dessine sur fond blanc.

¹¹⁷ L'établissement fait même partie des « consommateurs » les plus actifs du *site.tv*.

Nicole

Usagère tous azimuts

Il n'a pas été facile de retrouver la trace de Nicole. Après de nombreux changements de postes, d'abord en tant que maîtresse auxiliaire en région parisienne où elle effectuait des remplacements, puis en tant qu'enseignante en lycées professionnels, elle a été nommée dans l'Académie de Bordeaux. Si le contexte géographique n'est plus vraiment le même, beaucoup plus rural maintenant, Nicole est restée fidèle à un public qu'elle apprécie particulièrement, celui des jeunes en formation professionnelle. Au niveau des formations où elle intervient, Nicole a « toujours été entre tertiaire et industriel indifféremment », en tant que professeur de français, d'histoire-géographie et d'éducation civique. Après avoir épuisé les différents contacts que nous avons dans les fichiers clients, c'est *via* Internet que nous avons enfin pu localiser Nicole et prendre contact avec elle. Faute de n'avoir pu anticiper le déplacement vers un lieu alors inconnu, notre entretien a eu lieu par téléphone.

Pendant plus de deux heures nous avons échangé avec Nicole et malgré les quelques coupures téléphoniques, nous avons pu recueillir son témoignage, foisonnant d'exemples et plein d'entrain. Il faut dire que si nous avons persévéré pour retrouver Nicole c'est qu'elle compte parmi les utilisateurs les plus assidus du *site.tv*. C'est d'autant plus une performance que, nous allons le voir, les contenus sont peu adaptés au public auquel elle enseigne. Néanmoins, elle est une enseignante aguerrie aux supports audiovisuels et aux TICE en général, parmi ses nombreuses expériences elle a été « formatrice IUFM » sur ces questions.

• **MULTIPLIER LES SUPPORTS**

Sachant que nous l'avions contactée par le biais du *site.tv*, Nicole commence par dire à quel point le service l'enchanté : « c'est vrai que là par contre, c'est pas pour faire de la pub, mais le *site.tv* ça correspondait, en tout cas en histoire, à ce dont j'avais besoin. C'est à dire pas nécessairement des documentaires très longs, et plutôt des choses de

l'ordre de parfois deux ou trois minutes, et ça me permettait d'avoir euh, bin ce que j'avais en photographie comme documents par exemple, bien ou en texte, là ça me permettait de montrer de manière plus animée ». Le *site.tv* semble donc avoir été l'opportunité de prolonger son expérience antérieure avec de nouveaux supports. Elle n'est quand même pas une fan inconditionnelle du *site.tv* puisqu'elle nous pointe très rapidement les manques qu'elle a pu observer, en français par exemple : « le problème c'est qu'en français j'aimerais bien, mais je trouve que *lesite.tv* en français il est pas bon. C'est à dire que moi ça correspond pas du tout du tout à mes besoins ». En effet, elle sait ce qu'elle cherche et quels sont ses besoins en matière de ressources éducatives, elle a construit pas-à-pas son expérience, à force d'expérimentations : « je m'y suis mise et puis petit à petit, comme ça fonctionnait, j'avais des élèves très difficiles à l'époque, bin j'ai organisé mes cours autour de l'audiovisuel, mais pas seulement, autour des TICE aussi. (...) La pédagogie ça vient un peu par des inspirations et puis quand ça fonctionne on garde ! C'est un peu comme les comiques, quand ils trouvent un truc qui marche ils le gardent ! ».

Alors, si les ressources proposées par *lesite.tv* ne lui conviennent pas, elle n'hésite pas : « je vais chercher ailleurs ! ». Nicole est avant tout fidèle à sa volonté de pouvoir « multiplier les supports ». Elle est constamment en recherche de nouveaux contenus, et elle saisit chaque occasion de faire des découvertes : elle « pioche à droite, à gauche », en écoutant sa radio, devant sa télévision, en discutant avec les instituteurs de ses enfants, en échangeant avec des collègues ou des formateurs et surtout lorsqu'elle passe de liens en liens sur Internet. C'est d'ailleurs la démarche qu'elle prescrit aux enseignants qu'elle forme. Par exemple, lors d'un atelier où elle montre à des enseignantes de français comment « déclencher l'écriture » à partir de supports audiovisuels : « moi l'objectif c'était de leur dire qu'il fallait multiplier les supports, c'est à dire pas se contenter de faire écouter des bruits d'animaux mais vraiment d'ajouter un support vidéo, un support audio, etc. (...). C'est pas juste *lesite.tv*, une biographie d'auteur, pas juste écouter le texte en littérature audio, c'est multiplier. Parce qu'on a des élèves qui ont de plus en plus de mal à se concentrer, donc à l'intérieur d'une même séquence, mettre plusieurs méthodes de travail qui se complètent. Alors, ça demande beaucoup de travail de préparation en amont, mais en même temps le résultat est là et ça donne envie de continuer aussi. Et les élèves aussi ! ».

Elle mobilise donc des supports aussi variés que des sons, des vidéos ou des sites Internet. Pour accompagner une séance de rédaction sous forme de « description »,

elle utilise par exemple *Google Earth*¹¹⁸ : « pour faire décrire la ville de Venise à des élèves c'est bien d'aller sur *Google Earth*, ils peuvent l'observer, s'ils n'ont pas les références de base pour l'écrire. Car on a des élèves qui sont de plus en plus enfermés culturellement dans leur petit ghetto, bien qu'ils aient accès à plein de choses ils n'ont pas la curiosité d'aller voir. Ou alors, tout simplement, ils n'y pensent pas. Donc c'est vrai que quand on leur montre que l'on peut faire une description en s'appuyant sur un véritable paysage, tout en le modifiant après parce qu'on fait évoluer des personnages, ça donne des résultats qui sont assez impressionnants, qui sont vraiment intéressants ». Aussi, dans le cadre d'un concours d'écriture sur l'Irlande auquel participaient ses élèves, avec sa collègue documentaliste elle « fait chercher des choses sur *Google Maps*, des monuments, des rues, pour écrire une nouvelle sur Dublin. On avait fait un travail préparatoire, et ils avaient écrit leur nouvelle en se servant de ça ». Elle peut aussi utiliser l'audiovisuel comme objet d'étude, elle le fait « souvent pour les vidéos en éducation civique ». Elle réutilise les formations auxquelles elle a participé pour leur montrer comment analyser une ressource audiovisuelle : « par exemple j'ai travaillé sur une scène d'*Elephant Man*¹¹⁹, la poursuite dans la gare, certains devaient se focaliser sur la scène ou les personnages, etc. puis un autre groupe sur les sons et les paroles ». Elle mobilise aussi des films pour aborder certains aspects vus en cours ou différentes façon d'exprimer une situation : « par exemple en français j'ai pu utiliser *La cité de la joie*¹²⁰, on a travaillé sur des extraits du livre puis on a comparé avec des extraits du film. Ensuite on a regardé le film en entier, c'était intéressant de voir la manière dont on retrouvait des procédés stylistiques du livre, par exemple quand il y avait une énumération que les personnages sont perdus à New Dheli ou Calcuta, et sur dix lignes on le comprend dans le texte, on le retrouve dans la vidéo. Mais remis en scène différemment, mais pour transmettre le même message ».

Face à la variété des supports mobilisés, Nicole organise ses séances en fonction de deux objectifs pédagogiques : « alors, il y a deux manières de travailler. C'est en histoire et éducation civique, soit je fais d'abord le cours, ils ont déjà les connaissances et la vidéo vient euh, pour conforter ces connaissances. Si je leur passais la vidéo sur certains sujets, bon ils comprendraient rien, ils n'ont pas le bagage culturel nécessaire pour la comprendre, dans ce cas je fais d'abord le cours, puis on montre la vidéo, ou le contraire. La vidéo ça déclenche des choses, ça nous permet de faire un rapide tour d'horizon et ça me permet ensuite d'entrer dans des documents

¹¹⁸ « *Google Earth* est un logiciel, propriété de la société *Google*, permettant une visualisation de la Terre avec un assemblage de photographies aériennes ou satellitaires. Anciennement produit par *Keyhole inc.*, alors d'accès payant, ce logiciel permet à tout utilisateur de survoler la Terre et de zoomer sur un lieu de son choix », disponible sur http://fr.wikipedia.org/wiki/Google_Earth, consulté le 1^{er} février 2015.

¹¹⁹ Lynch David, *Elephant Man*, 1980.

¹²⁰ Joffé Roland, *La Cité de la joie*, 1992 (adapté de l'ouvrage du même nom de Dominique Lapierre (1985)).

qu'on peut avoir dans les manuels. Ça marche dans un sens ou dans l'autre ». Afin que l'intégration des ressources audiovisuelles soit réussie, Nicole fait un travail de préparation conséquent, notamment pour parer aux défaillances de matériel : « j'ai toujours un plan B, j'ai toujours le plan et la vidéo en tête. Je prépare mon cours comme si ça marchait et au cas où ça marche pas, j'ai des supports papiers, etc. Mais c'est du boulot. Et ça ça les énerve, mais en même temps ils sont très respectueux de ça, là je suis un vraie prof, je ne fais pas que leur passer des vidéos, même quand ça ne marche pas, j'ai quand même encore un truc à leur faire faire. Ça montre que j'ai travaillé en amont et ça ils aiment bien ».

Un outil en particulier permet à Nicole d'organiser ses séances et de toujours avoir à portée de main les différents supports qu'elle souhaite mobiliser pendant son cours. Au cours de l'entretien elle nous cite à plusieurs reprises des blogs qu'elle a mis en place, parfois avec l'aide de ses élèves, sur la plateforme du *Webpédagogique*¹²¹. Le format blog lui convient en particulier parce qu'il permet de valoriser les nombreux liens qu'elle collecte : « ce qui est intéressant c'est que c'est plein de liens, j'ai mis *ladictée.fr*¹²², *Polar FLE*¹²³, *Soutien67*¹²⁴ avec règles et exercices ou *tableau-noir.net*¹²⁵ ». C'est finalement un outil d'organisation pour Nicole, un moyen de coordonner sur une même plateforme les activités en classe et de les prolonger par un travail à domicile : « le fait d'avoir fabriqué mon blog et d'avoir mis tout ça en lien, ça me permettait à moi de les utiliser en cours et à eux de les consulter en classe ou par exemple pour un exercice chez eux, quand j'avais pas le temps moi de terminer en classe. Voilà, donc c'est un tableau de bord en quelque sorte ». Enfin, avec ces blogs elle invite les élèves à travailler de manière autonome : « je les envoie sur le blog, mais je les envoie pas tout seuls. Je leur donne l'adresse on regarde un peu ensemble comment ça fonctionne et ça les aide ça. (...) J'ai vu que ça y avait vraiment un attrait pour ça ». Un souci d'autonomie qui traverse la réflexion pédagogique de Nicole.

¹²¹ *Le web pédagogique* est un site se revendiquant être la première communauté éducative francophone : « Depuis janvier 2005, nous accompagnons les enseignants dans l'usage d'outils et ressources numériques pour la classe. Nous sommes fiers de compter plus de 50 000 blogs sur notre plateforme et 350 000 inscrits », disponible sur <http://lewebpédagogique.com/>, consulté le 10 février 2015.

¹²² *Ladictée.fr* est un site français dédié à l'orthographe et la grammaire, qui propose des dictées audio gratuites, afin de « défendre les valeurs de l'orthographe », disponible sur <http://www.ladictée.fr/> (consulté le 1^{er} février 2015).

¹²³ *Polar FLE* est un site qui « s'adresse aux personnes qui veulent se perfectionner en Français Langue Etrangère (FLE) », à travers une énigme policière de l'inspecteur « Roger Duflair », disponible sur <http://www.polarfle.com/> (consulté le 1^{er} février 2015).

¹²⁴ *Soutien67* est un site de soutien scolaire gratuit, à destination des acteurs de l'école, du CP au CM2, disponible sur <http://soutien67.free.fr/> (consulté le 1^{er} février 2015).

¹²⁵ *Tableau-noir* est un site « d'aide à l'enseignement au cycle III Le site s'adresse aux élèves du cycle III, à leurs parents et aux enseignants », disponible sur <http://www.tableau-noir.net/> (consulté le 1^{er} février 2015).

• FAVORISER L'AUTONOMIE

Assurément, l'autonomie est ce que cherche le plus Nicole à travers l'utilisation de l'audiovisuel dans ses cours. Elle considère que ce support répond tout à fait à cet objectif, compte tenu du public auquel elle enseigne : « c'est vrai que quand on passe par l'audio-vidéo, tout de suite ça, ça change beaucoup. Ça attire leur attention. Ça veut pas dire qu'il faut pas compléter, bien au contraire, c'est pas une fin en soi, mais c'est vrai que tout de suite, le fait de regarder quelque chose, ça les calme, ils sont plus concentrés. Et du coup ça permet de lancer la discussion après et de rebondir sur ce qu'on a vu ». Nicole considère également que de changer la nature du support, qu'il soit audio ou vidéo, permet de contourner certains blocages de ses élèves par rapport à la lecture : « Souvent, on distribue un texte et ils vous disent « il est pourri votre texte ! Il est nul ! », parce qu'ils prennent pas de gants. Et en fait, j'avais eu une formation à mes débuts sur la lecture, la formatrice nous expliquait que quand les élèves disent il est pourri votre texte, en général c'est parce qu'ils n'arrivent pas à le lire du tout. Elle nous expliquait qu'il y avait différentes manières de lire, parfois les élèves quand ils lisent ils voient tout en attaché, il y a pas de pause entre les mots etc. ». Son expérience lui a montré que de mobiliser des supports comme la littérature audio, par exemple, leur permettait de mieux lire ensuite.

Les supports audiovisuels lui semblent complémentaires de la lecture ou de l'écriture, ils permettent justement de briser le fossé qu'il peut y avoir pour certains élèves avec ces derniers : « c'est pas le prof qui lit donc il y a pas de rapport affectif, d'ailleurs on se moque parfois de la manière dont c'est lu. Car parfois c'est des gens qui savent pas trop mettre le ton, alors moi je plaisante avec ça : et ça désamorce le côté euh, enfin déjà ça montre qu'il y a des gens qui ne lisent pas nécessairement en mettant le ton ! Ça désamorce le côté sérieux de la lecture, et du coup on va à l'essentiel, on va à l'histoire. On lit pour écouter une histoire, on écrit pour construire des personnages et on est plus dans la convention sociale, et puis on en rit ! ». Face à un public « en difficulté », sa ruse pédagogique est simple : « je vais les chercher dans leur monde et après je les amène dans le mien ».

C'est aussi ce qu'elle fait parfois au niveau des contenus. Partir de leur univers audiovisuel pour les ramener vers les cours, avec « l'objectif de toujours les ramener vers ma matière ». C'est ce qu'elle a fait par exemple quand des élèves, affolés, sont venus la questionner sur l'approche de la « fin du monde », suite à la sortie du film *2012* et son traitement médiatique : « ça m'a permis de leur expliquer que dans l'Histoire il y avait eu beaucoup de peurs et qu'il y avait aussi tout un aspect mercantile. J'avais justement raccroché ça au cours, car on travaillait sur la presse à ce moment-là, et donc on avait vu que les JT depuis ces dernières années avaient en même temps le besoin que l'on regarde les pubs avant et après le journal. Là je leur ai dit pour le film c'est pareil, il faut pas oublier que d'une part le film est là pour vendre,

plus c'est spectaculaire plus les gens vont aller le voir. Ensuite, que des journaux qui vous parlent de la fin du monde sont là pour vendre aussi, que ce thème est entretenu parce que ça amène de meilleures ventes. Donc j'ai ramené leur peur au cours que l'on était en train de faire ». Nicole cherche ainsi à favoriser chez eux une certaine autonomie de jugement : « Puis sur le blog j'ai mis un lien vers le site du CLEMI, il y a un travail qui est génial, « Le JT toute une histoire » (...), ça permettait de montrer comment était construit un JT, l'ouverture à la concurrence, ce que ça avait provoqué, etc. Ça m'a permis de faire un bon travail là-dessus ensuite ».

La volonté de Nicole d'intégrer des vidéos à ses cours, et de faire le lien avec l'« univers » de ses élèves, pousse ceux-ci à repérer eux-mêmes des contenus en lien avec les cours : « ce qui est génial c'est que j'ai pas besoin de le faire c'est eux qui viennent me le dire « Ah bin madame j'ai pensé à vous y a eu ça ! », « Vous avez vu y a eu ça ! » etc., et parfois moi je suis passé à côté du programme télé [rires] et c'est eux qui viennent me le dire ! (...) C'est un autre rapport, c'est eux qui viennent, ça les a rendu curieux sur le sujet ». Elle cherche également à leur donner une autonomie vis-à-vis des outils numériques, qui leur servira dans leur avenir professionnel : « Moi déjà je le pense quand je bâti mes séquences et puis je leur dis, quand ils sont pas contents, « mais attendez, [je] serai pas sur votre épaule tout le temps, dans un mois ou deux vous serez tout seuls dans l'entreprise », non, non je leur dis. C'est même un de mes arguments les plus importants. (...) Il y a beaucoup d'adultes autour de moi qui ne savent pas utiliser ces outils-là et qui sont pénalisés dans leur vie professionnelle, donc oui je leur dis. Ils ont la chance de vivre un moment où ils ont quasiment tout à disposition et ils ne l'utilisent pas. Moi, bin je les oblige à les utiliser en cours, dont ils auront les bénéfices, de manière à plus tard quand ils se trouvent face à un besoin ils puissent l'utiliser ». À ce moment de l'entretien, Nicole insiste particulièrement sur les vertus pédagogiques de multiplier les supports numériques : « C'est plus une relation binaire en fait, il y a l'informatique qui est là, il y a un objet, en fait le texte il est euh, représenté par l'ordinateur, enfin j'ai pas fait d'analyse là-dessus mais il y a un côté affectif en moins, peur du rejet, du prof, etc. (...). Mon objectif c'est l'autonomie. Et ça fonctionne bien ».

Elle insiste aussi sur ce que cela a changé pour elle : « alors moi je me rends compte que j'ai changé, j'ai plus du tout le même rôle dans la classe. C'est à dire que je leur donne beaucoup plus d'autonomie, j'ai beaucoup plus confiance en eux étrangement. Ça a changé mon regard sur eux aussi, quand ils me disent « je vais pas y arriver », je leur dis « si si si ! », mais je le pense vraiment, et je pense qu'ils doivent le sentir. D'ailleurs j'ai obtenu des résultats et je sais que ça va marcher. D'ailleurs je trouve qu'ils travaillent mieux en autonomie qu'avec nous quand on est sur leurs dos à les observer. On a plus un rapport de collègue, même si je suis pas du tout dans la démagogie, je garde mon rôle de prof, je les vouvoie. Mais on est plus dans un travail de collaboration, c'est une autre manière d'enseigner ». Nicole a particulièrement goûté

ce plaisir à changer de rôle lors d'un travail d'écriture de nouvelles sur Maupassant, transformé en concours : « à la fin, je vais vous dire c'était une classe très difficile, je n'ai eu aucun problème, ils arrivaient en cours et ils se mettaient directement à travailler : je n'intervenais quasiment pas, je m'ennuyais presque. Et comme on avait écouté la nouvelle en entier ils avaient à cœur de faire leur propre nouvelle ».

Enfin, l'intermédiation de l'outil technique lui permet parfois d'inverser les rôles : « alors c'est drôle, quand je suis en difficulté technique j'ai toujours le pire élève de la classe qui est un crack en informatique et qui m'aide à trouver des solutions. Donc là aussi, et je suis pas la seule, on est pas mal de collègues à le dire, on est dans une recherche de solution commune ! Et tout le monde est content ». Du reste, elle n'hésite pas à jouer l'ingénue : « je passe un peu pour la gourde de service mais ça m'arrange bien, ça a un côté sympa aussi. Alors je fais « bin voilà je me suis encore trompée », c'est bien aussi de montrer que je suis pas celle qui sait tout et que, au contraire, ils vont me dire comment faire, ça arrive assez souvent ». Cela change la façon dont les élèves la perçoivent : « c'est pas pour me lancer des fleurs, mais je pense vraiment que je suis perçue différemment par les élèves ». Ses collègues aussi finissent par être curieux d'une telle émulation.

• **MOTIVATION(S)**

Réellement convaincue des avantages de l'utilisation de l'audiovisuel en classe, Nicole sait se faire promotrice de ses méthodes pédagogiques : « c'est pas un réflexe de prof de français que de demander un vidéoprojecteur [rires]. Donc moi je montre beaucoup à mes collègues, je leur montre beaucoup de choses, et finalement ça les attire ». Cela peut se faire de manière informelle ou « par exemple, quand un collègue passe devant la salle et je lui dis tiens, regarde ce que j'observe ». Mais plus qu'une capacité de persuasion, Nicole sait que sa motivation ne suffit pas à convaincre ses collègues, c'est aussi une question d'équipement et de crédits : « moi j'essaye de montrer un maximum mais c'est vrai que c'est pas automatique de la part des équipes de direction d'orienter les fonds vers nos matières, c'est dommage. (...) J'ai des collègues qui ne viendront pas à l'informatique tant qu'on ne leur installera pas, ça c'est clair ». La question de la formation et des outils d'accompagnement donnés aux enseignants lui semble elle aussi déterminante : « Il y a des choses de base qui devraient nous être données dès le départ. Ça freine beaucoup mes collègues, en plus il y a des mots compliqués, quand vous dites par exemple « flux RSS », je sais que c'est super simple, mais si j'ai pas l'information ça me paraît vachement compliqué. On devrait nous donner des termes techniques, des modes d'emploi, etc. ça ça manque beaucoup, des didacticiels ! ».

Elle craint de ne pas toujours avoir la motivation qui la pousse aujourd'hui à prendre le temps de construire ses cours tels qu'elle l'entend. C'est pour ça qu'un soutien de la part de l'institution lui semble nécessaire, pour elle et pour ses collègues : « Moi je trouve qu'on abuse beaucoup de la motivation, bon moi ça me rapporte parce que je passe de bons moments avec mes élèves etc., mais c'est vrai que si mes collègues le font pas pour certains, bon tout le monde s'en fout ». Le manque d'équipement lui semble révélateur du désinvestissement de l'institution : « c'est à nous d'exiger vraiment et puis de nous battre, et de montrer tout ce que l'on pouvait faire pour obtenir. Mais c'est vrai que ça n'a pas été simple, vraiment. C'est pas, c'est un travail de harcèlement, quasiment [rires], pendant six mois, pour que finalement, enfin six mois c'est dans le meilleur des cas, ce soit installé ». Et quand bien même l'équipement est là, les difficultés ne sont pas terminées : « Les choses auxquelles on est confrontés c'est quand ils nous montent un vidéoprojecteur, ils vont oublier les haut-parleurs ... (...) Ils n'imaginent pas un seul instant que l'on puisse projeter des vidéos, donc il faut réclamer les haut-parleurs, alors c'est un détail technique, mais ça peut durer un mois ou deux avant de les avoir ! ». Même constat dans la salle des enseignants : « Et puis pour l'accès des profs à l'informatique c'est épouvantable. Alors, moi dans ma salle de classe ça fonctionne, mais les salles de travail quand l'imprimante est en panne ça dure quatre mois ! Euh, quand il y a des postes informatiques, en général on a pas de salle de travail. Donc je fais chez moi, mais je comprends que des collègues ont pas envie de le faire chez eux ! ».

Mais à force de conviction, Nicole a fini par obtenir gain de cause. De toute façon, cette manière de travailler lui est devenue nécessaire : « j'avais tellement pris l'habitude de fonctionner en région parisienne avec ça, que finalement je me suis battue tout de suite à mon arrivée pour avoir un vidéoprojecteur. Et j'avais une seule collègue qui était équipée, maintenant on commence à en mettre dans toutes les salles de français. C'est que c'est une victoire, mais il faut vraiment se battre ! Avant on avait un pauvre rétroprojecteur, maintenant, ça y est, les fonds commencent à être disponibles, ça commence à arriver dans les établissements ». Côté académique, Nicole constate des disparités, « l'Académie de Bordeaux c'est plus ouvert », par rapport à celle de Créteil où « il y a des fonds qui ont été débloqués mais c'est quand même assez frileux, il faut vraiment en faire la demande. C'est pas quelque chose d'automatique ». Nicole note également que le contenu des formations s'est un peu dégradé. Par exemple, elle a voulu suivre une formation sur les réseaux sociaux, qu'elle n'utilise pas vraiment : « J'avais demandé une formation, je l'ai faite, mais on était cinquante, donc voilà, j'ai rien appris ! Les cours magistraux, j'avais l'impression de revenir à mes années de fac au début de l'informatique où j'avais pris l'option informatique et on avait, on était cinquante dont certains parfois assis par terre et on avait pas un seul ordinateur ! ». Alors pour pallier au manque de formation, Nicole peut compter sur un mari informaticien : « on se débrouille, lui il connaît mieux l'informatique que moi donc on cherche ensemble. Je le mets beaucoup à contribution,

il m'aide beaucoup finalement ! (...) Oui, alors que quand même ce serait plutôt à mon employeur que mon mari ! [rire] Bon on se marre bien on passe de bons moments ensemble ».

Plus sérieusement, Nicole trouve que l'institution accompagne mal les enseignants, et que ses tentatives d'incitation à l'usage des TICE sont au mieux maladroites. C'est le cas, par exemple, des inspections : « je trouve que là c'est mal fait, c'est une obligation. En gros, vous avez l'inspecteur qui arrive et qui vous dit, « vous n'utilisez pas l'informatique », alors systématiquement les collègues en salle des profs disent « ouai, si vous croyez que j'ai que ça à faire ! » [ton énervé], je trouve que c'est mal fait. Ça passe par une sanction, quelque chose de hiérarchique, alors que s'il y avait des sites avec de véritables ressources, tout un travail. Je crois que l'institution est un peu fainéante à ce niveau-là, j'en parle vraiment librement parce que je trouve que c'est un manque ». Nicole préférerait une approche plus soucieuse de la liberté pédagogique : « ça c'est vraiment important, on y tient ! Souvent c'est un frein parce que justement c'est trop cadré ! ».

A force d'évoquer tous ces manques et ces freins, Nicole est visiblement agacée. Elle confie son sentiment : « C'est passionnant, mais bon il m'arrive souvent de travailler jusqu'à une heure du matin. (...) Donc je comprends qu'il y ait des collègues qui veulent pas le faire. C'est normal ». Il arrive parfois à Nicole de culpabiliser du temps investi dans la préparation de ses cours : « et euh, au bout d'un moment j'ai quand même trois enfants, je suis quand même maman, et voilà, je peux pas passer ma vie avec mes élèves. Ça c'est l'inconvénient aussi, c'est que ça mange beaucoup sur la vie privée, beaucoup plus qu'avant. (...) Quand je cumule les heures où je passe à faire cours et le travail à la maison je suis plus proche des 60h que, contrairement à ce qu'on peut croire, 35 heures ! Et si certains profs ne le font pas je comprends. (...) Maintenant, bon, ça commence à bien faire, je veux bien être motivée, dieu sait que j'y passe déjà des heures, etc. mais enfin c'est des heures qui sont pas forcément rémunérées. (...) Les vidéos m'aident beaucoup dans ce contexte-là par contre, ça me permet d'aller plus vite. Mais les recherches on fait comme si ça ne nous prenait pas de temps. Mais attention, les recherches moi je vous garantis que quand ils ont le cours devant eux, il m'a fallu faire des recherches sur plein de sites, parce que justement j'ai pas cette offre académique de sites biens faits, sur lesquels je pourrais avoir des ressources ».

• EN QUÊTE DE RESSOURCES

En effet, c'est bien le temps qu'elle passe à collecter des ressources qui la gêne le plus. De ce point de vue-là, elle trouve que d'autres disciplines sont mieux accompagnées et qu'en primaire « ils sont mieux organisés ». De plus, quand des

ressources sont disponibles elle constate un manque patent de partage d'information. Par exemple, elle a découvert l'existence du site *Académie en ligne*¹²⁶, par hasard : « je suis tombée là-dessus vous savez comment ? En regardant « Les Maternelles » à la télé ! Je regardais et ils parlaient de ce truc-là, je savais même pas que ça existait alors qu'en fait quand je discute avec des collègues qui sont au CNED alors ils tombent de l'armoire parce qu'on ne le sait pas, et pourtant ça existe et on peut l'utiliser en accompagnement personnalisé, c'est un site gratuit. C'est quand même dommage que je sois obligée de regarder les maternelles pour savoir que les académies travaillent avec le CNED et c'est vachement complet ! ». La découverte de la littérature audio est elle aussi du même ressort : « là c'est le hasard aussi, ma maman est malvoyante, donc j'ai recherché pour elle d'abord et après j'ai vu ces sites ». Idem pour ses collègues avec *lesite.tv* : « ici j'ai découvert en arrivant, que les profs ne savent même pas que l'établissement est abonné au *site.tv*. C'est moi qui leur apprends, parce que mon fils est en seconde générale et qu'il a droit au *site.tv*. Mais les trois quarts des profs quand je leur en parle ils tombent des nues, ils ne le savent pas ! ». Il semble nécessaire pour Nicole que l'institution propose un site unique : « nous on est toujours dans l'urgence et on a pas forcément le temps, ni l'énergie, quand on est au bord de la dépression parfois, c'est vrai que si on les trouvait, qu'on ait juste à cliquer et bien ça donnerait envie. (...) Il faudrait donner des outils clé en main, ça se fait beaucoup en primaire, (...) parce qu'ils ont déjà au départ, l'institution, des sites qui leur sont proposés, qui tiennent la route. Nous tout reste à faire ! ».

Elle trouve que l'offre actuelle est bien pâle par rapport à ce que l'on voit à l'étranger : « quand je vois ce qui se fait au Canada, ou quand on tombe sur des sites canadiens on devrait mettre des profs là-dessus quoi ! ». Si Nicole trouve que *lesite.tv* est une source intéressante elle ne le trouve pas assez adapté aux enseignants, « alors que justement, vu le profil de nos élèves on est peut-être ceux qui en auront le plus besoin et qui serions les meilleurs utilisateurs ». Lorsqu'elle cherche une vidéo sur le site elle doit développer une vraie « stratégie » : « Le moteur de recherche c'est pas terrible parce que, euh, je trouve pas de vidéo qui corresponde au thème que je recherche. Par contre moi j'ai développé des stratégies en fait [rire] (...). Donc je vais beaucoup sur la page d'accueil pour voir les collections et hop, dès que je tombe sur une vidéo qui est un peu en rapport, je l'affiche et je vois sur le côté, les vidéos « sur le même thème », « dans la même collection » et là j'arrive de fil en aiguille, j'ai un parcours très très long finalement, c'est pas très performant. Je sais pas comment ils font le menu ou le moteur de recherche, mais ce serait bien qu'il y ait des profs qui

¹²⁶ *Académie en ligne* du CNED, « propose des cours gratuits, du CP à la terminale, dans les disciplines d'enseignement général telles que le français, l'anglais, les mathématiques, l'histoire-géographie, les sciences... (...). Depuis la rentrée 2010, ce service à destination des élèves et des familles s'est enrichi d'unités interactives, pour l'école élémentaire et le collège. Elles permettent de disposer de synthèses pour réviser l'essentiel d'une notion (« Je retiens »), et d'activités complémentaires pour s'entraîner (« Je m'entraîne ») – le cours complet est bien sûr toujours disponible (« Pour aller plus loin »). Disponible sur <http://www.academie-en-ligne.fr/> (consulté le 1^{er} février 2015)

bossent dessus. Parce que j'ai l'impression que ça correspond pas vraiment à nos pratiques, à nos progressions ». Elle fait le même constat pour *Curiosphère.tv* : « en terme de circulation sur le site, c'est un peu compliqué c'est pas très simple. J'aimerais avoir un véritable menu, sur les jeux-vidéos j'aimerais savoir comment m'en servir. L'offre est bien mais c'est un peu comme si on me mettait devant la vitrine d'un grand magasin, sans nous expliquer comment pousser la porte pour entrer dans le magasin ».

Par ailleurs, les ressources qu'elle peut trouver autre part ne sont pas toujours satisfaisantes : « j'ai trouvé des sites, mais par contre il y a beaucoup de publicité donc c'est casse pied, il faut que je fasse des sélections par rapport aux élèves, ça me demande deux fois plus de travail ». Lorsqu'il faut acheter des contenus les coûts sont un frein supplémentaire : « Je trouve qu'à l'ère de la vidéo il y avait plus de circulation de documentaires que maintenant, et puis c'est très très cher. Alors ça va quoi, on peut pas se les faire financer par les établissements parce que les budgets sont en restriction, mais moi j'en ai marre d'acheter des trucs sur la FNAC ! (...) Alors je repique mes anciennes cassettes et je les transforme en DVD ». Ce que Nicole aimerait c'est que l'on facilite le partage entre enseignants, notamment à travers un temps dédié : « On a pas de temps de partage, dans l'idéal il faudrait qu'on ait du temps ensemble, dans lequel on explorerait on partagerait, etc. dans notre emploi du temps ça devrait y être ». Cependant, Nicole le fait déjà un peu : « entre gens qui utilisent, les échanges vont très vite, on peut s'envoyer un message « tiens j'ai trouvé ça », une fois qu'on est, on est accrocs en fait, c'est comme un drogue, ça permet d'aller tellement plus vite en cours, d'être tellement plus efficace que finalement on se refile les trucs quoi ».

Alors que la dématérialisation des supports pourrait faciliter ce partage, Nicole constate qu'au contraire les choses se compliquent : « on est vraiment tributaire de la connexion et puis il y a rien qui va avec rien. On veut utiliser tel truc et ça va pas, on se heurte à des murs technologiques et moi je suis prof de français et d'histoire, pas d'informatique ! ». Les manuels numériques posent aussi le même problème : « Alors, je les utilise avec plus ou moins de bonheur, car les supports que nous donnent les éditeurs de manuels numériques s'ouvrent pas par exemple ». Elle trouve aussi que leur qualité est très variable : « certains sont supers, mais d'autres sont vraiment nuls, *Nathan* que j'aime beaucoup en support papier, en vidéo projetable on se croirait vraiment revenu aux années 1980, au début des logiciels. A l'inverse *Hachette* qui était pas adapté en support papier, au niveau numérique ce qu'ils nous proposent c'est vraiment pas mal, avec des cartes et des commentaires qui se projettent dessus, etc. avec des fiches élèves, ça c'est vraiment bien ». Les cartes semblent donc rebattues pour les industries éducatives : « Là j'ai montré Hachette à mes collègues, car on avait un échantillon, et on va l'acheter, alors qu'on a des bouquins Nathan ! Mais il est tellement bien fait que effectivement, il fonctionne un peu comme moi, on a parfois une vidéo, on a parfois une carte interactive, des témoignages audio, avec audio-

guide, etc. Enfin c'est tellement varié que ça nous donne une palette suffisante sur laquelle jouer, ça nous laisse notre liberté d'enseignant ». De nouveaux territoires de ressources que Nicole espère bien explorer, comme les webdocumentaires qu'elle aimerait bien utiliser, « je suis toujours en recherche, mais je sais pas faire ». Finalement, malgré tous les manques et les inerties qui démoralisent parfois Nicole aujourd'hui, en tant qu'enseignante « du temps des cassettes », venue à la vidéo « par la force des choses », il semble que son plaisir à enseigner la pousse encore vers de nouvelles expériences : plutôt qu'un futur tactile, elle « rêve d'un truc qui suivrai [sa] pensée. Comme je dis aux élèves, j'attends encore vingt ans pour vous faire des cours géniaux qui suivraient ma pensée ».

3.4 Analyse transversale des usages

Après ce moment de focalisation autour de quatre profils, il s'agit de revenir de manière plus générale sur les résultats issus des entretiens et leur potentiel de « montée en généralité ». Cette expression est entendue dans le sens où, « *aux échelles méso- et micro-sociales, le principe de généralisation des résultats d'une enquête qualitative n'est pas fondé sur la preuve par la fréquence, comme dans une approche quantitative, c'est-à-dire le dénombrement de cas identiques, la répétitivité d'un même fait. Il est d'abord fondé sur la preuve par l'occurrence, c'est à dire le constat de l'existence d'une pratique ou d'un sens* » (Alami, 2013, p. 17). En outre, nous éprouverons dans quelle mesure les différents repères archéologiques, identifiés dans le premier chapitre, peuvent être opérants pour comprendre la logique de l'usage que nous étudions. Aussi, nous évaluerons le poids des configurations de l'offre dans ces usages. Enfin, notre volonté de « montée en généralité » ne doit pas être entendue comme un changement de paradigme, celle-ci est déterminée par le caractère microsociologique de notre étude. Notre corpus n'a pas été pensé en ce sens et il s'agit davantage de problématiser à nouveaux frais les usages enseignants de l'audiovisuel éducatif, plutôt qu'en expliquer la totalité des ressorts. Une telle montée en généralité n'est pas permise par le corpus engagé. Par ailleurs, cette partie n'est pas plus une série de « recommandations », tel que pourrait le supposer un travail mené dans le cadre d'une CIFRE par exemple.

Ainsi, dans cette partie nous revendiquons un effort de théorisation, entendu comme une « *audace interprétative* » et, pour dépasser la simple description, nous ferons appel au corpus théorique que nous avons mobilisé jusqu'ici. À ce titre, nous souhaitons nous « *libérer de la seule induction, et d'une induction trop puriste, pour la combiner avec des propositions théoriques établies, cependant mises à l'épreuve du terrain* » (Kaufmann, 2008). C'est pour cette raison qu'au fil des témoignages des enseignants nous procéderons parfois par inférence. L'objectif est de « *malaxer concepts issus du frottement avec les faits, et concepts plus exogènes faisant le voyage inverse, vers le terrain* », afin de ne pas se laisser « *écraser par les données* » (Kaufmann, 2008, p. 91). Cette partie est donc tout à fait complémentaire des portraits que nous avons réalisés. Le rapprochement entre les différents entretiens est l'occasion de saisir les dynamiques propres à chaque personne grâce à un point de vue plus transversal et décentré. Pour répondre à l'objectif de notre analyse transversale, l'accent est mis sur les liens entre acteurs et entre acteurs et objets, afin de mettre au jour les contraintes et ainsi faire apparaître le système d'explication formulé en termes de logique d'action : « *l'analyse porte sur l'explication qui permet de comprendre pourquoi, sous contraintes, et au-delà du sens et de l'opinion que l'individu exprime et qui le conduiraient à agir autrement, l'acteur agit de façon spécifique. Cela ne signifie pas que tous les acteurs soumis à des contraintes identiques agiraient de la*

même manière : chacun développe un « jeu » stratégique différent autour d'une même contrainte, et cela d'autant plus qu'une contrainte peut devenir une potentialité si la situation évolue » (Alami et. al., 2013, Chap. V).

Cette partie est organisée autour des dimensions qui nous sont apparues transverses suite à l'analyse des entretiens. Nous citerons donc l'ensemble des personnes interrogées en faisant référence au prénom que nous leur avons attribué : François, Amélie, Bérengère, Pierre, Nicolas, Layla, Malik, Françoise, Jean-Yves, Lucile, Nicole, Sarah et Salomé¹²⁷. L'analyse transversale des différents entretiens a été réalisée à l'aide d'un tableau de thématisation, mobilisé de façon horizontale, afin de dépasser les vécus singuliers. Ce tableau a d'abord été construit en reprenant les grandes thématiques de notre grille d'entretien compréhensif, puis affiné en fonction du contenu recueilli pour établir des sous-catégories.

Nous mobiliserons chacun de leurs témoignages à travers leurs usages actuels en classe, ce qui est mis en jeu du côté de leur identité d'enseignant, la façon dont leur vie privée peut interférer avec ceux-là et, enfin, comment ils considèrent leur conversion numérique. Enfin, pour faciliter la compréhension des différents profils¹²⁸, notamment ceux qui n'ont pas été traités dans les portraits, il nous a semblé intéressant de les positionner les uns par rapport aux autres, au regard de deux critères : leur utilisation plus ou moins forte du *site.tv* et leur capacité à mobiliser l'audiovisuel de manière générale. Le schéma ci-dessous (cf. Figure 50) est une forme de synthèse, à valeur illustrative, mais elle permet néanmoins au lecteur de comprendre le sens des confrontations que nous ferons¹²⁹.

¹²⁷ Dans cette partie nous citerons plus volontiers les enseignants n'ayant pas fait l'objet d'un portrait, afin de ne pas être redondant. Si toutefois leurs conceptions sont à démarquer des analyses transversales que nous observons, nous mobiliserons alors leurs témoignages.

¹²⁸ Pour faciliter la compréhension des différentes personnes interrogées nous renvoyons également les lecteurs vers « l'esquisse des portraits » (3.2) qui explicite le « profil » de chacun d'entre eux.

¹²⁹ Nous rappelons que ce schéma n'illustre pas l'ensemble des éléments qui constituent l'usage, le positionnement des différents enseignants pourrait sensiblement varier en fonction d'autres critères. Néanmoins, cette « instantané » est révélateur d'une distinction intéressante pour notre recherche.

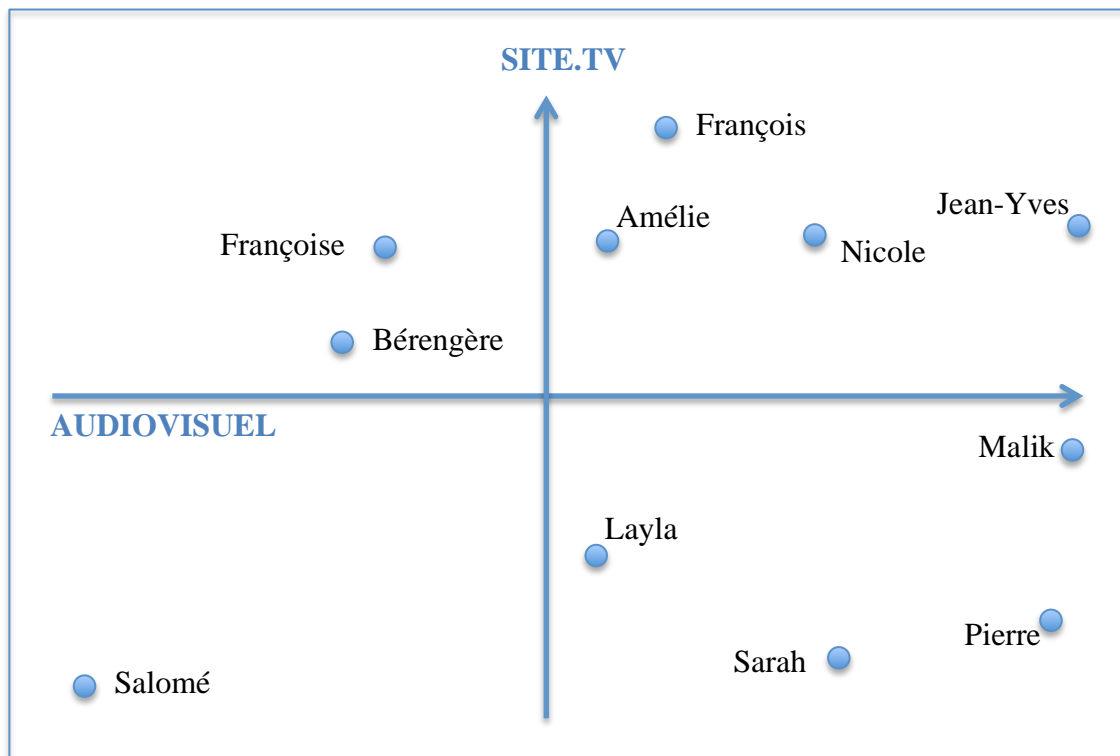


Figure 50 - Profils des personnes interrogées¹³⁰.

A Un enjeu de classe

Si nous abordons en premier lieu les enjeux relatifs « à la classe » c'est parce que la grande majorité des enseignants interrogés ont amorcé leur discours par les questions relatives au matériel à leur disposition, ou aux raisons pédagogiques qui motivent leur utilisation de l'audiovisuel. Dans un premier temps, nous aborderons les aspects relatifs à l'équipement et à l'organisation physique de leur classe. Ensuite, nous étudierons comment ils positionnent leur usage de l'audiovisuel par rapport à des conceptions pédagogiques, ou plus largement, comment ils intègrent l'audiovisuel à leurs pratiques pédagogiques. Bien souvent, il s'agit d'intégrer l'audiovisuel à un fonctionnement préétabli. Après avoir délimité les assises théoriques et matérielles de leurs usages, nous nous intéresserons aux contenus et aux formats qu'ils mobilisent. Enfin, nous nous pencherons sur le lien qu'ils font avec les pratiques médiatiques de leurs élèves.

¹³⁰ Pour aider à la lecture de ce schéma on peut considérer les positionnement de François et Pierre : alors que le premier utilise beaucoup les ressources du *site.tv*, le second est un grand utilisateur de contenus audiovisuels dans ses cours, mais très marginalement ceux du *site.tv*.

• 1 - Équipements

La plupart des entretiens ont été l'occasion pour nous de découvrir la salle de cours des enseignants interrogés¹³¹. Au-delà de l'organisation physique des classes¹³², c'était une opportunité d'observer le matériel dont disposent ces enseignants. La plupart d'entre eux abordent d'ailleurs cet aspect au cours des entretiens. Au total, parmi les enseignants interrogés, trois d'entre eux bénéficient d'un TBI, sept ont un vidéoprojecteur installé dans leur classe et il n'y a que Bérengère qui doit amener le matériel audiovisuel en classe lorsqu'elle souhaite l'utiliser. Pour elle, cela constitue une contrainte importante dans son usage de l'audiovisuel : « Il faut réserver l'armoire ambulante, et puis je ne suis pas sûre d'avoir une connexion Internet dans la classe ». Il lui faut donc réserver l'armoire audiovisuelle en amont et « trimballer » le matériel à chaque fois, impossible pour elle de mobiliser l'audiovisuel de manière spontanée. Dans l'établissement de Sarah, l'installation de vidéoprojecteurs se généralise : « maintenant il y a un vidéoprojecteur et un ordi dans toutes les salles, et le son, maintenant c'est pratique ! ». Même Salomé, qui n'utilise pas de ressources vidéo, dispose d'un vidéoprojecteur et d'un ordinateur dans sa classe.

Pour les enseignants qui bénéficient d'un vidéoprojecteur dans leur salle, le tableau blanc devient un outil de projection indispensable. Pierre, Jean-Yves ou Amélie par exemple, s'en servent régulièrement pour commenter une image, mettre en évidence certains éléments ou tout simplement entourer un élément sur lequel ils souhaitent faire réagir les élèves. Parfois, le vidéoprojecteur n'est pas installé pour projeter sur le tableau, pour Amélie cela est assez embêtant : « je projette sur le tableau, mais la salle est vraiment mal organisée, le tableau est trop décentré par rapport aux élèves ». A *contrario*, les enseignants qui ont un TBI dans leur classe sont très satisfaits de l'utilisation qu'ils peuvent en faire. Malik, le plus « technophile » de nos enseignants, se réjouit d'avoir eu le premier TBI installé dans son établissement : « c'est super, je l'utilise beaucoup, y compris les fonctionnalités de capture audio, de capture d'image, etc. ou même pour l'annotation d'image ». C'est donc, dans certains cas, une utilisation similaire au simple tableau blanc, mais avec l'avantage pour Malik de pouvoir enregistrer ses schémas et de les envoyer aux élèves par mail. Finalement, aucun des enseignants disposant d'un TBI n'a émis de réserve sur ce matériel.

Si l'équipement présent permet en général une projection collective, assez peu sont équipés pour mettre les élèves en situation de travail individuel sur des ressources audiovisuelles au sein de leur classe. Pierre est la seule exception, puisqu'il lui arrive de pouvoir faire cours dans une salle équipée de postes pour les élèves, mais il ne

¹³¹ À l'exception de Nicole et Sarah, pour tous les entretiens nous sommes allés rencontrer les enseignants sur leur lieu de travail.

¹³² Cf. ANNEXE XX.

souhaite pas les utiliser¹³³. En outre, aucun établissement où ils travaillent ne bénéficie d'une politique d'équipement des élèves en matériel numérique¹³⁴. Alors, quand ils souhaitent mener un tel travail, ils doivent réserver la salle informatique pour y faire leur cours. Cela peut être source de déconcentration pour les élèves, comme pour Layla qui préfère donc « limiter au maximum les déplacements ». De plus, certaines salles sont parfois inadaptées à une utilisation en classe entière. C'est à nouveau Bérengère qui illustre le mieux cette situation inadéquate : « nous avons une salle informatique à l'étage, avec TBI même, mais il y a une très mauvaise acoustique et seulement dix-sept tables, donc pas assez de place pour tous... [elle lève les yeux au ciel] ».

Par ailleurs, au sein des classes, plusieurs enseignants ont un ordinateur à leur disposition. Mais la majeure partie préfère venir avec son ordinateur portable personnel¹³⁵ car, selon Amélie par exemple, « les salles sont équipées de terminaux légers, mais ils sont vraiment pas performants ». La qualité du débit Internet est elle aussi pointée du doigt par une bonne partie des enseignants. Certains, comme Sarah, n'ont tout simplement pas Internet dans leurs classes, d'autres, comme Amélie ou Bérengère, ne peuvent pas compter sur une connexion trop aléatoire. À l'exception de François et Malik, les enseignants préfèrent donc télécharger les vidéos plutôt que les diffuser en *streaming*, quand bien même elles sont disponibles en ligne comme pour *lesite.tv*. Amélie confirme, sans détour, que « c'est trop la merde le *streaming* ». Mais ce qui nous a le plus frappé au cours des entretiens, c'est qu'à chaque fois, lorsque nous avons voulu faire naviguer les enseignants sur *lesite.tv*, nous avons été confrontés à des accros techniques. Chacune de ces simulations a été pour nous l'occasion de vérifier que l'entretien est avant tout une « situation d'observation ». Comme le rappelle Stéphane Beaud, « l'expérience de l'enquête prouve qu'un entretien approfondi ne prend sens véritablement que dans un « contexte ». La situation d'entretien est, à elle seule, une scène d'observation, plus exactement seule l'observation de la scène sociale (lieux et personnes) que constitue l'entretien donne des éléments d'interprétation de l'entretien » (Beaud, 1996, p.236). Ici le constat est sans appel, il n'est pas facile d'utiliser les supports audiovisuels *via* Internet, dans le cadre d'une salle de classe. Certains comme Françoise nous préviennent d'emblée : « Alors, vous allez voir, c'est affreusement lent ! », et d'autres, sur le fait accompli vont s'exclamer, comme Amélie : « Ah, vous voyez, c'est tout le temps comme ça ! ».

¹³³ Cf. Chap. 2, 3.3 - Galerie de portraits - « François, usager des chemins de traverse ».

¹³⁴ Le Conseil Général des Landes a par exemple mis en place l'opération « Un collégien, un ordinateur portable » en 2001, visant à doter tous les élèves du département d'un ordinateur portable. L'initiative a d'ailleurs été valorisée par la publication du livre *Un collégien, un ordinateur*, publié pour les dix ans de l'initiative, disponible en ligne sur <http://www.landesinteractives.net/sites/default/files/Livre2010.pdf> (consulté le 1^{er} février 2015).

¹³⁵ C'est un élément fidèle aux dynamiques nationales, comme le relève l'enquête *PROFETIC 2014* du Ministère de l'Éducation Nationale : 78% des enseignants disposent d'un ordinateur portable autofinancé, contre 10% disposant d'un ordinateur fourni à titre professionnel, cf. ANNEXE X.

Ces moments étaient aussi l'occasion pour chacun d'entre eux de nous révéler un peu de leur gestion de l'imprévu. Certains, comme Malik, vont s'avérer assez habiles et sereins face à cet aléa, naviguant aisément de fenêtre en fenêtre jusqu'aux paramètres de l'ordinateur. D'autres comme Bérengère, Amélie ou Françoise se montrent plus gênées, ou affolées, se tournant rapidement vers nous, identifiées comme un « expert », pour résoudre le problème. La peur de l'imprévu est en tout cas assez partagée par tous les enseignants rencontrés. Pour Sarah par exemple, « il y a un facteur stress quand je dois utiliser une vidéo, à chaque fois quand je peux j'arrive en avance. Il y a une salle en particulier où le matériel est défectueux, donc une fois sur trois ça marche pas, du coup faut toujours prévoir un truc ». De ce point de vue, François fait figure d'exception, il n'est pas particulièrement inquiet de devoir gérer un problème technique. Si jamais il ne pouvait pas montrer telle ou telle vidéo, il passerait à autre chose. En tant qu'enseignant du primaire il est effectivement plus maître de son temps et de son organisation pédagogique : « si une vidéo ne marche pas, c'est pas grave, je la montrerai le lendemain ».

En définitive, pour parer au manque d'équipement et aux imprévus, tous les enseignants disent passer beaucoup de temps à préparer leurs cours. Pour Bérengère, utiliser la vidéo « suppose une maîtrise, c'est un vrai investissement en temps, la préparation est importante ». Ils sont plusieurs, comme Nicole, à regretter de ne pas avoir d'espace de travail pour enseignants au sein de leurs établissements. Ce travail est donc la plupart du temps réalisé à domicile, nous verrons que leur équipement personnel est déterminant à ce sujet. Plus concrètement, les enseignants comme Bérengère font leur « préparation à la maison, sur ordi portable, puis [mettent] les contenus sur une clé USB ou un disque dur externe » : aucun d'entre eux n'utilise de scénario pédagogique en ligne par exemple. Ceux qui prennent leur propre ordinateur pendant les cours, comme Jean-Yves, le branchent au vidéoprojecteur de la salle. D'ailleurs, le sac de cours de Jean-Yves est une sacoche pour ordinateur, tout est sur fichiers, « moi ça m'a permis d'être plus organisé », comme Malik qui dit n'avoir « zéro cours papiers, avant je prenais mon *netbook* mais avec le TBI c'est même plus la peine ». Enfin, tous s'accordent également pour considérer qu'il est réellement plus facile maintenant d'utiliser l'audiovisuel, et que l'avantage majeur du numérique est d'« alléger » l'organisation des projections, à condition qu'un dispositif de projection soit installé dans leur classe. L'époque de la vidéocassette et de la télévision évoque, pour ceux qui l'ont connue, des souvenirs fastidieux.

• 2 - Positions pédagogiques

À côté des questions d'ordre matériel, les enseignants motivent leur utilisation de l'audiovisuel par des raisons pédagogiques. Ces réflexions occupent une large place dans leurs discours. Avant d'étudier ces motifs, il est important de rappeler qu'ils ne

mobilisent pas tous à la même fréquence l'audiovisuel¹³⁶. Cela peut varier d'une utilisation quasi hebdomadaire de la vidéo, jusqu'à quatre ou cinq vidéos par an, voire aucune concernant Salomé. Néanmoins, quelle que soit cette fréquence, ils tendent tous à justifier l'utilisation de l'audiovisuel par la spécificité du support vidéo. Celle-ci sera définie de manière sensiblement différente selon le degré d'utilisation.

2.1 - Une approche disciplinaire

Avant de rentrer dans les raisons pédagogiques globalement invoquées, nous avons remarqué que chaque enseignant considérait que « sa » discipline était tout à fait indiquée pour l'utilisation des ressources audiovisuelles¹³⁷. Quand, pour Amélie, il est « évident que l'on utilise la vidéo en histoire-géo, c'est une matière propice », Malik considère qu'en SVT « le traitement de l'image est privilégié, ainsi que l'expérience, donc historiquement il y a toujours eu de la vidéo en SVT. Surtout parce que les SVT c'est expérimental et nationaliste, et ça bah c'est de l'observation ». Ce sont des arguments concernant les SVT que nous avons également relevés lors de notre archéologie de l'audiovisuel¹³⁸. Pour Sarah, « la socio est en général plus propice à l'utilisation de la vidéo, d'après mes connaissances » et Salomé considère que « oui, la vidéo ça devrait particulièrement faire sens en arts plastiques », mais elle précise tout de même que pour elle, « avec une heure semaine avec les élèves, ce serait compliqué ». Françoise de son côté nous fait part de son sentiment que l'histoire géo serait effectivement plus propice que les autres matières, mais elle se ravise aussitôt qu'elle le dit : « intuitivement ils doivent comprendre qu'il y a des matières qui se prêtent moins que d'autres. Quoique, euh, finalement non, en math ils utilisent, en langue aussi, en SVT, peut-être un peu moins en français, mais je sais pas. Peut-être que tout le monde l'utilise en fait ! ». Si Nicole nous confirme que l'utilisation de la vidéo n'est certainement pas un « réflexe pour les enseignants de français », elle est l'exemple même du fait qu'il n'y a pas d'opposition « disciplinaire » sur ce sujet. De la même manière, on peut observer des usages de l'audiovisuel éducatif quel que soit le niveau scolaire, ou le type d'établissement, comme en témoigne la variété des profils enseignants que nous avons étudié.

2.2 - Utilisation en « auxiliarité » et utilisation en « pragmatité »

Si tous ne justifient pas de la même manière leur utilisation de l'audiovisuel, on peut établir deux grandes familles d'utilisation, telles que Jean-Yves les distingue : « la

¹³⁶ Cf. Illustration « Profil des personnes interrogées » : la fréquence d'utilisation de la vidéo peut se lire en diagonale (de la plus faible à la plus grande), du coin en bas à gauche au coin en haut à droite.

¹³⁷ Notons tout de même que nous n'avons pu interroger des enseignants de chaque discipline, peut-être que le discours aurait pu varier dans celles que nous n'avons pas étudiées.

¹³⁸ Cf. succès du film fixe en SVT, Chap. 1 – 2.1.D « Voie de diffusion des lanternes magiques ».

vidéo peut être utilisée de deux manières : en tant que référence d'appui, d'illustration, (...) et ensuite en tant que document source. C'est-à-dire que la vidéo est là pour expliquer une notion ». On observe en tout cas que plus la vidéo est utilisée, plus sa fonction illustrative fait place à une utilisation en tant que document source. Amélie par exemple, utilise parfois la vidéo en guise d'introduction d'un chapitre. Cette vidéo n'est pas seulement une illustration, ni un moyen de déclencher la discussion, elle sert à structurer une réflexion, à amorcer l'organisation des idées en chapitre : « On regarde la vidéo, et là ça fait introduction, on essaie de dégager les grandes idées du chapitre en mode discussion ». Avec les classes « dérogatoires », elle peut même utiliser un film comme fil conducteur du cours : « *Les Temps Modernes* c'était mon cours, c'est super clair ». On retrouve ainsi les modes d'utilisation du film tel que Josette Ueberschlag les avait mis en évidence à propos du cinéma scolaire et éducateur : l'utilisation en « auxiliarité » et l'utilisation en « pragmatité »¹³⁹.

2.3 - Attirer l'attention des élèves :

Le dénominateur commun de ces deux modes d'utilisation est sans aucun doute le fait que tous disent mobiliser l'audiovisuel pour sa capacité à attirer l'attention des élèves. Selon Sarah : « ça plaît aux élèves ». C'est l'argument le plus employé lors de nos entretiens. Pour Layla, « les élèves sont plus réceptifs au multimédia et à l'audiovisuel », et pour Sarah « quand on passe une vidéo, tout de suite les élèves se taisent et ils regardent, alors le critère c'est pas qu'ils se taisent [rire], mais c'est surtout que ça les intéresse ! ». Ainsi, Jean-Yves considère que c'est justement l'intérêt développé chez les élèves qui est intéressant à exploiter, pour lui « la vidéo favorise l'acquisition de compétence car ça intéresse ». Cette rhétorique de « l'attraction des élèves pour les supports vidéos » est plus forte encore chez les enseignants qui ont un public « difficile ». Pour Layla, Malik, Amélie et Nicole, enseignants en ZEP ou équivalent, c'est un élément déterminant. Amélie nous confie par exemple que « comme il sont très en difficulté j'ai beaucoup utilisé la vidéo et le *site.tv*. Ils sont beaucoup dissipés et quand on les met devant un écran c'est magique ! (...) Avec le support visuel il y a moins de problème de compréhension et moins de fainéantise, (...) même ceux qui sont à la ramasse s'intéressent. Quand je leur montre Alexandre avec Colin Farrell, et que je leur montre que le Colisée c'était plus grand que le stade Gerland : ça les marque ! ». Face à des classes plus hétérogènes, l'audiovisuel est aussi un moyen de valoriser les élèves en difficulté, comme Layla pour qui « la compréhension se fait beaucoup plus facilement avec un support audiovisuel plutôt qu'avec un support tout court ». Sarah insiste justement sur le fait que « diversifier les supports c'est aussi diversifier les élèves que tu privilégies, quand

¹³⁹ Cf. Chap. I – 3.2 « Cinéma scolaire et éducateur » : « Dans le premier, le film est un auxiliaire du cours et sert une transmission du savoir « pas à pas », alors que dans le second, le film est utilisé de façon à permettre aux élèves d'être acteurs, voire auteurs des savoirs que le film leur donne le loisir de réfléchir » (Ueberschlag, 2008).

tu privilégies le texte, tu privilégies les élèves plus littéraires, quand tu mobilises l'image tu privilégies aussi des élèves plus créatifs, etc. ».

En outre, c'est cet élément qui singularise la position de Salomé quant à l'usage de la vidéo en classe. Elle est la seule à considérer que l'audiovisuel pourrait inciter les élèves à « être en mode « fauteuil-pop-corn », « à la cool », (...) le support vidéo est plus propice à ça ». Les autres enseignants ne nient pas le potentiel perturbateur des ressources audiovisuelles, mais ils se focalisent plus sur leurs apports. Aussi, ils insistent particulièrement sur les modalités d'utilisation qui, selon eux, sont plus adéquates à une participation active de tous les élèves.

2.4 - Accompagnement et « plaisir » de la vidéo

Jean-Yves, comme la majeure partie des enseignants, utilise « toujours la vidéo avec un support papier, avec des questions que je donne avant aux élèves, pour qu'ils se consacrent principalement à la vidéo ». On retrouve ce même genre de questionnaires chez Françoise, chez Layla avec des « grilles d'écoute », ou Sarah : « en général je prépare une feuille de questions, ou je l'intègre dans le cours, car en général c'est un photocopié avec tous les documents, le titre du chapitre, les parties et les questions au documents, et une description en quelques lignes de la vidéo. Donc on répond ensemble aux documents et on fait des synthèses ». Pour Malik également, il est « important que les élèves aient leur trace écrite du cours » et que la « vidéo ne remplace pas le cours, la vidéo est un document d'appel, il ne faut pas que les élèves soient passifs, c'est pour ça que je distribue un questionnaire ». Afin de lutter contre la passivité des élèves, tous semblent avoir conscience que « trop de vidéo tue la vidéo », comme le dit Sarah.

Enfin, pour certains, la vidéo est une occasion d'introduire un certain « plaisir » dans l'acte éducatif et un côté « ludique ». Que ce soit Pierre ou François, ils assument, voire revendiquent cet aspect, tout comme Jean-Yves : « Ça doit être un plaisir, il y a plaisir et divertissement, nous on doit « envoyer » des notions, faire comprendre. Quand vous avez des mômes qui ont sept à huit heures de cours avec des enseignants différents, il faut éviter la lassitude. C'est donc capter leur attention en leur offrant un peu de plaisir, et de ce point de vue-là le plaisir est communicatif, ça me rend plus accessible aussi ». Pour Sarah, c'est une affaire de mise en scène, « en général on tire les rideaux et on éteint les lumières. Je trouve ça pas mal, ça met les élèves dans l'ambiance, ça change un peu ». Une ambiance qui serait trop « pop-corn-canapé » pour Salomé, qui de nouveau pose un principe sans appel à une éventuelle utilisation de l'audiovisuel : « faut pas que ce soit juste sur le mode ludique et que ça leur apporte rien ». Il semble en tout cas que le rapport au caractère « divertissant » de l'audiovisuel opère une ligne de fracture parmi les usagers, ou plus précisément qu'il

soit un élément polarisant entre les différents usages : ceux qui assument ou revendiquent le côté divertissant sont ceux qui utilisent le plus l'audiovisuel et de manière plus diversifiée ; *a contrario* ceux qui sont réticents à ce côté « divertissant » mobilisent moins l'audiovisuel. Jean-Yves, qui figure parmi les usagers les plus actifs, se plaît à dire à ses élèves qu'il les amène « en voyage » quand il leur montre une vidéo : « ma problématique avec la vidéo, mais comme avec la photo, c'est donner des images pour comprendre. C'est l'envie de sortir l'élève de son univers, et lui donner un regard sur le monde, et des clés de compréhension ». Plus qu'une posture, cette ambition pédagogique est une histoire de contenus.

• 3 - Contenus et formats audiovisuels

La question des contenus audiovisuels mobilisés est un élément important pour comprendre les usages de l'audiovisuel éducatif. En s'intéressant aux formats, aux sources et aux contenus à proprement parler, on peut notamment observer que le volume et la diversité des contenus sont liés. Par ailleurs, le statut de l'audiovisuel ne souffre pas d'ambiguïté chez les enseignants que nous avons interrogé, à l'image d'Amélie qui considère que la vidéo a « la même place qu'un autre document du manuel », ou de Bérengère pour qui « le cours va parfois être bâti sur une vidéo, mais ça pourrait aussi être un extrait de manuel ». Il n'y pas d'opposition entre la ressource audiovisuelle et les autres supports, même si elle est d'une nature différente. Néanmoins, la majeure partie des enseignants n'intègre pas l'audiovisuel dans le corps même de leurs cours. Ils peuvent parfois utiliser des diaporamas (i.e. *powerpoint*), comme Françoise qui « télécharge systématiquement, et d'ailleurs pas que celles que je vais finalement utiliser », Amélie, Jean-Yves et Pierre, mais aucun d'entre eux n'intègre ses vidéos dans les diaporamas. À chaque projection ils doivent naviguer dans leur ordinateur pour trouver et lancer la vidéo. Ils sont plusieurs à regretter que les fichiers audiovisuels utilisés ne soient pas tous dans le même format de fichier (i.e. .avi, .mpeg, etc.). Nous développerons cet aspect à propos des attentes vis-à-vis du *site.tv*. C'est une question d'autant plus vive pour eux qu'ils privilégient tous le téléchargement au visionnage en streaming, à l'exception de Malik et François. En terme de durée des vidéos, ils privilégient tous des vidéos relativement courtes, entre trois et dix minutes au maximum. D'autre part, comme ils peuvent être amenés à montrer la vidéo à plusieurs reprises, un format court est nécessaire. Enfin, en « grand amateur des images » qu'il est, Jean-Yves porte un soin particulier à leur qualité : « il faut une bonne qualité pour qu'une vidéo soit diffusée, car avec les outils modernes ça se voit sinon ». Un soucis partagé par Malik, qui nous dit apprécier particulièrement le site d'*Espace Sciences*¹⁴⁰ de Rennes, car « c'est des pros qui le

¹⁴⁰ « L'Espace des sciences de Rennes Bretagne est un centre de culture scientifique, technique et industrielle », il offre notamment de nombreux contenus pédagogiques (animations, vidéos, images, etc.) relatives « aux interrogations de la population sur tous les problèmes de société, touchant de près ou de loin à la science », disponible sur <http://www.espace-sciences.org/> (consulté le 10 février 2015).

font. Je l'ai pas dit mais, la qualité de images, du son, etc. c'est important pour bien aider à la compréhension, etc. ».

3.1 - Variété des sources

Concernant les contenus à proprement parler, on peut d'ores et déjà distinguer les différents types de sources que vont mobiliser les enseignants. Tout d'abord, des sites institutionnels semblent être la première source audiovisuelle : *site.tv*, *INA* (particulièrement « Jalons »¹⁴¹), *Histoire par l'image*¹⁴², *Bnf*¹⁴³, *Louvre*¹⁴⁴, *Justimémo*¹⁴⁵, ainsi que de nombreux sites académiques ou ministériels. Ensuite ils sont également nombreux à consulter, plus ou moins régulièrement, des blogs d'enseignants ou des sites disciplinaires, comme l'APSES¹⁴⁶ pour Sarah, le « webpedagogique » pour Nicole, le site académique des SVT de Versailles¹⁴⁷ ou « Vive les SVT »¹⁴⁸ pour Malik. Plus rarement, Françoise ou Amélie peuvent par exemple emprunter un DVD dans le fond disponible au sein de leur établissement. Enfin, les plus gros utilisateurs comme Malik, Jean-Yves, François ou Sarah, vont régulièrement puiser des ressources sur les sites d'hébergement de vidéos en ligne comme *Youtube* ou *Dailymotion*. Françoise, Jean-Yves et Sarah nous confient d'ailleurs qu'ils y téléchargent les vidéos qu'ils trouvent intéressantes, via un *plug-in*¹⁴⁹ installé sur leur navigateur.

¹⁴¹ « Conçu [par l'INA] en collaboration avec le Ministère de l'Éducation nationale et le concours d'enseignants, *Jalons* est avant tout destiné aux usages pédagogiques dans le premier et le second degré. *Jalons* est une ressource transversale utilisable notamment en : Histoire, Géographie, Éducation civique, etc. », disponible en ligne sur <http://fresques.ina.fr/jalons/accueil> (consulté le 10 février 2015).

¹⁴² Proposé par les Musées nationaux en collaboration avec le Ministère de la Culture et le Ministère de l'éducation nationale, « *L'Histoire par l'image* explore l'Histoire de France à travers les collections des musées et les documents d'archives. Ce site s'adresse aux enseignants et à leurs élèves mais aussi aux curieux et à l'amateur d'art et d'histoire », disponible en ligne sur <http://www.histoire-image.org/> (consulté le 10 février 2015).

¹⁴³ Bibliothèque Nationale de France, disponible en ligne sur <http://www.bnf.fr/fr/acc/x.accueil.html> (consulté le 10 février 2015).

¹⁴⁴ Musée du Louvre, disponible en ligne sur <http://www.louvre.fr/> (consulté le 10 février 2015).

¹⁴⁵ Justimemo est « une plateforme multimédias pour mieux connaître et comprendre le fonctionnement et l'organisation de la justice en France », disponible en ligne sur <http://justimemo.justice.gouv.fr/> (consulté le 10 février 2015).

¹⁴⁶ « Depuis plus de trente ans l'existence de l'Association des Professeurs de Sciences Economiques et Sociales est indissociablement liée à l'existence de la filière ES (ex filière B) et des Sciences Economiques et Sociales. L'engagement militant dans cette association correspond en effet au projet de cet enseignement : donner les moyens aux élèves de comprendre les enjeux économiques, politiques et sociaux et la complexité du monde », Présentation de l'association, disponible en ligne sur <http://www.apses.org/> (consulté le 1^{er} février 2015)

¹⁴⁷ Disponible en ligne sur <http://www.svt.ac-versailles.fr/> (consulté le 10 février 2015)

¹⁴⁸ « VivelesSVT.com est un site d'information pédagogique sur les SVT, Sciences de la Vie et de la Terre, dédié aux élèves de collège et de lycée. Découvrez chaque jour l'actualité des sciences, des fiches pour mieux comprendre, du soutien et de l'aide pour réussir ses cours, ses contrôles, ses devoirs et ses exposés » Disponible sur <http://www.vivelessvt.com/> (consulté le 1^{er} février 2015)

¹⁴⁹ Françoise, « je peux utiliser des fois des vidéos sur *Youtube*, je télécharge via *Mozilla* » et Sarah « je télécharge aussi des vidéos sur *Youtube* via un petit logiciel *DW Helper* »

Cette pratique prouve une certaine maîtrise technique, mais d'un point de vue légal, comme l'ensemble des personnes interrogées, la question du droit d'auteur leur semble très floue. Le témoignage de Sarah, à propos d'une vidéo de *Dailymotion* qu'elle utilise sur les Mosos¹⁵⁰, est assez révélateur : « je sais pas trop si c'est légal, mais bon tout le monde le fait, en SES on a besoin de vidéos, on nous pousse à intégrer des vidéos, même l'inspecteur le fait, euh, on a pas tous les moyens pour avoir les DVD ! Donc en même temps, du coup, qu'elle soit téléchargée ou pas on fait tous un peu ça, c'est l'usage. Personne ne nous dit rien, et si ils voulaient ils le diraient. Il vaut mieux en mettre même si c'est pas très légal que ne pas en mettre du tout ». De même, pour Jean-Yves, qui utilise des extraits du film *300*¹⁵¹ trouvés sur *Youtube*, pour illustrer la « phalange », « si on suivait à la lettre la loi on ne ferait rien ». Sans la contrainte légale, les enseignants ont en effet un vaste catalogue de ressources à leur disposition.

Pourtant, la majorité des enseignants se sont montrés réservés sur l'utilisation de ces ressources « piratées », ils préfèrent se tourner vers des ressources légales. C'est cet aspect qui pousse Amélie à utiliser *lesite.tv* : « je suis pas du tout spécialiste de ce que j'ai le droit de montrer, ce que j'ai pas le droit. Alors *lesite.tv*, c'était bien pratique car je me pose pas la question de savoir si j'ai le droit ou pas, je montrais sans réfléchir ». De plus, elle considère que « *Youtube* et *Dailymotion*, ce n'est pas assez ciblé, j'ai pas de temps à y perdre ». Ce caractère foisonnant et donc chronophage des ressources disponibles est aussi évoqué par Jean-Yves pour qui « on a systématiquement trop de ressources ». Malik partage ce constat, « *Youtube* est un fond abyssal » il y a « trop de ressources. Le problème c'est de faire le tri ». Pour lui, ainsi que pour Sarah, c'est à ça que devrait servir *lesite.tv* : proposer un service de veille ou de *curation*¹⁵², aidant les enseignants à se retrouver dans tous ces contenus. À l'heure actuelle, Françoise trouve que *lesite.tv* remplit suffisamment cette mission : « Depuis que j'ai le *site.tv* c'est quasiment tout ce que j'utilise, c'est tellement riche, il y a énormément de choses. Parfois même je manque de temps pour vérifier si il y a de nouvelles choses. (...) et puis c'est toujours pareil on peut perdre énormément de temps à aller de site en site etc., donc maintenant je le fais beaucoup moins, par manque de temps. On pourrait y passer des nuits ! ». Cependant, sa satisfaction vis-à-vis de l'offre du *site.tv*, n'est pas inconditionnelle.

¹⁵⁰ Extrait d'un documentaire sur les Mosos, diffusé sur *France 3* dans le cadre de l'émission « Faut-pas rêver » http://www.dailymotion.com/video/xam9ks_la-famille-chez-les-moso_news (consulté le 10 février 2015)

¹⁵¹ Snyder Zack, *300*, 2006.

¹⁵² Cf. Mesguich Véronique, et. al., « Enjeux et dimensions », in « La curation : entre usages individuels et pratiques professionnelles » *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 1/2012 (Vol. 49), p. 24-45

3.2 - Manquements du site.tv

François est l'utilisateur le plus satisfait : « *lesite.tv* moi c'est vraiment un truc que je trouve complètement en adéquation avec nos besoins quoi, c'est vraiment super bien ! ». Il n'est donc pas étonnant qu'il soit également l'utilisateur du *site.tv* le plus actif parmi les enseignants rencontrés. Dans le cadre de notre travail, il est plus intéressant et plus heuristique de focaliser notre analyse sur les critiques des usagers. S'ils sont pour la plupart utilisateurs du *site.tv* ils ont formalisé des manques dans le service proposé, autant de pistes qui laissent supposer qu'ils pourraient l'utiliser davantage. Au regard des entretiens, c'est avec étonnement que nous prenons la mesure de la déperdition d'informations qui s'opère, de part et d'autre, entre le service et ses usagers. Côté usagers nous avons pu constater que les enseignants mentionnent souvent le fait que leurs collègues ne sont pas au courant qu'ils sont abonnés, ou bien qu'eux-mêmes l'ont découvert tardivement. Durant les entretiens nous avons également noté que beaucoup d'entre eux ne connaissaient pas leur mot de passe et identifiant, et ne savaient pas comment accéder au site, autant d'éléments qui montrent combien ils ne sont pas familiers avec *lesite.tv*. Ils consultent le site de manière épisodique, après avoir recherché leurs identifiants. Côté *site.tv* on pourrait en déduire que le service n'est pas attractif, et que le site est peu utilisé, c'est d'ailleurs ce que les chiffres montrent : 15% des abonnés utiliseraient les services. Amélie nous donne une clé d'interprétation de cette déperdition : quand nous la faisons réagir sur les vidéos qu'elle utilise le plus fréquemment elle se montre dubitative, puis nous dit « la vidéo sur Rome c'est pas moi qui l'utilise c'est mon collègue ». S'en suit alors une explication qui nous permet de mieux comprendre l'impasse dans laquelle nous sommes avec l'analyse des données d'utilisation collectées par *lesite.tv*.

Amélie est « référent *site.tv* » dans son établissement, c'est donc elle qui sert d'intermédiaire à ses collègues en cas de problème. Quelques mois avant l'entretien, les identifiants de certains collègues ne fonctionnaient plus, « donc j'avais donné tous mes identifiants et mots de passe à mes collègues » nous confie Amélie. Ainsi, les données de consommation d'Amélie étaient gonflées, mais surtout, ses collègues apparaissaient comme inactifs au regard de leurs données d'utilisation. Tous deux étonnés nous avons donc regardé plus en détail son historique de consommation : un tiers environ des consommations sont celles de ses collègues. Par ailleurs, elle nous confirme une hypothèse que nous avons vérifiée avec les autres enseignants : « en moyenne je fais trois ou quatre fois plus de visionnage hors-ligne qu'en ligne. Par exemple, la vidéo sur Chicago¹⁵³ n'apparaît qu'une seule fois alors que je l'utilise fréquemment ». En effet, les données quantitatives récoltées par le *site.tv* ne prennent pas en compte l'ensemble des actes de visionnage réalisés une fois la vidéo

¹⁵³ Fléouter Patrick, « Chicago : déclin et renaissance », *La Cinquième*, 2011, disponible en ligne sur <http://www.lesite.tv/videotheque/0515.0023.00-chicago-declin-et-rennaissance> (consulté le 1^{er} fév. 2015).

téléchargée. Et ce, que ce soit par l'enseignant en question, ou les personnes à qui il aurait pu transmettre le fichier vidéo téléchargé.

Les enseignants sont globalement satisfaits de l'organisation du site en terme de disciplines et de niveaux scolaires. La plupart circulent effectivement dans le site au travers de la nomenclature proposée. François et Nicole sont les seuls à utiliser la recherche par mot-clé proposée par *lesite.tv*. Ils reconnaissent d'ailleurs que cela ne fonctionne pas très bien et qu'ils ont dû développer des « stratégies » pour s'y retrouver : pour François il s'agit de passer par le moteur de recherche de *Google*, et Nicole privilégie une navigation plus « horizontale » dans les contenus, via les suggestions sur le même thème ou la même collection. Parfois, l'organisation en termes de disciplines paraît trop rigide pour les enseignants. C'est particulièrement le cas pour François, Nicole ou Amélie, qui tous trois ont des enseignements « transversaux », en primaire ou auprès de classes adaptées (parcours dérogatoire ou professionnalisant). De même, il est arrivé à Françoise de trouver une vidéo dans la section SVT et de l'utiliser en histoire : « dans la partie SVT, je sais plus d'ailleurs comment je l'ai trouvée, j'avais trouvé cette vidéo sur les évolutions de la médecine avec la découverte de la pénicilline¹⁵⁴, que j'ai finalement montré en Histoire ». Les vidéos sont indexées dans le *site.tv* en fonction de mots-clés, fixés *a priori* par les référents disciplinaires du *site.tv*. Cette nomenclature pose la question de la redocumentarisation des documents, mais nous le développerons ultérieurement. Jean-Yves, de son côté, imagine un accueil beaucoup plus personnalisé, qui offrirait directement les ressources disciplinaires associées aux enseignements : « j'aurai aimé avoir une page d'accueil en lien avec ma discipline, sinon je dois faire trop de manip ».

Enfin, nous avons pu relever des réponses relativement variables sur la richesse des contenus du *site.tv*, selon les personnes interrogées. Tout d'abord, comme nous l'avons dit précédemment, les enseignants qui ont l'occasion d'intervenir dans des formations ou des matières plus « transversales » éprouvent une certaine difficulté à trouver des contenus adaptés : ceux que propose *lesite.tv* leur semblent trop « disciplinaires » ou trop axés sur un niveau scolaire. Aussi, certains considèrent que leur discipline ou leur niveau scolaire n'est pas assez fourni. C'est le cas par exemple de Sarah, en sciences économiques et sociales, qui, si elle n'utilise pas *lesite.tv*, a eu l'occasion de prendre connaissance de son catalogue et trouve qu'il « y a des trucs pas mal mais sur les SES il y a pas beaucoup de trucs. J'ai cherché des trucs sur la crise des *subprimes* mais finalement j'ai pas trouvé ce que je voulais. (...) Ça apporterait pas beaucoup plus que ce que je peux dire en cours, ce serait un lien que je pourrais envoyer, mais en soi, *a priori*, j'utiliserais pas forcément ». De toute évidence ce

¹⁵⁴ Tatum Shirley, « La découverte de la pénicilline », *Michael Hoff Productions Inc.*, 2002, disponible en ligne sur <http://www.lesite.tv/videotheque/0478.0001.00-la-decouverte-de-la-penicilline> (consulté le 1^{er} février 2015).

sentiment de disparité est dû à la réalité du catalogue dont nous avons déjà dit qu'il était disparate¹⁵⁵. Par ailleurs Sarah et Pierre émettent des critiques de fond concernant les notions abordées par les vidéos proposées : « tout ça c'est pas « critique » du tout, il y a plein d'approches en économie qui sont pas là ! Par exemple, l'approche sociale de la monnaie, etc., je préférerais qu'il y ait moins d'accompagnement pédagogique mais plus de vidéos différentes ». En définitive, si les enseignants (Françoise, Amélie, Bérengère, et Layla) qui utilisent moyennement le *site.tv* et l'audiovisuel dans leurs cours n'ont rien à reprocher sur les formats vidéos proposés, les enseignants les plus friands de contenus audiovisuels (Jean-Yves, Sarah, Pierre et Malik) sont assez frustrés de ne pas retrouver des cartes interactives, des infographies ou, de manière générale, des supports moins didactisés et plus ludiques. Cette démarcation parmi les enseignants interrogés se retrouve dans des termes assez similaires concernant la volonté, des uns et des autres, d'adhérer aux pratiques médiatiques des élèves.

• 4 - Pratiques médiatiques des élèves

Nicole évoque sans détour sa volonté de partir de l'univers culturel des élèves pour les ramener vers sa matière. De son côté, Pierre considère que « c'est toujours pareil, on part toujours de leurs représentations. C'est là que leurs supports, leurs représentations, leur « culture jeune », peut être un élément extrêmement intéressant ». Cette volonté n'est pas partagée par l'ensemble des enseignants interrogés. Ils ont de manière générale une idée assez vague de ces dernières. On observe d'ailleurs que leur intérêt pour ces questions est relativement corrélé aux contenus mobilisés pendant les cours. Les enseignants plus enclins à utiliser des contenus « non didactisés » sont aussi ceux qui ont un intérêt plus manifeste pour les pratiques médiatiques de leurs élèves. S'il est impossible au regard des entretiens d'en tirer quelque conclusion que ce soit, cette corrélation nous semble néanmoins intéressante.

Parmi ceux qui mobilisent le plus des contenus extrascolaires on peut citer Sarah, Pierre, Jean-Yves et Nicole. Pour Jean-Yves, ne pas illustrer concrètement ses propos pour « sortir l'élève de son univers et lui donner un regard sur le monde » est inenvisageable : « Je peux pas parler des ports du monde si à un moment j'amène pas les élèves à Shanghai, alors on part en voyage vidéo ! ». En ce qui concerne Sarah, ce sont surtout les documentaires qui lui semblent adaptés à une utilisation en classe : « j'utilise surtout les docus, et en général, je dis un peu que le réalisateur c'est un peu comme un sociologue (...) et puis ça diversifie les supports, ça permet de faire intervenir d'autres voix dans le cours. Il y a un effet de réalité aussi je pense ». C'est pourquoi elle privilégie les documentaires montrant des situations ou des réalités

¹⁵⁵ Cf. Chap. 1.4.2 « Présentation du *site.tv* »

sociales plutôt que des propos magistraux sur tel ou tel sujet : *Bienvenue dans la vraie vie des femmes*¹⁵⁶, *Entre nos mains*¹⁵⁷, *Ils ne mourraient pas tous mais tous étaient frappés*¹⁵⁸. Elle cite à ce sujet un documentaire, *Indices*¹⁵⁹, qui lui semble valable : « ça j'ai adoré, parce que c'est vivant, il y a des animations, des infographies, des montages son, une réalisation qui permet de bien insister sur le propos. C'était intelligent et attractif, ce n'était pas que des gens qui parlaient devant une caméra ». Aussi, pour qu'elle utilise ce type de contenus il faut qu'il fasse « écho à un aspect précis que j'ai envie de développer, ce qui est pas toujours le cas ». Elle nous mentionne une collègue stagiaire qui souhaitait intégrer une vidéo sur l'expérience de Milgram, mais qui a abandonné car la façon dont était réalisée la vidéo n'était pas satisfaisante ni adaptée à ses élèves. Enfin, sur certains sujets, Sarah préfère la fiction aux autres supports tels le documentaire ou les extraits de JT (*i.e.* archives de l'INA sur les lois Auroux). Pour elle, « en socio, passer par la fiction permet de décentrer les débats et d'éviter que les élèves interprètent les choses pour eux. Par exemple avec *Billy Elliot*¹⁶⁰, pour parler du genre, c'est important de décentrer leur point de vue, et les vidéos permettent d'avoir un point de vue plus extérieur (...). Et c'est vrai que quand c'est une fiction, comme *Billy Elliot*, je me rends compte qu'ils le prennent comme si c'était des vraies scènes ».

De son côté, Jean-Yves mobilise des extraits de JT, des films, ainsi que des reportages sponsorisés. Dans le cadre d'un travail sur la notion de développement durable, il nous raconte qu'il aborde le sujet « à partir de photos de Yann Arthus Bertrand qu'on localise, puis je leur montre une vidéo de la MACIF¹⁶¹, que j'ai repéré à la télé, et dans laquelle ils doivent repérer les thèmes du développement durable. C'est bien car c'est des choses que eux même ont déjà vu, le logo, le générique etc. (...) Bien sûr je précise que c'est de la communication, que c'est de la pub, d'ailleurs le constat à la fin c'est que finalement ils parlent plus d'environnement que de développement durable ». Afin de capter l'attention des élèves il peut aussi utiliser des fictions, notamment parce qu'elles favorisent l'imaginaire : « Un texte c'est pas imaginaire, alors qu'on est avec des publics pour lesquels l'imaginaire fonctionne. Disciplinairement c'est un peu gênant car c'est vrai que le document source en histoire géo c'est ce qu'il y a de mieux. Mais on explique mieux la bataille de Marathon avec des images trouvées dans *300*, comme la technique de la phalange, qu'avec n'importe quel schéma que l'on a (...), et on précise systématiquement que ce n'est pas d'époque ».

¹⁵⁶ Virginie Lovisonne et Agnès Poirier, *Bienvenue dans la vraie vie des femmes*, 2009.

¹⁵⁷ Mariana Otero, *Entre nos mains*, 2010.

¹⁵⁸ Marc-Antoine Roudil et Sophie Bruneau, *Ils ne mourraient pas tous mais tous étaient frappés*, 2006.

¹⁵⁹ Vincent Glenn, *Indices*, 2011.

¹⁶⁰ Stephen Daldry, *Billy Elliot*, 2000.

¹⁶¹ Cf. « Émission de solution », programme court sponsorisé diffusé sur France 2, disponible en ligne sur https://www.macif.fr/web/site/groupe/accueil/videotheque/emission_de_solutions (consulté le 10 février 2015).

Le fait que les élèves de Sarah prennent de la fiction pour la réalité ou le risque que les élèves de Jean-Yves fassent des anachronismes, c'est justement ce que veulent éviter Amélie, Salomé, Layla ou Malik. Pour ces enseignants en collège, ce type de contenus n'est pas adapté à la maturité de leurs élèves. Layla aimerait bien par exemple utiliser certains clips de rap ou des extraits de séries télé qu'ils regardent, parce que cela parle aussi d'un contexte socio-culturel, mais elle trouve que ses élèves « n'ont pas les prérequis pour avoir cette lecture ». S'il arrive parfois à Malik d'utiliser des contenus plus extra-scolaires, comme *Bienvenue à Gattaca*¹⁶² pour aborder l'eugénisme, il nous dit qu'« en général on évite de leur montrer un truc faux, car il vont le retenir. Je suis formateur secourisme et là c'est pareil, jamais on montre un mauvais geste, alors on peut en parler mais jamais on le montre ». Pour Amélie, ses élèves n'ont « pas de recul sur l'image, ils recrachent un discours, « il faut pas croire le *World Trade Center, etc.* ». C'est super long à démêler tout ça. Plus ça avance, plus ils sont dans la théorie du complot, ils doutent beaucoup des photos, des films, etc. ». Salomé aussi est inquiète du manque de recul des élèves. Elle prend l'exemple de l'initiative du Musée de la Grande Guerre du Pays de Meaux qui simule ce qu'aurait été la page *Facebook* d'un poilu¹⁶³ : « faut faire attention avec les élèves en collège sur l'anachronisme, car ils peuvent tout à fait comprendre l'inverse parfois de ce que l'on veut dire et on pourrait trouver des gamins qui diraient dans cinq ans, « oui au débarquement ils ont tweeté ça ! » ». Néanmoins, pour Salomé c'est justement son rôle, en tant qu'enseignante d'Arts plastiques, que d'initier les élèves à un regard critique : « c'est vrai qu'il faudrait que je prenne ça à bras le corps, mon rôle est d'éduquer le regard et l'esprit critique des élèves par rapport à la vidéo, qui maintenant fait partie intégrante de la vie des élèves. Maintenant ils l'utilisent, donc il va falloir presque rétroactivement que je me base sur leur utilisation de la vidéo comme point de départ. Mais je tiens encore à apporter comme ça une bulle d'art plastique, au sens peut être plus traditionnel. Parce que, justement, la vidéo devient tellement plus naturelle pour eux qu'il va falloir leur apporter des éléments d'analyse pour ça. De toute façon c'est obligatoire dans mon rôle ».

Amélie, de son côté, est plus tranchée sur la réaction que doivent avoir les enseignants face à la prépondérance de la vidéo et des écrans dans les pratiques médiatiques des élèves. Si elle concède qu'elle n'est « pas assez au fait de toute leur culture » et qu'elle « comprend qu'à douze ans, oui on préfère regarder *Secret Story* », elle porte un jugement tranché sur ses élèves : « dans ma scolarité j'avais une approche sur la vidéo, sur les films source quand je regardais *Arte*. Alors évidemment je préférerais la 6,

¹⁶² Niccol Andrew, *Bienvenue à Gattaca*, 1997

¹⁶³ *Léon 1914* est « une expérience digitale inédite pour découvrir au fil des jours l'histoire attachante et bouleversante de Léon Vivien pris dans les tourments du premier conflit mondial, à travers sa page Facebook : [facebook.com/leon1914](https://www.facebook.com/leon1914), pour découvrir autrement 14/18 ». C'est une création DDB pour le Musée de la Grande Guerre du Pays de Meaux.

mais malgré tout je savais que ça existait. Nous ici, en ZEP, ZEP bien ZEP, eux ils ont aucun contexte historique, c'est hallucinant. Donc je me suis dit que c'était important de leur montrer des vidéos différentes de celles qu'ils voient ». Elle considère aussi qu'il faut savoir prendre le contre-pied du « tout-écran » : « j'ai pas envie que l'histoire géographie ça passe par l'iPad. L'histoire géo ça passe par un atlas. Pareil pour le TBI, dans leur vie ils sont déjà que dans le numérique, et je trouve important qu'ils fassent autre chose. Là, on va utiliser *Géoportail*¹⁶⁴, mais malgré tout on va pas faire que ça, on va prendre des vieilles cartes, IGN, du papier. Sinon on va, c'est trop facile ! Ça apporte une concentration différente, de l'individuel, un effort, c'est une contrainte. Quand ils lisent un texte, et bien c'est chiant pour eux, mais en même temps c'est volontaire, la vie c'est pas que « on va me faire un résumé de quelque chose » et puis, du coup, ça va peut-être être plus riche ». Malgré ces critiques Amélie n'est pas dans une opposition totale avec les contenus extrascolaires, nous l'avons dit, il peut lui arriver d'utiliser des films « grand public ». Elle se positionne donc plutôt du côté des enseignants qui varient les genres audiovisuels. De ce point de vue Bérengère, quant à elle, privilégie quasi exclusivement les productions culturelles « légitimes »¹⁶⁵ : *Nabucco* de Verdi, *Les temps modernes* de Chaplin, *De Nuremberg à Nuremberg* de Frédéric Rossif. Du reste, il est un genre qui fait l'unanimité contre lui, c'est la « télé-réalité ». En effet, si la majeure partie des enseignants se dit ouverte à faire le lien avec les consommations culturelles des élèves, elle formalise une réelle opposition à la télé-réalité. Nous développerons cet aspect quand nous traiterons des pratiques culturelles des enseignants.

Enfin, si les enseignants évoquent les pratiques médiatiques de leurs élèves, c'est surtout pour insister sur le fait « qu'ils sont la génération du numérique ». Pour Malik, il y a en « encore des profs qui sont sceptiques, mais ça va devenir tellement inéluctable que je vois pas très bien comment ils pourraient pas évoluer ». À ce titre le témoignage de Salomé est révélateur : « je sais qu'il va falloir que je m'adapte, c'est inévitable, sinon il va se produire un trop grand décalage avec les élèves. Ils ont un tel emploi quotidien de la vidéo que c'est pas possible ». C'est une certaine crainte d'être « dépassés » qui les convainc de la nécessité de repenser leur identité professionnelle. Michel Tardy écrivait dans les années soixante que « *les élèves appartiennent déjà à une civilisation iconique [et] les professeurs appartiennent encore à une civilisation pré-iconique (...). C'est le professeur qui est l'ignorant et qui doit coiffer le bonnet d'âne* » (Tardy, 1966, p. 18). Alors qu'il en tire des conclusions plutôt pessimistes sur

¹⁶⁴ « Créé en 2006, le *Géoportail*, portail des territoires et des citoyens, a pour vocation de faciliter l'accès à l'information géographique de référence. Construit dans une logique d'ouverture et d'interopérabilité des données, il s'est régulièrement enrichi de nouvelles données publiques. C'est aujourd'hui une infrastructure complète qui propose ses services aux particuliers comme aux organismes publics et aux professionnels », disponible en ligne sur <http://www.geoportail.gouv.fr/> (consulté le 10 février 2010).

¹⁶⁵ Cf. Bourdieu Pierre (1979), *La Distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 672 p.

la capacité des enseignants à adopter ce rôle, nous avons observé lors de nos entretiens qu'ils savent faire de nécessité vertu.

B Repenser son identité professionnelle

Le développement de l'écosystème médiatique, l'évolution des techniques de communication ainsi que celle des pratiques médiatiques des élèves, poussent les enseignants que nous avons rencontrés à considérer l'évolution de leur métier comme quelque chose « d'inéluctable », tel que le dit Salomé. Avant d'entrer plus en détail sur les éléments qui ressortent de l'analyse des entretiens, il est nécessaire de préciser ce que nous entendons par « identité professionnelle ». Notre travail portant essentiellement sur la compréhension des usages de l'audiovisuel éducatif, nous ne prétendons pas interroger la notion d'identité professionnelle telle qu'a pu la caractériser Claude Dubar (2000), par exemple. Néanmoins, nous adhérons à son postulat selon lequel l'identité professionnelle, comme l'identité au sens large, doit être considérée comme une « *dualité entre les « identités pour soi », construites dans les biographies individuelles, et les « identités pour autrui » attribuées par les institutions et leurs agents* » (Dubar, 1996). C'est pour cette raison que nous mobiliserons deux entretiens de coordonnateurs académiques TICE (Lucile et Nicolas)¹⁶⁶, menés parallèlement à ceux des enseignants. Il s'agira de comprendre, à travers leurs discours, celui de l'institution éducative. Enfin, pour reprendre les termes de Jacques Ion « *l'identité professionnelle, c'est ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. Elle suppose donc un double travail, d'unification interne d'une part, de reconnaissance externe d'autre part* » (Ion, 1996, p. 91). Dans le cadre de notre travail, nous considérons que la reconnaissance externe est intéressante à observer du point de vue de la relation élève-enseignant concernant l'usage de l'audiovisuel.

Suite à l'analyse transversale des entretiens, nous retenons plusieurs éléments relatifs à l'identité professionnelle des enseignants, telle qu'elle est questionnée dans l'usage de l'audiovisuel : le rapport aux élèves, le rapport aux collègues, le rapport à l'institution scolaire et enfin les conditions de travail. Nous verrons également que la mobilisation de certains contenus interroge la construction identitaire des usagers, tel que Dominique Pasquier l'a mis en évidence à propos de la réception des fictions télévisuelles chez les adolescents comme « *un mode de consolidation du soi et un mode d'affirmation du soi pour les autres* » (Pasquier, 1995, p. 37).

¹⁶⁶ Cf. « Esquisse des portraits » (3.2) pour une présentation des « profils » de Lucile et Nicolas. Ces entretiens ont été réalisés sur leur lieu de formation, à l'aide de la même grille d'entretien, adaptée à leur pratique de formateur .

• 1 - Rapport aux élèves

Nous l'avons dit précédemment, les enseignants rencontrés constatent que les supports audiovisuels permettent d'attirer l'attention des élèves. Aussi, ils précisent bien souvent qu'étant donné que ces supports leurs plaisent les élèves sont beaucoup plus actifs, notamment ceux qui sont en difficulté face aux ressources textuelles. Pour les enseignants qui utilisent un TBI, cette dynamique rend les élèves « plus volontaires pour aller au tableau » (Malik). De ce point de vue, le témoignage de Layla sur la peur du « tableau noir » qui laisse place à un attrait du « tableau blanc » nous semble tout à fait révélateur. On observe également un changement de nature dans le rapport enseignants-élèves assumé par les enseignants qui mobilisent le plus fortement l'audiovisuel. Jean-Yves, par exemple, considère que ses cours sont « finalement moins vertical ». Si les enseignants comme Nicole, Pierre ou Sarah y voient un certain avantage, Amélie considère qu'il faut être vigilant à ce que ce changement ne remette pas trop en cause le statut de l'enseignant en tant que « référence ». Elle observe notamment une concurrence entre les informations que peuvent rencontrer les élèves lors de leurs pratiques médiatiques et les savoirs que transmet l'enseignant. Cela *a fortiori* quand les élèves sont en difficulté ou en rupture avec l'institution scolaire, « ils ont l'impression qu'on leur ment tout le temps ». Cette situation est vraiment inconfortable pour elle : « *Youtube* j'utilise jamais. Quand je trouve un truc intéressant je peux le retranscrire, etc. Sinon ils passeraient leur vie sur *Youtube*. Et entre *Wikipedia* et *Youtube* ils connaîtraient tout, et ça ça m'énerve ! Ça m'insupporte ! ». Au contraire, Malik n'hésite pas à mobiliser des vidéos *Youtube*, par exemple, quand un élève lui pose une question en classe : « un élève qui me demande "la faune abyssale, c'est quoi ?", bin là direct, je vais sur *Youtube*, et là tu trouves pleins de vidéos. Et ça c'est qui est intéressant, de pouvoir interagir pendant le cours, parce qu'on est connecté sur Internet ».

Au cours de l'entretien Amélie insiste sur l'importance pour l'École d'ouvrir les élèves à l'écrit, au texte, qui ne sont plus, selon elle, au cœur de leurs pratiques médiatiques actuelles. Ce discours peut être rapproché de l'analyse de Dominique Pasquier (2007) au sujet de la recomposition qu'opère la « culture lycéenne » vis-à-vis de la « culture cultivée ». L'auteure considère, en s'appuyant sur les travaux de Jean-Claude Passeron, que les individus ne sont plus au « garde à vous » devant la culture légitime. Même si cette dernière reste au « fondement de la production des élites en France », et qu'elle « permet de maximiser les parcours scolaires », elle perd de sa « centralité culturelle ». Dès lors, le discours tenu par Amélie semble témoigner d'une volonté de sa part de maintenir cette centralité. En tout cas, il met en tension son identité professionnelle face à un élément contingent. Le rapport à la technique, sans induire la même réaction, entraîne une interrogation du même ordre chez les enseignants que nous avons interrogés.

1.1 - Accrocs techniques

En effet, la confrontation à de nombreux accrocs techniques (matériel défectueux, mauvaise connexion Internet, etc.) perturbe la tenue classique du cours. C'est un élément qui peut freiner les enseignants dans leur utilisation, soit en raison du temps de préparation nécessaire à prévenir ces risques, soit par la volonté de minimiser ces prises de risques. Pour Jean-Yves, ces situations peuvent nuire à la « toute puissance de l'enseignant, (...) on est un peu dans un discours de toute puissance, on a le tableau, le bureau, l'estrade, etc. et dès que vous montrez à des élèves que vous perdez cette toute-puissance, c'est le risque de se mettre en porte-à-faux, même si je sais bien que j'ai pas cette toute puissance. Mais on est dans ces moments techniques où la faille est ouverte et ça peut être un gouffre... ». Néanmoins, cette crainte ne l'empêche pas d'utiliser très activement l'audiovisuel, il préfère développer des compétences suffisantes car cela lui semble « nécessaire ». Bérengère nous confie, comme si elle demandait notre indulgence, qu'elle n'est « pas forcément très à l'aise avec l'informatique... » et que cela inhibe son usage de l'audiovisuel en classe, elle est la seule à devoir utiliser un « chariot audiovisuel » particulièrement contraignant. Cette situation la stresse, et le récit qu'elle en fait est explicite : « Voilà, quand vous arrivez que vous avez préparé tout le matériel, que vous avez testé et que ça marche, parce que des fois vous pouvez ne pas avoir d'électricité, qu'il y ait un plomb qui ait sauté, etc. Euh, il faut que ça fonctionne quoi, autrement il faut rattraper l'attention. On peut pas se permettre d'arriver en ne sachant pas très bien si tout va bien fonctionner. Très carré, très rigoureux, j'ai pas envie de paniquer, enfin paniquer, faut pas utiliser les grands mots non plus, mais que les enfants disent « ah mais ça marche pas », « à quoi c'est dû », etc. ni avoir à chercher pendant dix minutes ». Par ailleurs, d'autres enseignants nous disent prendre un certain plaisir dans les moments d'impasse technique.

Aussi surprenant que cela puisse paraître, lorsque nous abordons les problèmes techniques avec elles, Amélie, Sarah, Layla ou Nicole¹⁶⁷ disent combien réagir avec autodérision peut être utile. Elles n'hésitent pas à faire appel à l'aide des élèves, que ce soit pour permettre à des élèves « perturbateurs » de valoriser autrement leur rôle dans la classe (Layla), ou pour désacraliser leur posture d'enseignante (Nicole). Amélie nous dit que quand elle a « un problème avec le vidéoprojecteur, c'est comme

¹⁶⁷ Notons que cet aspect partage nos enseignants de manière relativement « genrée ». Si nous n'avons pas intégré ce paradigme dans la construction de notre support d'entretien, il aurait pu être intéressant d'interroger les différentes « appropriations selon le genre ». Cf. Jouët Josiane, « Technologies de communication et genre », *Réseaux*, 4/2003 (n° 120), pp. 53-86. De plus, comme le note Daniel Bertaux, dans la culture occidentale « chacun tend à se représenter le cours de son existence comme présentant après coup une forte cohérence ; tout particulièrement d'ailleurs chez les hommes et les dominants » (Bertaux, 2010, p. 37). Ce qui permettrait d'expliquer cette incapacité à formuler les accrocs techniques, autrement que par une perte de pouvoir. Faute d'avoir mobilisé une approche relevant de ce questionnement, ceci n'est qu'une hypothèse, au risque, sinon, de tomber dans une « illusion biographique » (Bourdieu, 1996).

quand je tombe régulièrement de l'estrade, oui je tombe régulièrement (rires), c'est rigolo donc je rigole ! Ça met une bonne ambiance ». Sarah, en tant qu'enseignante en SES, parodie ses lacunes en les échafaudant en expérience sociologique : « je leur dit « ah tiens ! Ça c'est de la socialisation inversée : les jeunes générations qui forment des plus vieux ! » ».

1.2 - Regards extérieurs

Le rapport aux élèves se traduit également, à travers les ressources audiovisuelles, à l'extérieur de la salle de classe. En effet, comme nous l'avons mis en évidence dans le cadre de notre approche archéologique, la démocratisation et la domestication des technologies de l'information et de la communication (Flichy, 2004, 2008), participent à l'évolution du statut de l'audiovisuel éducatif¹⁶⁸. La capacité à organiser l'utilisation de l'audiovisuel éducatif en articulant usage scolaire et usage domestique a été l'occasion de penser différemment les usages de l'audiovisuel éducatif. Plus que de faire entrer l'école dans les médias, il s'est agi de faire entrer les médias dans l'école. Dans le cadre de nos entretiens nous avons justement pu comprendre ce lien qui était fait entre usage domestique et scolaire de l'audiovisuel éducatif. Les enseignants qui utilisent assez massivement ce support et qui mobilisent des contenus variés, en relation plus ou moins directe avec les pratiques médiatiques des élèves, dénotent le caractère extensif de la ressource audiovisuelle à l'ère numérique. En effet, il leur est possible de disséminer les contenus auprès de leurs élèves, via le CTN ou les échanges mails. De plus, il peut arriver que les élèves convoquent leurs consommations audiovisuelles dans le cadre de la classe. Le rapport éducatif aux ressources audiovisuelles est donc étendu par delà la classe par enseignants et élèves. C'est le cas de Nicole ou Pierre qui peuvent parfois conseiller à leurs élèves de regarder tel ou tel programme ou de prolonger chez eux un visionnage commencé en cours. Il arrive également à Françoise, qui ne regarde pas vraiment la télévision, que les élèves lui « disent que tel ou tel programme est passé et qu'il faut que je le regarde ». De nouveau, une certaine démarcation s'opère entre les enseignants qui ont un usage « moyen » de l'audiovisuel et ceux qui multiplient les genres et les formats audiovisuels utilisés. À l'inverse de Sarah, François ou Jean-Yves, Bérengère se dit « plutôt directive » et garde une maîtrise totale des contenus qu'elle diffuse, les élèves n'ont pas le loisir de proposer des contenus qu'elle mobiliserait au fil du cours.

En outre, l'utilisation de l'audiovisuel en classe est une occasion, en soi, d'« ouvrir » celle-ci vers l'extérieur et de convoquer une sorte de « médiateur ». Pour Sarah, utiliser un documentaire « ça fait aussi, euh, un intervenant un peu extérieur qui peut crédibiliser ce que tu dis, tu n'es plus tout seul face aux élèves, et ça fait écho à ce que tu dis ». En tant qu'enseignante débutante, on sent que cela est de nature à la rassurer.

¹⁶⁸ Cf. « Conclusion Chapitre 1 »

Par ailleurs, les contenus mobilisés peuvent être un moyen de créer une certaine connivence entre les enseignants et les élèves, notamment quand il s'agit de les critiquer ensemble. Ces critiques sont plutôt des moqueries complices. Ainsi Amélie lorsqu'elle est amenée à utiliser des ressources « un peu datées » du *site.tv*, elle sait que ses élèves, avant de rentrer dans l'analyse de fond, vont critiquer les éléments visuels apparents. Afin de prévenir ces réactions et pour créer une certaine connivence, « on a au moins cinq minutes où on rigole sur les vêtements, la coupe de cheveux des personnes, etc. ». Même tactique pour Françoise avec ses collégiens lorsqu'elle montre des extraits de *C'est pas sorcier !*, qui s'adresse à un public plus jeune. Elle préfère tourner en dérision les « mises en scène un peu bébé (...), surtout qu'à cet âge-là ils sont un peu sensibles à ne pas vouloir passer pour des petits ».

Enfin, l'ouverture de la classe vers l'univers extérieur se manifeste par la possibilité des parents de consulter, et éventuellement communiquer, plus facilement avec les enseignants via les ENT ou CTN¹⁶⁹. Néanmoins, les enseignants que nous avons interrogés estiment avoir peu de retour sur leur utilisation de l'audiovisuel en classe à proprement parler, « ni positif, ni négatif » selon Malik. Jean-Yves est le seul à évoquer un retour des parents sur son utilisation de l'ENT, « ils sont très satisfaits par l'ENT, notamment quand un élève est absent par exemple ». Salomé, quant à elle, considère que la possibilité d'ouverture vers les parents « ça a pas changé le monde », dans le sens où « c'est toujours pareil, ça ouvre la classe aux parents qui sont disponibles. Ces parents, il y a cinquante ans, l'auraient fait par d'autres moyens ».

1.3 - Toujours enseignants ?

Enfin, ces différentes évolutions pointées par les enseignants, sur le rapport élève-enseignant ou sur la médiation de la vidéo entre les enseignants et leurs élèves, interrogent Jean-Yves sur le rôle qui est le sien. C'est lui qui formalise le plus clairement cette question « d'identité » en terme de doutes : « Mais à un moment donné est ce que je suis pas devenu un journaliste ? Dans ce type de ressources où il y a de la vidéo, du son, des infos, des commentaires, là je suis quoi en tant que prof ? (...) Donc avec la vidéo finalement on se demande, qu'est-ce que devient le prof ? Est-ce qu'il devient transmetteur, passage, pion ? J'avais un collègue qui disait « devient prof qui veut ! Un bon BAFA¹⁷⁰ et c'est bon ! » »¹⁷¹. Par extension, on

¹⁶⁹ Un usage que nous pouvons mettre en relation avec les résultats communiqués lors du colloque *Le cahier de texte numérique dans le milieu éducatif : une approche interdisciplinaire et internationale*, qui s'est tenu les 5 et 6 octobre 2011 à la MSH Paris Nord. Notamment ceux de Paola Costa qui a mené une étude sur les usages du CTN dans l'Académie de Créteil, via un questionnaire en ligne montrant que 47% des enseignants interrogés estiment que le CTN est un « outil de contrôle parental ».

¹⁷⁰ Le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA) est un diplôme qui permettent d'encadrer à titre non professionnel, de façon occasionnelle, des enfants et des adolescents en accueils collectifs de mineurs.

¹⁷¹ En tant qu'enseignant, Jean-Yves se sent plus iconoclaste par son parcours professionnel que par son utilisation de l'audiovisuel. En effet, à 49 ans il n'enseigne que depuis une dizaine d'années, auparavant il a occupé des postes variés qui vont « de DJ jusqu'à agriculteur, jusqu'à responsable

pourrait prolonger ce raisonnement par les conclusions que tirait Henri Dieuzeide à propos des *Techniques audiovisuelles dans l'enseignement*, en 1965. Pour lui, le rôle de l'école n'était déjà plus « *d'apporter directement toute connaissance* », mais « *d'apprendre à trier, ordonner, hiérarchiser et interpréter des ensembles de notions qui auraient été absorbés en dehors d'elle* » (Dieuzeide, 1965, p. 125). Dès lors, si les enseignants s'approprient ce changement, on peut supposer que les élèves auront une représentation différente vis-à-vis d'eux.

Mis à part Pierre, qui a du mal à distinguer la façon dont le voient ses élèves de primaire, tous les autres enseignants ont fait part de leur impression de renvoyer une image différente à partir du moment où ils mobilisent des ressources audiovisuelles. Evidemment cela n'est pas seulement inhérent au support lui-même, comme nous l'avons relevé dans les passages précédents, la plupart de nos enseignants y associent un rapport différent « à la classe ». Somme toute, ils ont l'impression d'avoir une image plus « positive » (Nicole) auprès de leurs élèves. C'est une situation que Sarah évoque avec humour, « c'est clair que ça fait « djeun's », dans le sens « stylé » quoi, genre « swag » ! [rires] Quand je leur montre par exemple *Intouchables*, ils se disent la prof elle a un peu les même références culturelles que nous, etc.. Ils se rendent compte que tu t'intéresses à eux. (...) Après, c'est vrai que ça peut donner un aspect prof « branleur » si tu ne fais que montrer des vidéos... ». Jean-Yves, de son côté, nuance l'intérêt qu'il porte au regard des élèves, il préfère rappeler que s'il utilise l'audiovisuel c'est avant tout pour mieux enseigner : « Je réfléchis pas à mon image d'enseignant. Je réfléchis, mais ça c'est un travail de conscience, je réfléchis à faire plaisir, devant un public, mais pour que ce public il ait plaisir à acquérir. Mais derrière ce que j'appelle le « qu'en dira-t-on ? », ça je, non, ce qui m'intéresse le plus c'est que quand on évalue les compétences acquises par rapport à celles qui sont non-acquises, je peux déterminer celles qui sont acquises à travers l'outil vidéo ».

• 2 - Rapport aux collègues

Françoise a tendance à nuancer le regard plus positif que pourraient porter les élèves sur elle : « au départ oui, on avait un regard différent des élèves, mais maintenant que quasiment tous les collègues utilisent la vidéo, il y a quasiment plus de différence ». Ceci est à mettre en regard avec la façon dont les enseignants que nous avons interrogés se positionnent par rapport à leurs collègues. Finalement ils considèrent que leurs usages sont relativement « normaux », à l'image de François qui se demande vraiment pourquoi nous avons choisi de l'interroger.

commercial, jusqu'à ouvrier sur des chaînes de production quand il faut faire de l'alimentaire et qu'il faut vivre tous les jours ».

2.1 - Usagers ordinaires

Dès lors que nous les amenons à se situer vis-à-vis de leurs collègues, ils optent tous pour une certaine modestie, comme s'ils n'étaient que des usagers ordinaires. Il faut que nous revenions sur cette question pour qu'ils développent leur pensée. Sarah réalise par exemple, au cours de l'entretien, que quand elle « regarde les pratiques des profs plus vieux, finalement je me rends compte que mon utilisation qui me semble banale est en fait un peu innovante ». Salomé est par contre l'enseignante qui a le plus développé ces aspects. Étant donné qu'elle est en situation de « non-usage », nous pouvons tout de même considérer que ces passages étaient autant d'occasions de justifier cette situation. L'entretien lui semblait *a priori* vain, « je n'aurais pas grand chose à dire ». Et malgré les précautions que nous avons prises pour lui signifier qu'il ne s'agissait pas pour nous de porter un jugement sur son travail, elle débutait l'entretien en posture défensive. À plusieurs reprises ensuite elle nous déclarait qu'elle avait conscience qu'elle était « un petit peu en retard quand même » ou qu'elle se définirait « comme très très ouverte au changement et un petit peu longue à la détente ! (rires) ». Par opposition elle évoque ses collègues « réfractaires », pour insister sur le fait qu'elle ne se reconnaît pas dans ce terme : « je pense pas que l'on puisse rester quarante ans dans une carrière sans évoluer. Après il y a des collègues qui sont comme ça oui. (...) Il y a encore deux ans j'avais un collègue qui refusait même de remplir les bulletins par l'outil numérique. Il y a des collègues comme ça, dans tous les collèges de France. Moi je me sens au milieu, tout ce que l'on nous demande de faire techniquement, administrativement, je le fais ». Enfin, Malik se rappelle que certains de ses collègues « ont eu du mal à passer du rétroprojecteur au vidéoprojecteur », il n'a pas envie que cela lui arrive, « je sais qu'on peut être très vite dépassé ».

Ses positionnements nous semblent intéressants car ils montrent une réelle évolution par rapport à ce que nous avons pu mettre en avant dans le cadre de notre approche archéologique. En effet, Michel Tardy considérait, en 1966, que l'utilisation du cinéma était, pour certains pédagogues, l'occasion de s'affirmer en *avant-gardistes*, de construire leur image plutôt que d'entraîner un véritable questionnement idéologique. Pour lui, cela répondrait au problème identitaire de nombreux enseignants, quand

« plus aucun grand mythe social ne se coagule autour [d'eux] »¹⁷² (Tardy, 1966, p.28). Aujourd'hui, il semble que l'utilisation de l'audiovisuel soit plus banalisée et qu'en tout cas, elle n'est pas vraiment brandie comme un étendard. La distanciation se fait plutôt du côté des « réfractaires », auxquels ne sont d'ailleurs pas associés tous ceux qui n'utilisent pas l'audiovisuel. En effet, lorsque les enseignants que nous avons interrogés évoquent leurs collègues qui n'utilisent pas l'audiovisuel, mise à part Salomé, ils font tous référence à un certain nombre de freins, techniques et institutionnels, plutôt qu'une opposition de principe. À plus forte raison chez Amélie et Jean-Yves qui sont respectivement « référent *site.tv* » dans leur établissement et « formateur académique pour les ressources ENT ». C'est ce que nous développerons notamment dans les parties relatives au rapport à l'institution scolaire et aux conditions de travail.

2.2 - Pratiques collaboratives

Par ailleurs, la question des « pratiques collaboratives » liées à leurs usages de l'audiovisuel a été l'occasion d'aborder une dimension particulière du rapport entre collègues enseignants. Notre hypothèse était, au départ, que l'écosystème numérique favorisait une certaine circulation des pratiques pédagogiques entre pairs. Nous l'avons remarqué à propos des sources mobilisées par les enseignants, les blogs enseignants et les sites académiques figurent en bonne place. Notre propos n'est pas de questionner les pratiques collaboratives du point de vue de leurs incidences sur les industries culturelles (Bouquillion & Matthews, 2010), mais de les analyser du point de vue des usagers et la façon dont ils se les approprient. L'attitude des enseignants que nous avons interrogés est homogène, aucun n'a déjà partagé une fiche pédagogique via *lesite.tv* par exemple. En effet, s'ils consultent largement les sites de partage pédagogique, aucun d'entre eux n'est un véritable contributeur. La plupart d'entre eux ne l'ont d'ailleurs jamais envisagé¹⁷³. Ils invoquent plusieurs raisons pour

¹⁷² À ce sujet, on peut faire référence au travail de François Dubet sur le « déclin de l'institution » : « Comme l'a bien montré Durkheim, l'école a été "inventée" par les sociétés pourvues d'une historicité, c'est-à-dire les sociétés capables de se produire et de se transformer elles-mêmes en développant un modèle culturel idéal susceptible d'arracher les enfants à la seule évidence des choses, des traditions et des coutumes. En ce sens, l'école s'est toujours placée sous l'emprise d'un modèle culturel situé "hors du monde" comme une cité idéale. (...) Dès lors que le projet scolaire est conçu comme transcendant, les professionnels de l'éducation doivent être définis par leur vocation plus que par leur métier. [Or] la légitimité de la culture scolaire ne s'impose plus avec la même force dans les sociétés où la culture de masse, quelle que soit la manière dont on la juge, affaiblit le monopole culturel de l'école. (...) L'école cesse d'être un ordre régulier, fût-il laïque, pour devenir une bureaucratie professionnelle » (Dubet, 2010).

¹⁷³ Salomé nous confirme qu'elle peut facilement « piocher » sur les sites sans pour autant penser à contribuer : « c'est vrai que quand je créé mon cours je suis dans mon besoin à moi, mais je suis pas dans une logique d'alimenter le truc, ce qui est complètement con ! (...) Alors, dans le cadre des stagiaires je bosse dans une logique d'échange, mais c'est vrai que parfois on nous propose d'alimenter, même par des travaux d'élèves et je le fais pas forcément. C'est vrai que j'essaie de fournir un cadre intéressant pour les élèves dans ma classe, mais j'étends pas forcément alentours. C'est un peu bête ».

justifier cette posture de « passager clandestin » (Berthaud, et. al., 2011)¹⁷⁴, comme le manque de temps ou la crainte que leurs productions ne soient pas dignes d'un partage. Françoise dit qu'elle pourrait partager ses productions « à mes collègues ici, mais comme ça sur Internet, non. Je sais pas, je suis pas sûre que ce que je fais ça soit, enfin, c'est simple quoi », François se demande lui aussi si ce qu'il fait « ça vaut le coup ».

Malik considère, quant à lui, qu'il lui faudrait du temps pour « peaufiner les cours », il préfère travailler en équipe dans l'établissement ou échanger avec ses « anciens copains de prépa ». Pour autant, il dit que « le regard des autres collègues c'est quelque chose qui me dérange pas du tout ». Même Nicole, qui publie de nombreux contenus en ligne, dit le faire pour ses élèves et évoque plutôt le besoin de temps pour partager les productions entre collègues de l'établissement : « dans l'idéal il faudrait qu'on ait du temps ensemble, dans lequel on explorerait, on partagerait, etc. ». Force est donc de constater que la possibilité technique d'un partage plus facile entre pairs ne suffit pas à changer le fait que « *le travail en collaboration ne constitue pas une base historique du travail des enseignants* » (Dupriez, et. al., 2007). Notons également que seuls Layla et Malik, par effet de proximité avec un salon dédié, participent à des évènements de promotion des TICE.

Par ailleurs, quand ils utilisent les ressources produites par leurs collègues, les enseignants insistent tous sur la nécessité de les retravailler. Pour Malik il est « rare que l'on garde un document brut d'un collègue », il est important pour lui comme pour les autres enseignants de s'approprier les ressources et de les adapter à leur public. Cependant, ils sont unanimes sur l'intérêt d'avoir des « bases » qui leurs permettent, à l'image des fiches pédagogiques du *site.tv*, d'aller « plus vite » tout en conservant leur liberté pédagogique (Amélie). Enfin, comme le rappelle Corinne Mérini, « *l'idée de « nouveauté » et d'évolution du métier d'enseignant est fréquemment associée à celle de travail collectif, que ce soit dans des productions scientifiques, la littérature professionnelle et syndicale, mais aussi, dans les préconisations officielles* »¹⁷⁵. Néanmoins, Éric Bruillard et Georges-Louis Baron (2009) rappellent que « *l'injonction institutionnelle, quant à elle, porte davantage sur l'utilisation des ressources que sur leur construction (éventuellement collaborative)* ». C'est ce que nous étudierons, entre autre, dans le développement suivant.

¹⁷⁴ « On désigne ainsi les usagers d'une ressource commune qui ne participent pas à sa maintenance ni à sa reproduction » (Berthaud, et. al., 2011).

¹⁷⁵ *Idem*, p. 35

• 3 - Rapport à l'Institution scolaire

Parmi les objectifs des entretiens il est semblait pertinent d'aborder avec les enseignants la façon dont ils percevaient les discours « officiels » et les prescriptions qu'ils se figurent. Ainsi, nous avons saisi l'opportunité des références récurrentes que les enseignants faisaient à leurs « inspections » pour les inciter à développer leur vision du discours de l'institution sur l'usage de l'audiovisuel éducatif. Les inspections sont souvent évoquées sous forme d'anecdotes, moments particulièrement signifiants lors des entretiens (Beaud, 1996, p. 242-243). En général ils retiennent de ces inspections qu'elles sont des moments de stress, mais que les inspecteurs sont plutôt contents de voir qu'ils utilisent les ressources audiovisuelles. Ils y trouvent une certaine reconnaissance, comme Sarah qui nous dit fièrement que « d'ailleurs mon tuteur m'a dit que j'utilisais beaucoup la vidéo (rire), il l'a marqué sur le rapport ! ». Pour autant, ils ne prennent pas forcément le risque d'utiliser la vidéo pendant l'inspection, à l'image de Layla ou Amélie. Jean-Yves est une rare exception à cette esquivance, mais il nous précise qu'il « bétonne » sa préparation pour éviter tout imprévu : « ce moment de doute me fait un peu peur, par exemple pendant l'inspection j'étais connecté, ok, mais j'avais trois autres fichiers de secours ! ». En outre, la réaction de Salomé qui convoque la réprobation supposée de son inspectrice vis-à-vis de son non-usage de l'audiovisuel est lui aussi révélateur de l'a priori qu'aurait l'institution par rapport à l'usage de l'audiovisuel : « La vidéo prend de plus en plus de place, et puis dans les programmes on nous incite à l'intégrer, mais moi je pense pas pouvoir l'intégrer avant la 4^{ème} ou la 3^{ème}. Mais si mon inspectrice m'entendait elle serait sans doute pas d'accord ! Elle estimerait probablement que tout support doit pouvoir être exploité, quel que soit le niveau ou quel que soit la notion du programme. On devrait pouvoir tout faire chaque année, mais techniquement c'est pas toujours possible ! ». En regard de ces discours, il nous semble intéressant de mobiliser les entretiens que nous avons réalisés auprès de Lucile et Nicolas, tous deux chargés de mission TICE au sein de CRDP.

3.1 - Prescriptions d'usage

Si l'inspection participe à la normalisation des pratiques¹⁷⁶, les moments de formation paraissent tout aussi déterminants de ce point de vue-là. Le profil des coordonnateurs TICE est intéressant car ils sont au croisement des enseignants et de l'institution, des

¹⁷⁶ « Dès la fin du XVIII^e siècle, plusieurs États ont choisi de se doter d'une inspection pour contrôler la conformité de l'enseignement donné dans les classes aux orientations politiques. En France, plusieurs corps exercent aujourd'hui encore cette mission : les inspecteurs généraux (IG), intervenant au niveau national principalement, dans les cas les plus problématiques ou pour certains professeurs de classes préparatoires ; les inspecteurs du premier degré (IEN) à la tête de circonscriptions regroupant plusieurs écoles primaires ; les inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) qui, comme les inspecteurs de l'enseignement technique et général, inspectent les enseignants du secondaire et sont placés sous l'autorité des recteurs d'académie » in Rayou Patrick et Van Zanten Agnès (2011), « Institutions et dispositifs », *Les 100 mots de l'éducation*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 128 p.

Académies et des CRDP. En tant que formateurs, ils sont aussi aux premières loges des usages des enseignants, notamment pour recueillir les freins éventuels. Enfin, en tant qu'anciens enseignants, documentaliste pour Lucile et technologie pour Nicolas, ils portent un regard tout à fait intéressant sur les usages des enseignants.

Premièrement, ils sont conscients qu'ils touchent finalement peu d'enseignants. En effet, la formation professionnelle continue est une obligation professionnelle pour ces derniers mais, dans la pratique, la participation est facultative¹⁷⁷. Dès lors, Lucile regrette qu'ils soient « contraints par les usages et les envies des enseignants, et surtout ceux qui ne veulent pas s'y intéresser que l'on ne peut donc pas toucher ». Le catalogue de formation qu'ils proposent est « très large » selon Nicolas. Lucile nous précise qu'ils offrent des formations sur les réseaux sociaux, le TBI, les jeux sérieux, etc., et des choses plus basiques, traitement de texte, diaporama, etc., ou encore bibliothèque numérique, veille professionnelle, baladodiffusion ». Malgré cette diversité, ils identifient deux facteurs expliquant les faibles effectifs : d'une part le fait que certaines de ces formations soient payantes¹⁷⁸, et d'autre part qu'il est difficile pour certains enseignants de dégager du temps. Par exemple, Lucile relève qu'ils touchent très peu d'enseignants du primaire « car de toute façon le mercredi, ou quoi, prendre une demi journée pour eux c'est compliqué ». Nicolas considère également que la disparité des équipements et des crédits disponibles dans les établissements pour la formation discrédite « la promesse républicaine d'égalité de traitement ».

Ensuite, ils observent tous deux une disparité dans les profils disciplinaires des enseignants qui participent à leurs formations. Pour Nicolas, certaines disciplines participent beaucoup plus activement, la répartition dans son académie est assez similaire à celle de Lucile : « on a beaucoup d'enseignants en histoire-géo, SVT et langues. Alors, les profs de lettres, ils sont à la recherche de contenus qui sont pas de l'ordre du docu, ils sont plutôt sur des contenus plus transversaux. Tous les autres sont sur des documentaires. Bon, profs de math, typiquement c'est pas évident, ils sont assez peu friands, sauf pour l'histoire des sciences. En Art plastique un peu, EPS j'ai vu qu'une fois ». Lucile veille particulièrement à adapter les propositions qu'elle fait dans ses formations en fonction des enseignants présents. De plus, elle tient particulièrement à ce que les formations soient axées sur les contenus, car « un outil sans ressources ça ne vaut rien ». Un souci partagé par Nicolas qui revendique une approche « pragmatique », assez proche de la posture de « médiatrice » de Lucile : « Je me refuse à dire comment faire, parce que de toute façon ils sont meilleurs que

¹⁷⁷ *Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, sur l'innovation des pratiques pédagogiques par le numérique et la formation des enseignants*, remis le 24 février 2012, p. 204

¹⁷⁸ Par exemple, pour bénéficier des formations du CRDP de l'Académie de Toulouse il faut adhérer. Les tarifs varient entre « adhésion individuelle (18€) ou adhésion d'établissements (8€ + 5€ par classe - Collèges - Lycées : moins de 250 élèves (65 €), entre 251 et 400 élèves (95€), entre 401 et 700 élèves (125€), entre 701 et 900 élèves (155€), supérieur à 900 élèves (195€) », disponible en ligne sur <http://www.cndp.fr/crdp-toulouse/spip.php?rubrique918> (consulté le 10 février 2015)

moi dans la gestion d'une classe. Je viens juste en appui sur les besoins qu'ils ont. Je les accompagne, mais les solutions et les besoins c'est à eux de les trouver. Je considère que le formateur qui a réponse à tout c'est pas la bonne solution ! C'est pas possible. Moi je suis une médiatrice ! ». Finalement, Lucile et Nicolas nous disent éviter toute posture d'« injonction ».

Lorsque les formations ont lieu au sein des établissements, comme les formations *site.tv*¹⁷⁹, Lucile tente justement de prévenir avec pragmatisme le scepticisme de certains enseignants : « en établissements scolaires certains viennent un peu agacés ou un peu, etc. : « celle-là elle va nous parler que de technique », mais je leur dis direct que la technique ça a pas réponse à tout. Faut leur tenir un discours en réalité et en phase avec le terrain, leur dire que oui, le matériel suit pas toujours par exemple ». En outre, Lucile nous dit croiser très peu de « réfractaires », dont elle nous dit justement avoir une vision particulière : « alors je considère, j'ai peut-être un discours particulier, mais je crois qu'aujourd'hui il y a plus vraiment de réfractaires, à part peut-être Alain Finkielkraut et ses copains (rires), mais non, ce que je croise beaucoup c'est des gens qui ont peur. Peur de rater, qu'ont peur de pas y arriver, qui sont pas rassurés sur leurs pratiques personnelles et qui du coup le réinvestissent pas dans la classe. Mais j'en ai jamais vu des vraiment réfractaires. J'ai croisé des gens désagréables, qui font des remarques, etc., mais c'est des gens qui ont peur. C'est à dire que ces gens là, si on les aide, si on leur dit vous allez y arriver, vous avez les moyens de, ils s'y mettent. Les « ouais toute façon ça marche jamais, je comprends rien ! » c'est pas lié aux contenus, d'après moi c'est lié à des angoisses. Alors Finkielkraut c'est les anti-numérique, par rapport à la culture classique, la culture actuelle, du livre, ces oppositions-là moi j'y peux rien. Et ça, je les ai jamais croisés et puis ils viennent pas ».

Plutôt qu'une *Identité malheureuse*¹⁸⁰ des enseignants, Nicolas et Lucile observent que les craintes sont plus d'ordre pratique qu'idéologique. Pour Lucile, « les enseignants leur première préoccupation sur la ressource c'est « est-ce qu'elle est gratuite » ! (rire) Leur principale préoccupation c'est que cela fonctionne au moment où ils sont devant les élèves ». Aussi, la question de la légalité des contenus est fréquemment abordée par les enseignants : « la question des droits elle est posée de manière systématique. Et nous on se doit bien sûr d'en parler, on prend les textes, sur la télé on prend le texte de 2007 qui permet d'utiliser les enregistrements dans le cadre pédagogique¹⁸¹. Ils sont extrêmement sensibles à cette question, mais quand on en

¹⁷⁹ Tous les deux sont également référents académiques du site, ils peuvent donc animer les trois heures de formation « prise en main », comprises dans l'abonnement « établissement ». Parfois Lucile nous dit proposer à certains établissements d'intervenir, notamment quand elle remarque une faible utilisation, car elle fait « un suivi administratif et statistique »

¹⁸⁰ Finkielkraut Alain (2013), *L'identité malheureuse*, Paris, Stock, 228 p.

¹⁸¹ Cf. EDUSCOL, « Droit d'auteur et exception pédagogique », disponible en ligne sur <http://eduscol.education.fr/numerique/textes/reglementaires/aspects-juridiques/droit-auteur> (consulté le

parle ils nous disent « bon c'est bon ! » Et la demande c'est aussi, comment je fais pour récupérer une vidéo sur *Youtube*. Et je leur réponds ... (rires) je l'écris pas, sinon on me le reprocherait, oui oui, mais je réponds. De toute façon sur *École Numérique*¹⁸² c'est expliqué aussi... Téléchargement illégal par contre je répond pas, je renvoie vers les catalogues de dvd que l'on achète ».

Nicolas et Lucile disent qu'ils n'évoquent pas précisément les contenus extrascolaires auprès des enseignants. Lucile précise que « les films, etc., non, je suis pas super forte pour ce genre d'analyse. En terme d'éducation aux médias c'est très basique. Je rentre pas dans ce genre de débats, et puis il y a des collègues spécialisés là-dedans. Après oui, je leur montre toujours les sites de *replay*, etc., un *Arte +7*, *Pluzz*, et les radios aussi pour la baladodiffusion ». À propos des contenus extrascolaires, Lucile évoque également les réseaux sociaux. *Facebook*, par exemple, est, selon Lucile, « un peu la bête noire, car j'ai un public qui est pas un public d'innovateurs, de pionniers, qui est dans la majorité curieuse. Je sais pas comment dire ça, mais qui sont pas technophiles pour le coup. Donc, du coup, ils sont encore dans cette vision là, ils ont pas de compte, ne veulent pas en entendre parler et n'ont pas de compte personnel ». Cependant, sans être « technophiles », Lucile considère que les enseignants utilisent l'audiovisuel plus qu'on ne l'imagine : « il y en a beaucoup plus que ce que l'on croit ! La majorité silencieuse (rires) ! Mais il y en a beaucoup qui font pleins de choses de leur côté, qui cherchent pas la notoriété, mais qui sont hyper actifs ». Cela dit, elle trouve que pour ce qui est des enseignants ouverts à un usage de l'audiovisuel, l'institution n'est pas à la hauteur des enjeux : « en terme d'usage et surtout d'accompagnement on est quand même très très loin de l'idéal. Mais voilà, avec une heure et demi on peut pas faire grand chose ». Un constat qui est partagé par les enseignants que nous avons interrogés.

3.2 - Formations et politique éducative

Au cours des entretiens, nous avons abordé la question de la formation à travers deux axes. En effet, parmi les personnes interrogées l'on peut distinguer Sarah, Malik et Salomé qui, du fait de leur âge, ont plus largement fait référence à leur formation initiale. Quant aux autres, ils ont développé les aspects relatifs à leur formation continue, nous aborderons cela dans un deuxième temps.

En guise de formation à l'usage des ressources audiovisuelles, Malik n'évoque qu'une « présentation des utilisations du TBI » lors de son passage en IUFM. Sarah, encore enseignante stagiaire au moment de l'entretien, a un souvenir assez vif du contenu des

10 février 2015)

¹⁸² Cf. Article d'*École Numérique* (site compagnon de la revue du numérique pour l'éducation) du CNDP, « Utilitaires pour réaliser un montage vidéo », disponible sur <http://www.cndp.fr/ecolenumerique/tous-les-numeros/boite-a-outils/la-video/article/article/tournage-montage-et-utilitaires-de-montage-video.html> (consulté le 10 février 2015)

formations qu'elle a suivi. Son constat est assez sévère : « alors niveau formation j'ai pas eu de formation, aucune, on nous dit d'utiliser la vidéo mais on a rien dessus. (...) C'est dommage, j'aimerais savoir comment en tant que prof utiliser les NTIC ». Elle cite notamment le module concernant le C2I2E¹⁸³, qui a pour objet l'intégration des TICE dans la pratique d'enseignement, mais il est loin d'avoir satisfait ses attentes : « soit disant dans le C2I2E on devait avoir des choses mais bon, c'était surtout nous montrer quelques sites à utiliser, mais en plus la prof était nulle. Des trucs pour faire des flux RSS, utiliser l'ENT etc. on devait surtout faire un dossier, on l'a fait en deux trois jours, on la surtout fait pour pouvoir passer le concours. Tous ces trucs annexes sont complètement bâclés, car nous on veut surtout avoir le concours ». Finalement, ce qui lui semble surprenant c'est que la formation ne soit pas à la hauteur des injonctions faites à l'utilisation de ressources vidéos : « tout le monde nous pousse à utiliser la vidéo, les textes de l'éducation nationale, sur les BO, ou même quand on passait le C2I2E, c'est pour ça que l'on a passé ce truc à la base, pour nous permettre d'intégrer de la vidéo. Et même l'IPR quand elle est venue en cours elle nous a dit de travailler avec la vidéo ». Elle se rappelle vaguement d'un cours concernant « Hot Potatoes »¹⁸⁴, mais elle n'arrive pas à se souvenir d'autre chose que du nom.

Nous nous attendions à ce que Salomé, en raison de son parcours de formation pour devenir enseignante d'arts appliqués, aborde plus largement les aspects audiovisuels. Néanmoins, le constat est assez similaire à celui de Sarah : « à la fac on avait un cours de vidéo, on devait réaliser un plan séquence sur un thème libre, mais on était vraiment pas guidés, même techniquement. On a eu un deuxième cours ensuite, sur le montage, mais tout ça c'était sur un seul semestre, donc dans tout mon cursus universitaire un seul semestre. Et puis ça m'a pas spécialement plu, c'est pas le support en tant que tel, à l'époque, alors maintenant libre à moi de le faire avec les formations, mais à l'époque, on avait vraiment pas un accompagnement qui permettait de développer ces compétences. Les ateliers de pratiques plus traditionnelles étaient beaucoup plus cadrés, la vidéo c'était vraiment balbutiant ». Nous pouvons noter au passage que Salomé connaît l'existence des ateliers de formation continue qui pourraient lui être utiles dans sa pratique pédagogique actuelle. L'ensemble des enseignants interrogés était également au courant de l'existence de tels ateliers.

Nous l'avons constaté lors des portraits d'enseignants, ces derniers sont assez critiques vis-à-vis des politiques de formation et, plus généralement, du soutien qu'ils reçoivent de la part de l'institution dans le cadre de leur usage de l'audiovisuel éducatif. Un sentiment que Pierre décrit clairement, « si tu veux c'est un travail qui au

¹⁸³ Cf. « Référentiel C2I2E », disponible en ligne sur <https://c2i.education.fr/spip.php?article87> (consulté le 10 février 2015).

¹⁸⁴ « *Hot Potatoes* est une suite logicielle incluant cinq applications permettant de créer des exercices à mettre en ligne sur le Web », *Hot Potatoes*, Wikipédia, disponible en ligne sur http://fr.wikipedia.org/wiki/Hot_Potatoes (consulté le 10 mars 2015).

bout de quatre ans, euh, pour les nouveaux enseignants, aujourd'hui c'est quelque chose qui est quasiment rentré dans les pratiques communes, puisque c'est la génération *Facebook* etc., mais pour les enseignants qui ont entre 40 et 55 ans c'est quelque chose qui est du domaine de la formation personnelle. Je trouve que effectivement par rapport à l'enjeu de la question de l'utilisation du numérique dans l'éducation nationale, on est extrêmement en retard dans la formation des enseignants ». L'analyse transversale des entretiens nous amène au même résultat. Avec plus ou moins de vigueur, ils nous décrivent les « batailles » menées pour acquérir un matériel adéquat, les « luttes » pour obtenir un abonnement à des ressources, le « chemin de croix » pour s'inscrire à une formation. Au-delà des mots choisis, il nous semble au regard des discours tenus, que cela témoigne plus de l'engagement des enseignants dans leur travail que d'une situation qui, faute d'être idéale, n'est tout de même pas apocalyptique.

Amélie dénonce le « manque de formation » et les conditions dans lesquelles elles se déroulent. En effet, sa dernière expérience de formation ne s'est pas déroulée comme elle le souhaitait. Alors qu'elle espérait pouvoir bénéficier d'un accompagnement personnalisé et d'expérimentations pratiques sur l'utilisation des réseaux sociaux, elle s'est retrouvée dans un amphithéâtre. Pour elle, « les formations en amphi c'est chiant, et si c'est pour dire des grandes généralités c'est pas intéressant. J'aimerais qu'on soit chacun devant un ordi. Là c'était trop basique ». Cependant, elle est consciente que ce type de configuration est dû aux contraintes logistiques et budgétaires qu'entraînerait une formation en petit groupe. Mais, « perdre une journée, prendre du retard sur le programme pour ça, non merci ! ». De son côté, Bérengère se sent un peu coupable en nous disant qu'elle a participé à une formation TBI mais a « tout oublié ! ». En effet, sa situation est différente étant donné qu'elle enseigne dans un établissement privé, « le public est nettement mieux équipé que nous, ça c'est clair », dans lequel les crédits de formation sont assez faibles. Elle ne peut suivre qu'« une formation sur trois demandées ». Enfin, nous pouvons noter que parmi les enseignants, les deux plus actifs sont, ou ont été, formateurs. C'est le cas de Nicole, en tant que formatrice sur l'usage des TICE « pour déclencher l'écriture » et de Jean-Yves, en tant que formateur pour les ressources ENT. Dans ce cadre, Jean-Yves intervient « dès que des collègues en histoire-géo ont besoin de formation, afin de les aider et leur montrer ce que l'on peut faire ». Il croit savoir qu'il a « été repéré suite à une inspection ».

Une reconnaissance à laquelle n'ont pas droit tous les enseignants. Nous avons été particulièrement frappé par une scène qui s'est déroulée lors du *Forum des enseignants innovants* à Dax, auquel nous avons assisté en juin 2010. Ce forum « permet à des enseignants innovants venus de la France entière de se rencontrer, d'échanger sur leurs pratiques et de travailler en commun. Cette démarche, voulue par le *Café pédagogique*, aboutit à mettre en réseau les enseignants innovants afin de

renforcer leur action »¹⁸⁵. À la fin du forum, plusieurs prix sont remis afin de récompenser des pratiques innovantes, « *presque tous les projets récompensés utilisent les nouvelles technologies [et] pour les deux tiers d'entre eux, c'est l'élément central du projet* ». C'est au moment de la remise des prix que nous avons été médusé de voir nombre d'enseignants fondre en larme. Ils étaient littéralement bouleversés par une reconnaissance de leurs efforts opiniâtres, longtemps attendue. Faute de se voir félicités pour leurs usages, les enseignants avec qui nous nous sommes entretenus se sont contentés de critiquer le manque de reconnaissance de l'institution et les conditions de travail inadéquates à l'épanouissement de leur usage de l'audiovisuel.

• 4 - Conditions de travail

L'objet de notre recherche n'étant pas de traiter des conditions de travail des enseignants à proprement parler, nous n'évoquerons ces aspects que de manière générale, dans la mesure où ces dernières sont invoquées à propos de l'usage de l'audiovisuel éducatif. Les enseignants les plus actifs que nous avons rencontrés ont en commun de considérer que l'utilisation de l'audiovisuel facilite leur pratique pédagogique. Cela à plus forte raison lorsqu'ils ont un TBI à leur disposition, comme Layla qui dit être « passée à la vitesse supérieure ». Pour Malik, la vidéo « doit être un gain de temps, sinon c'est pas la peine ». Un point de vue partagé par Jean-Yves qui justifie d'être passé au « tout numérique » pour gagner du temps : « ici, si je reprends derrière la transcription de l'écriture, si je rajoute des supports, si je multiplie ces tâches, là oui, c'est perte de temps. Là j'essaie de tout faire en même temps et petit à petit je fais des petits blocs, je lie, je fais des « ctrl-c », « ctrl-v », par rapport à ce que j'ai pu faire avant, par rapport à ce que j'ai pu voir. Copier-coller, je réadapte, donc moi y'a pas de perte de temps, donc quelque part je suis mieux organisé ». A *contrario*, ceux qui évoquent des freins dans leur usage font surtout référence au manque de temps : que ce soit pour se former à l'usage de l'audiovisuel (Salomé), trouver des ressources (Françoise), les adapter à leurs cours (Amélie), ou tout simplement organiser ses cours. C'est ce que résume assez clairement Bérengère, « j'ai peur d'y consacrer trop de temps, parce que je peux vous dire qu'on passe du temps en dehors des cours hein ! Alors ça, à mon avis, tout ce qu'on fait en informatique, ça nous en gagne pas, ça nous en consomme beaucoup plus ! ». La question du « temps » est donc centrale dans l'usage de l'audiovisuel.

Nous avons évoqué précédemment le manque de soutien de l'institution, tel que le relèvent les enseignants et les formateurs. L'accès à un « portail de ressources » (Sarah), à des « formations adaptées » (Amélie) ou « un temps de formation correct » (Lucile), ainsi qu'un matériel « plus adapté » (Bérengère) sont des demandes répétées.

¹⁸⁵ Jarraud François, « Dax : 3^{ème} forum des enseignants innovants », *Café pédagogique*, 19 juin 2010, disponible en ligne sur http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2010/114_1.aspx (consulté le 10 février 2015).

Les enseignants qui font fi de ces manques par un investissement personnel tiennent en rigueur l'institution. Pour Nicole, « on abuse beaucoup de la motivation des enseignants ». Dès lors, « quand il y a des postes informatiques, en général on a pas de salle de travail. Donc je fais chez moi, mais je comprends que des collègues ont pas envie de le faire chez eux ! ». Un constat partagé par Bérengère qui considère que « vu nos salles de travail et la lenteur de la connexion, c'est vraiment bien plus confortable de travailler chez moi ». Ceci étant, nous avons constaté, concernant les enseignants interrogés, que les salles de classe sont relativement bien équipées pour la projection, sans pour autant que l'organisation « classique » de celles-ci ne soient remises en cause¹⁸⁶.

Jean-Yves est également contrarié à propos du manque de ressources adaptées, il estime qu'il ne devrait pas avoir à mettre en œuvre tout ce travail de recherche et d'adaptation des ressources. Assez agacé, il nous confie que « pour trouver une chaussure à ma taille, euh, il va falloir en voir un maximum de vidéos. Si je dois faire ça, ok, mais à ce moment là je fais du business ! Je vais les vendre, ça me gêne pas ». Toutes ces raisons amènent en tout cas les enseignants à regretter le temps qu'ils passent dans leur activité professionnelle, au détriment de leur vie familiale en général. Que ce soit Amélie qui « essaie beaucoup de travailler le week-end », ou Jean-Yves qui craint que sa « passion pour mon travail prenne le dessus », ils mettent en tension vie privée et vie professionnelle. Comme le montre l'enquête « Emploi du temps 2010 », réalisée pour le compte de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, le temps passé autrement qu'avec les élèves et non négligeable et ce à plus forte raison en début et fin de carrière (cf. Figure 51). Enfin, comme le rappelle Lucile, il faut que les enseignants aient des pratiques personnelles pour qu'ils puissent « les réinvestir » dans le cadre professionnel et pas seulement du temps. C'est pour cette raison, que nous analysons les pratiques médiatiques domestiques des enseignants.

¹⁸⁶ Cf. ANNEXE XX, « Salles de classe des enseignants interrogés ».

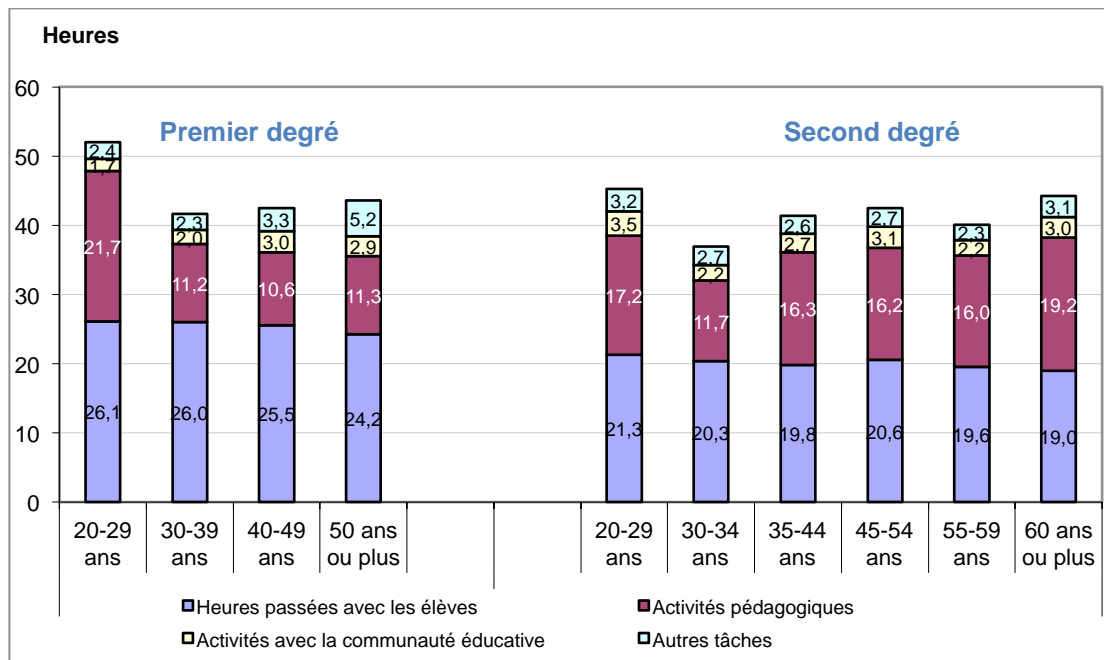


Figure 51 - Temps de travail moyen hebdomadaire déclaré par les enseignants du secteur public selon la tranche d'âge en 2010¹⁸⁷

C La frontière de la vie privée

Dans cette partie nous reviendrons sur les éléments relatifs aux pratiques médiatiques des enseignants dans le cadre privé afin d'interroger dans quelle mesure elles influent sur leur usage de l'audiovisuel éducatif. En effet, dans notre approche archéologique nous avons pu mettre en évidence comment ces pratiques pouvaient influencer leur usage éducatif de l'audiovisuel, particulièrement dans le cadre de la télévision¹⁸⁸. Concernant les enseignants interrogés, plusieurs éléments apparaissent significatifs : tout d'abord leur équipement de manière générale, leur rapport à la télévision ensuite, et enfin leur usage du numérique.

Nous remarquons que leur équipement à domicile est proche de l'équipement moyen de la population française¹⁸⁹. En tout cas, ils bénéficient, « évidemment » nous dit Amélie, du minimum nécessaire pour pouvoir travailler à domicile : ordinateur et connexion Internet. Jean-Yves et Pierre comptent parmi les enseignants les plus équipés. Jean-Yves est d'ailleurs bien au fait de son équipement, il le liste d'un seul trait, « tablette, pc, télévision, pinnacle tv, box et cloud ». Pierre confirme qu'il est un usager de l'informatique aguerri, « moi j'utilise beaucoup l'informatique, (...). On a deux PC plus un PC portable, on est quatre à la maison, mais les PC, l'avantage, c'est

¹⁸⁷ Source : Enquête Emploi du temps 2010-Insee, traitements et calculs DEPP

¹⁸⁸ Cf. Chap. 1 - 3.3 « Repères archéologiques pour l'audiovisuel éducatif »

¹⁸⁹ Cf. R. Bigot, P.Croutte, E. Daudey (2013), « La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française », CREDOC, n° R297, p. 10

que c'est moi qui les ai montés. Je les ai adaptés aux besoins qu'on avait ». Seul Malik se définit comme un « technophile », même si pour le moment il n'est pas équipé comme il le souhaiterait, parce que « ça demande un certain budget » et qu'il attend « aussi d'être dans un appartement où je sais que je vais rester ». De manière générale nous constatons une certaine corrélation entre le niveau d'équipement personnel, entendu comme révélateur d'un goût plus ou moins prononcé pour l'audiovisuel et son appareillage, sa maîtrise, et l'usage de l'audiovisuel éducatif. Plus précisément il est un élément déterminant parmi les aspects d'ores-et-déjà évoqués, notamment pour distinguer l'usage du *site.tv* et celui de l'audiovisuel en général.

- **1 - Petit écran télévisuel**

À travers les discours tenus sur la télévision, on peut distinguer trois types d'approches, que nous qualifierons par facilité de « consommateur », de « dilettante » et de « contrarié ». Ces catégories distinguent le niveau de fréquentation de la télévision, les moyens de consommation de la télévision et les genres télévisuels regardés.

1.1 - Les « consommateurs » de télévision

Nous avons regroupé ici ceux qui manifestent le goût le plus prononcé pour la télévision. Pierre, Jean-Yves et Nicole ne sont pas de très grands consommateurs, mais ce sont ceux qui la regardent le plus et qui ne tiennent pas un discours de « réserve » vis-à-vis de leur pratique. Ils sont également les plus « équipés » en termes de matériel audiovisuel et d'offres de contenus. Pierre précise, par exemple, que chez lui « tout est connecté, (...) la télé que l'on a en haut est connecté avec la *Freebox*. On a un réseau avec les deux télé, une dans notre chambre et une en bas. Ça me permet de regarder des émissions, les enfants enregistrent beaucoup, du *replay*, tout ce qui est *streaming* ». Il nous dit regarder « de tout », mais surtout le sport et les programmes d'actualité, « je suis un téléspectateur qui zappe pas mal ». En effet, il fréquente beaucoup de chaînes, la hiérarchie qu'il en donne est assez révélatrice de cela, « il y a *LCP* que je regarde beaucoup, *Arte*, énormément, après il y a *France 5* que je regarde, et *France 3* tout dépend ». Son tempérament militant, ou son statut d'intellectuel, refait surface quand il précise que, par contre, « *France 2* et *TF1* je les ai zappées depuis plusieurs années, après on verra, si Pujadas s'en va. [rires] ». Il lui arrive régulièrement de regarder la télévision depuis son ordinateur, « comme on a des goûts différents on regarde aussi sur l'ordi, certains regardent en haut. Tout ce qui est émissions politiques, y'a que moi qui regarde alors, forcément, je regarde sur l'ordinateur et après on se passe des films sur la télé ». Toutefois, entre le sport, l'actualité et les films, pas de place chez Pierre pour la télé-réalité, tout comme dans sa classe : « personnellement j'ai pas d'attrance pour ce genre de choses. C'est ce que

je te disais tout à l'heure, euh, si je veux donner du plaisir à mes gamins [ses élèves], il faut qu'au départ j'ai un attrait pour le support. Après il y a des choses qui m'interrogent et qui ne m'intéressent pas forcément, mais ça, la télé-réalité, non. La télé-réalité je trouve que c'est une dérivation intellectuelle ».

Quand Jean-Yves aborde son utilisation de la télévision et son équipement domestique, il insiste sur le fait qu'il n'est « pas technophile, non, plutôt iconophile ». Puis, il nous décrit son « goût pour les images », parfois rassasié par la télévision, « c'est-à-dire que j'adore les images. Si on me propose la chaîne *Histoire*, je serais dessus. La chaîne *Histoire* avec deux trois trucs à droite à gauche, je serais dessus. C'est à dire que là je serais dedans, et ça serait phénoménal ! Plus un bon film de temps en temps et ainsi de suite ». Il en vient à nous dire que sa démarche de téléspectateur avide est un peu celle d'un historien finalement, « j'adore les images, avec cette idée de découvrir des choses, d'ailleurs ça peut être une définition de l'histoire ! Au sens d'Hérodote, c'est l'enquête ! ». Mais avant tout, la télévision est pour lui un moyen de s'informer, « d'abord la télévision est source d'information, source d'images de l'information. Parce que les informations elle sont captées à la radio, elles sont bien plus fraîches, mais elles sont mises en images par la télé ». Enfin, la seule télévision du foyer étant dans le salon, il nous décrit la télévision comme un moment de partage en famille, « ensuite c'est le moment euh, je dirai, pas de communion, mais de, c'est le moment, je dirais, repos quoi, quand tout est fait. La famille est pas forcément organisée comme ça, parce que c'est pas formalisé, mais c'est le moment où l'on se retrouve ensemble ».

De son côté, Nicole n'est pas une spectatrice « classique » de la télévision, elle commence par dire qu'elle « ne regarde pas beaucoup la télévision, faute de temps ». Mais en développant elle nous dit être « une grande consommatrice de séries », et quand on lui demande si elle les regarde sur son ordinateur, elle nous rétorque que non, « je les regarde sur ma télé ». Pour elle, regarder la télévision ce n'est pas regarder un programme *via* l'objet « télévision », ni même regarder les programmes proposés par une chaîne, mais plutôt regarder des programmes en direct. Le manque de temps est très présent dans le discours de Nicole, la possibilité de regarder en différé lui convient donc mieux, tout comme la possibilité de choisir ses programmes, « j'ai *Orange* à la maison avec le service de *VOD*, que ça oui j'utilise vraiment. Je regarde beaucoup de séries en décalé. Mais en décalé car c'est vrai qu'à la maison on fonctionne quasiment tout le temps en décalé. On va chercher ce dont on a envie, c'est souvent des documentaires, des films ou des séries policières, car on a *Canal +* aussi ». Mais jusque sur son canapé, Nicole ne lâche pas sa casquette d'enseignante, « moi je cherche beaucoup de documentaires à titre personnel, ou pro, et j'en trouve très peu. Heureusement qu'il y a *lesite.tv* ». Comme Pierre et Jean-Yves, elle fait régulièrement des digressions professionnelles pendant qu'elle nous parle de ses pratiques médiatiques personnelles. On pourrait s'attendre à ce que cela soit le cas de

tous les enseignants étant donné l'objet de l'entretien mais finalement c'est un élément supplémentaire qui distingue ces trois enseignants des autres, au-delà de leur fréquence de consommation.

1.2 - Les téléspectateurs « dilettante »

Parmi les enseignants que nous avons choisi de ranger dans la catégorie des téléspectateurs « dilettante », nous retrouvons Amélie, Salomé, François, Layla, Bérengère et Françoise. C'est « l'attitude » la plus partagée. Par « dilettante » nous entendons ici des « personnes qui s'occupent d'une chose en amateur, de façon négligente »¹⁹⁰. Ils n'ont pas tous la même fréquentation de la télévision, plus ou moins forte, mais tous émettent des réserves à leur pratique, ils tendent à la minimiser. Amélie, par exemple, pourrait figurer parmi les « consommateurs » au vu de son équipement (matériel et ressources), mais son discours est émaillé d'estompes. « Finalement, on regarde jamais la télé, avec les enfants, etc. le temps manque un peu. Moi je passe pas du tout ma vie sur *Arte*, par contre via la *box* je peux regarder ce qui m'intéresse, on est abonné à *Canal+* à la demande, donc c'est pratique. Mais j'ai un bouquet assez simple, pas *Historia*, etc., de toute façon c'était plus pour que mon mari puisse voir ses matchs de foot, un par semaine c'était pas assez ! (...) Parfois avec mon mari on regarde chacun de notre côté, moi ma série, lui son match. Mais je regarde pas la télé tout le temps, souvent en plus je travaille ». Chez elle, Amélie a une télévision, un mini-pc « pour le boulot » et un « ordi portable familial », ce sont des objets privilégiés pour les adultes, « on essaie d'éviter que les enfants regardent la télé ». Une position que partage Bérengère, lorsque nous lui demandons si sa fille avait une télévision dans sa chambre elle nous répond, furibonde, « Ah non absolument pas, ça a été hors de question, puis elle l'a même pas réclamée. Pas de télé dans sa chambre, pas d'ordinateur dans sa chambre, elle avait une pièce pour travailler ». Enfin, plutôt que de regarder la télévision, Amélie préfère « bouquiner dans son lit ». Alors qu'elle nous disait vouloir prendre le contre-pied du « tout-écran » dans ses cours, elle nous confirme son goût pour le support papier et dit en souriant, avec un peu de fierté, qu'elle a « trois fois plus de livres que le prix de ma télé oui ! ».

Bérengère se définit également comme une faible consommatrice de télévision, pour elle, la télévision c'est un moment d'avachissement : « je la regarde peu. Oh, des fois je peux m'avachir pour regarder n'importe quoi à la limite, parce que je suis crevée et que j'en ai marre, mais bon. Il faut pas que ce soit du divertissement parce qu'ils font trop de bruit, ils racontent n'importe quoi, ce serait plutôt un film ou un téléfilm, que l'on oublie aussitôt le lendemain, autrement non, je la regarde pas. (...) J'ai pas de chaînes câblées ni rien. Par volonté, parce que je me dis que si tu prends une chaîne

¹⁹⁰ *Antidote* (2014), « Dilettante », version 8 [logiciel], Montréal, Druide informatique

câblée tu vas forcément trouver un truc ou un programme qui te plaira, et après, je lis plus, je fais plus rien quoi ». Elle préfère donc « lire des polars », ou « feuilleter la presse ». Layla et Salomé ont un rapport à la télévision assez similaire, il peut également leur arriver de la regarder, mais c'est ponctuel, elles n'aiment pas « passer leur temps devant la télévision » (Salomé), ou préfèrent « aller au cinéma ou regarder des films ; c'est autre chose ». Quand elle regarde la télévision, Salomé nous dit qu'elle « se retrouve souvent sur le service public ». Mais l'une comme l'autre n'épiloguent pas vraiment sur leur utilisation de la télévision, de la même manière que François. Il nous dit ne pas avoir vraiment de goût pour la télévision. Il dit ne pas avoir eu de télévision pendant longtemps et que cela fait seulement dix ans qu'il en a une, « je l'ai eue assez tard ». Concernant son utilisation, François reste assez laconique, contrairement aux autres moments de l'entretien, « Bin, les films ça peut être, là par exemple, quelque soit les chaînes, en fonction de ce qui m'intéresse quoi, autrement, si, j'aime bien quand même *Arte*, et comment ça s'appelle, euh, *LCP*, (...) mais quelques minutes quoi. Parce qu'*Arte*, *LCP*, c'est pas l'info minute, (...) il y a des émissions c'est des découvertes ! ».

Parfois, le rapport avec la télévision peut être exprimé avec distance, illustrant une rupture. C'est le cas de Françoise qui tient un discours assez ferme : « Je fréquente plus l'ordinateur que la télévision, même si c'est principalement pour le travail. Nous on a vraiment pas le réflexe de regarder la télé, ça nous arrive parfois de regarder en décalé, mais c'est très rare. (...) Alors, j'ai eu un petit garçon mais je ne voulais pas l'élever avec la télé. Je voulais que ce soit sans la pub, sans les émissions bêtes, etc. Je ne voulais pas que notre fils prenne le réflexe d'allumer la télé. De toute façon il ne sait pas le faire ». Plus que l'audiovisuel en général, c'est la « société de surconsommation » et le « faible niveau culturel » de la télévision que Françoise dénonce. Finalement, les enseignants qui tendent à minimiser leur pratique télévisuelle ou qui expriment une distance vis-à-vis de l'objet télévisuel sont ceux qui disent utiliser le plus moyennement l'audiovisuel en classe ou qui n'utilisent quasiment que *lesite.tv* ou des ressources scolaires dans leur cours. Les pratiques médiatiques de Sarah et Malik nous semblent d'ailleurs tout à fait révélatrices de cette articulation entre usage de l'audiovisuel éducatif et usage audiovisuel personnel.

1.3 - Les téléspectateurs « contrariés »

Les pratiques médiatiques de Sarah et Malik dénotent tout particulièrement par rapport à celles des autres enseignants. En effet, alors qu'ils marquent un vif intérêt pour l'audiovisuel, y compris dans leur pratique d'enseignant, aucun d'entre eux n'a de télévision. Ce manque d'équipement aurait pu les rapprocher des téléspectateurs « dilettantes », mais ils s'en démarquent par un goût prononcé pour l'audiovisuel, à titre personnel, et une forte consommation. Par ailleurs, ils se distinguent aussi des

enseignants « consommateurs » puisqu'ils n'ont pas de télévision, et que leur consommation se fait principalement sur ordinateur ou téléphone portable. De ce point de vue, le critère le plus déterminant semble être le critère générationnel et le mode de vie encore instable pour ces deux jeunes enseignants que sont Malik et Sarah. C'est cette situation paradoxale, d'un équipement absent et d'une forte consommation, qui nous pousse à regrouper ces deux enseignants comme des téléspectateurs « contrariés ».

Dès le début de l'entretien avec Sarah, celle-ci dévoile son goût personnel pour l'audiovisuel. Elle dit par exemple qu'à dix-neuf ans, elle était « très intéressée par l'audiovisuel », et qu'elle est partie faire une école audiovisuelle, « éventuellement pour réaliser des documentaires ». Finalement, le secteur d'emploi lui paraissant « trop bouché », elle a préféré se réorienter vers des études de sociologie avant de devenir enseignante en sciences économiques et sociales. Aussi, elle est la seule des enseignants interrogés à nous parler si longuement et si précisément de ses souvenirs d'audiovisuel éducatif en tant qu'élève, de son « école intérieure » (Strauss-Raffy, 2009) : « j'ai par exemple le souvenir d'une prof d'histoire-géo qui était vraiment psychorigide, alors ça m'a marquée qu'elle sorte un peu de ce côté rigide, elle nous avait montré un documentaire sur le peuplement en Chine et bin ça m'a vachement marqué ! En CM2, tous les jeudis on regardait un film, en Première on a regardé une pièce de théâtre, en allemand on a regardé un film aussi, comme en anglais. Et en ethno à la fac on avait vu un docu sur une tribu en Amérique latine ». Si l'on peut estimer que les souvenirs sont suffisamment frais chez cette jeune enseignante pour qu'ils soient aussi précis, il nous semble qu'ils montrent également dans quelle mesure ils ont marqué Sarah. Il est intéressant d'observer qu'elle remobilise ces souvenirs, *a posteriori*, pour décrire l'usage de la vidéo comme un outil marquant les élèves et comme une ressource faisant appel à divers genres.

Lorsque nous abordons ses pratiques médiatiques personnelles, elle dit qu'elle n'a pas de télévision, « j'ai pas la télé, enfin j'en ai une mais elle est pas branchée ». C'est un choix de sa part, une sorte de rejet quasi-militant de la télévision. Elle préfère alors être bénévole dans une « télévision associative » ou faire du bénévolat dans des festivals de cinéma et de documentaires. Pour autant, elle n'a pas complètement arrêté de regarder les programmes de la télévision, mais elle ne le fait que depuis son ordinateur. Parmi les contenus qu'elle regarde, elle nous cite « Les Guignols, Bref, de temps en temps les infos, le Zapping, etc. ». Cependant, elle ne regarde plus les programmes de télé-réalité, comme la *Star Academy*, qu'elle pouvait regarder quand elle était adolescente. Elle considère qu'à regarder la télé-réalité, elle pourrait « peut-être prendre du plaisir, mais malsain, en tout cas, c'est pas en cohérence avec mes valeurs ». Elle déclare aussi qu'en ayant pas la télévision elle regrette « de pas savoir finalement ce dont les gens parlent (...) d'être un peu déconnectée de tout ça ».

Malik de son côté n'éprouve pas de regrets, ni de manque, de ne plus avoir de télévision, « ouais moi j'aime bien les *netbook*, mon ordi perso, etc. niveau télévision j'en ai pas depuis longtemps, ça me manque pas. On trouve tout ce qu'on veut sur Internet ! ». Il regarde donc en streaming ou le plus souvent télécharge les vidéos qui l'intéressent. Il se définit comme un « gros consommateur d'image », « qu'il y ait pas du tout de musique chez moi ça me gêne pas du tout, par contre quand j'ai eu une télé ça me gênait pas de la laisser tourner tout le temps ». Il « podcaste » aussi « pas mal d'émissions sur *France Inter*, « La Tête au carré », « Sur les épaules de Darwin », « CO2 mon amour », etc. », ensuite il peut les écouter quand il veut sur son *smartphone*. Il est souvent connecté à Internet, qu'il « utilise beaucoup », « de toute façon on est tous devenus accros ». Il nous précise « qu'une journée où je bosse pas je regarde mes mails, mes comptes Facebook, Twitter, etc. De toute façon la première chose que je fais en me levant c'est de regarder mon téléphone ». Ce qu'il aime bien, « c'est que les outils permettent une vraie flexibilité, une fluidité ».

En terme de contenu il regarde beaucoup de séries, mais les vidéos qu'il cite traitent principalement de science : « je suis très science fiction, aussi bien bouquins que films, après j'aime bien me regarder ma petite conférence le mercredi aprem : de l'astronomie à la bio, quoique, j'ai regardé un truc en sociologie sur le darwinisme. Après, je regarde pleins de docu sur *France 5*, comme pleins de gens. La télé-réalité je regarde ça, j'ai une copine qui rigole en regardant ça donc on peut regarder ensemble. Mais surtout je suis un gros fan de séries américaines, comme « *Battlestar galactica* », « *The Big Bang Theory* », « *Dexter* », ou encore « *True Blood* », « *Game of throne* », etc.. Les nouvelles séries en fait, je les regarde en version sous-titrée en général, parce que c'est plus sympa, « *The Big Bang Theory* » par exemple je vois aucun intérêt à le regarder en VF ! (rire) ». Une majorité de contenus qu'il obtient grâce au téléchargement illégal, dont il connaît les sites de référence. Enfin, Malik nous dit qu'il lui arrive régulièrement de partager des contenus audiovisuels via les réseaux sociaux, dont il est d'ailleurs un utilisateur habitué. « Quand j'ai une vidéo qui me plaît je la poste sur *Facebook* ou *Twitter*, mais bon quand c'est surtout de la bio je précise « pour mes amis biologistes ». Après je poste pas mal de trucs sur l'actualité, ou quand un truc politique m'agace vraiment ». Somme toute, Malik est résolument un usager audiovisuel du numérique, plus que de la télévision. En tout cas, il allie principalement sa pratique audiovisuelle à ses compétences numériques, tout comme Sarah. Ce qui n'est pas le cas des autres enseignants interrogés, dont nous allons présenter les usages numériques qu'ils évoquent par ailleurs.

• 2 - Usagers numériques

Globalement, ils ont un *a priori* assez positif vis-à-vis du « numérique ». Seule Amélie marque une certaine opposition avec Internet en tant qu'outil de savoir,

« Internet c'est pas ma génération. Moi je suis plus de la télé, et le savoir c'était vraiment les livres. J'ai eu accès à Internet quand j'étais en première, une grosse dizaine d'années, le rapport au savoir pour moi c'est le livre ». Pour autant, elle en a un usage à titre privé qui la range du côté des enseignants baignant le plus dans un environnement numérique. Ce commentaire est donc à interpréter, selon nous, du point de vue de son identité professionnelle, plutôt qu'un jugement hostile au numérique en général. Le reste des enseignants est optimiste quant aux opportunités offertes par le numérique, c'est par exemple « une bibliothèque géante » pour François et une « ouverture sur le monde » pour Pierre. S'ils l'utilisent couramment dans le cadre des communications par mail, ou pour y puiser information et divertissement, il s'avère que leurs usages sont assez variables¹⁹¹ et leur positionnement par rapport aux outils numériques et aux réseaux sociaux est plutôt clivant.

2.1 - Outils numériques

La seule enseignante qui avoue ne vraiment pas « être à l'aise avec l'informatique » c'est Bérengère. Nous avons relevé précédemment que cela était source de stress pour elle dans le cadre de sa pratique d'enseignante, force est de constater que c'est également le cas à titre personnel. Elle raconte à ce sujet les nombreux échanges avec sa fille qui tente, vainement, de lui expliquer régulièrement comment utiliser son ordinateur : « c'est elle qui nous a pratiquement formé et qui continue. Quand je lui demande, je me fais reprendre, “mais maman je te l'ai déjà expliqué !”, “oui mais bon je me rappelle plus !”. Je pense que c'est pas typiquement mon cas mais bon (...). Puis alors, il y a quand même des choses auxquelles on est obtus. Moi je m'estime pas forcément, enfin peut-être technologiquement je suis pas une scientifique et je suis pas quelqu'un qui percute rapidement l'outil, quel qu'il soit. Mais alors là elle me dit “je te l'ai expliqué”, mais si je ne me le note pas, et bin je suis incapable de le refaire, parce que j'ai pas fait attention. Je suppose que mes élèves c'est pareil. Je pense à autre chose en même temps qu'elle m'explique et je dis « oui oui, j'ai compris » [rires] ». Quand Bérengère aborde la question du téléphone et des tablettes tactiles elle conserve son ton ingénu, mais marque tout de même des oppositions assez nettes. Au moment où on lui demande si elle a un téléphone ou un *smartphone*, elle nous confie, « j'ai un portable, mais je ne l'utilise pas, j'ai un portable en cas de problème. Personne n'a mon numéro, parce que je veux pas être joignable tout le temps. Je tiens pas à être dérangée, c'est pas un goût personnel, d'ailleurs on me rembourse car je dépasse jamais mon forfait ! [rires] ». Au sujet des tablettes tactiles Bérengère se montre assez ouverte, mais insiste sur le fait que cela ne doit pas déshumaniser les

¹⁹¹ Par exemple, ils ont un usage disparate du téléchargement illégal, plus de la moitié ne télécharge jamais illégalement, comme Amélie qui « ne sait pas comment faire », alors que d'autres, comme Pierre, « télécharge les deux, mais majoritairement en illégal ».

rapports humains : « Non, parce que je perdrais beaucoup trop de temps. Finalement je serais pas retors à tout ça, ça me gênerais pas là. Disons que, chose que je n'aurais pas dit il y a quelques années, mais bon, c'est l'évolution, c'est les goûts ! Et puis voilà quoi, mais que ce soit dans un but utile. Qu'on ne consulte pas tous ça sans communication, sans contact, que l'on reste dans son truc, son téléphone, etc. ». Nicole est la seule, parmi les enseignants, à être équipée en tablette, mais elle ne l'utilise pas, « j'en ai deux, mais c'est les gamins qui les ont, c'est incroyable d'ailleurs ! ». Elle n'aime pas ce genre d'outil « moi ça me saoule, le côté tactile ça marche pas encore comme ça devrait être. Moi je rêve d'un truc qui suivrait ma pensée ! ».

Ce qui fait le plus réagir les enseignants vis-à-vis des technologies numériques c'est leur potentiel intrusif dans la vie privée. Parmi ceux qui ont un *smartphone*, la plupart refusent d'y installer leur boîte mail professionnelle. Ceux qui le font tiennent à marquer justement une limite à leur utilisation dans le cadre privé, comme Amélie qui explique que « même si je pourrais faire mieux, si j'ai décidé d'arrêter, j'arrête. Et puis des fois on se fait bien suer pour rien donc bon ... ». Pour Jean-Yves, il est également important de maîtriser la consultation des messages professionnels, notamment les notifications de publications sur l'ENT ou les retours des travaux d'élèves : « Bin, quand je réponds je suis sur mon activité professionnelle en train de préparer, je me dis tiens, est-ce qu'il y en a qui ont répondu, je prends une minute, est-ce que j'ai des messages ? Point final, je traite, je traite pas, c'est en fonction. Je suis encore dans la catégorie, mais je pense que c'est l'âge, comme nos grands parents le minitel c'était assez chaud pour s'en servir, moi je suis d'une génération, qui est pas habituée à ça. Alors, là on peut s'interroger, mais c'est un débat philosophique, sur la valeur de la communication. Mais là, on entre je pense dans d'autres sphères ! ». C'est pourtant une réflexion de cet ordre que livrent finalement les enseignants quand ils abordent la question des réseaux sociaux.

2.2 - Réseaux sociaux

Lors de nos entretiens avec les formateurs académiques en TICE, Lucile nous confiait que « les réseaux sociaux c'est un peu la bête noire » des enseignants qu'elle rencontre. Lucile constate qu'elle n'a pas à faire à des « pionniers », mais plutôt à une « majorité curieuse, (...) mais qui sont pas technophiles pour le coup ». Ce constat l'amenait à expliquer le manque d'attrait pour les enseignants vis-à-vis de l'utilisation des réseaux sociaux quand, par ailleurs, l'utilisation de l'audiovisuel est beaucoup plus admise. En fin de compte, parmi nos enseignants, cinq n'ont pas de compte sur les réseaux sociaux, contre six qui ont un ou plusieurs comptes. De nouveau, le seul critère pertinent pour distinguer ces deux groupes est celui de l'âge, les enseignants les plus jeunes sont ceux qui utilisent les réseaux sociaux à titre personnel. Cependant,

le fait qu'ils utilisent ou non les réseaux sociaux à titre personnel ne distingue pas les enseignants quant à leur regard plus ou moins inquiet sur l'impact des réseaux sociaux, à titre personnel et professionnel. D'ailleurs, parmi les utilisateurs des réseaux sociaux, aucun ne les utilise dans le cadre professionnel.

Néanmoins, si François et Bérengère n'utilisent pas les réseaux sociaux et en ont une connaissance limitée, ils se disent tout à fait convaincus de l'intérêt que cela pourrait avoir dans le cadre scolaire. En effet, si François confesse tout d'abord que « non, là par contre je suis largué, j'ai pas de compte. Je sais qu'il y en a de mon âge qui y sont (...) non, moi vraiment [Internet c'est] l'aspect consommateur », quand on le questionne sur le paradoxe entre son usage actif du numérique et de l'audiovisuel par rapport à sa méconnaissance des réseaux sociaux, il confesse un certain décalage par rapport à ces évolutions, mais il « imagine que ça peut être vachement intéressant dans une classe quoi ! ». On peut également noter que Bérengère, bien qu'elle n'ait pas de compte sur un réseau social, nous dit que « par contre je serai pas contre, mais avec mes élèves ». Elle précise même, « alors, je sais pas si c'est possible, mais je mettrais un compte spécial, uniquement avec mes élèves où je pourrais leur dire, « pensez à faire », « à regarder telle vidéo », ou « ce soir vous avez un film sur ça » etc. Mais, moi, ça m'intéresse pas personnellement, mais par rapport au travail. J'y ai pensé mais je sais pas comment on fait, là il faudrait que je demande, à des collègues peut-être ».

A l'opposé, Pierre considère que la proximité que créent les réseaux sociaux n'est pas de nature à trouver une place à l'École. Il commence tout d'abord par affirmer que c'est un support pour lequel il n'a pas d'attrait, « non, je n'utilise pas du tout *Facebook*, *Twitter*, etc.. C'est quelque chose pour lequel je n'ai pour l'instant pas suffisamment d'attraction. C'est peut-être certainement un tort. ». Mais sitôt cet aveu fait, il insiste sur les raisons qui le poussent à ne pas intégrer les réseaux sociaux, y compris dans sa pratique d'enseignant, « Et puis moi je vois pas pour l'instant l'intérêt que ça pourrait avoir. Répondre en temps réel, etc., moi j'ai besoin de temps pour réfléchir pour répondre à une question, etc. Je prends toujours du temps moi. Je trouve que ce qui heurte un peu c'est l'immédiateté de l'attente de la réponse etc. Et puis le côté un peu de proximité avec leur propre, euh, voilà. Même si je sais que certains collègues par exemple, donnent leur numéro de portable, etc. pour que les élèves les joignent etc. mais non, moi pour l'instant, c'est pas une pratique que j'utilise. Voilà ». Jean-Yves, de son côté, livre son sentiment sur les réseaux sociaux au moment où il évoque sa passion pour la photographie. Alors qu'il nous confiait précédemment avoir un compte *Facebook*, « mais c'est juste bonjour, merci », on lui demande s'il n'y aurait pas un intérêt à être membre d'une communauté en ligne de fans de photographie. Il nous rétorque que « c'est pas une frustration parce qu'il y a d'autres choses à faire ! Mais moi je suis assez halluciné, parce que je suis allé à Toulouse, et les fois dernières j'avais l'impression d'arriver sur Mars ! Alors, d'abord,

le monde, et puis quand vous prenez les transports en commun, le train, vous voyez des gens qui sont tous branchés ! (...) Y'a pas de reproches, mais, on les voit avec leurs réseaux sociaux, des indi-vi-dua-li-tés, moi c'est cette image que j'ai, (...) j'ai l'impression d'être sur Mars quoi ». C'est un sentiment perplexe qui ne le pousse pas à utiliser plus avant les réseaux sociaux, ni à les intégrer en cours, « j'ai pas envie non, je pense que pour l'instant j'ai pas la persuasion de la productivité du produit. C'est-à-dire, j'ai peur de trop perdre de temps, sans être parfaitement rentable en termes d'efficacité derrière, il faut que ça m'apporte quelque chose ! Ça [il montre le vidéoprojecteur], ces moyens utilisés, c'est en fait que j'ai optimisé mon temps, que je considère, peut-être à tort, que j'ai optimisé mon temps ».

Les autres enseignants utilisateurs des réseaux sociaux ne portent pas de jugement aussi tranché sur l'impact des réseaux sociaux dans la sociabilité, mais pointent unanimement leur désir de ne pas mélanger leur pratique personnelle avec l'univers scolaire. De plus, que ce soit Malik, Nicole, Sarah, Salomé ou Layla, ils ont un usage assez similaire des réseaux sociaux, *Facebook* principalement. À l'image de Layla, ils utilisent les réseaux sociaux pour échanger avec des proches mais également pour « exprimer des idées, pour faire passer mes idées, commenter des faits d'actualité ». Elle précise, « voilà, ça me sert au niveau communicationnel, échange d'idées, visionner aussi des vidéos marantes hein, ça me permet aussi de décompresser : on est pas sérieux tout le temps ! ». Par contre elle tient, ainsi que les autres enseignants utilisateurs des réseaux sociaux, à « rester dans un cadre purement académique ». Comme Salomé, elle « refuse systématiquement les élèves » qui la demandent en « ami ». Salomé se dit qu'elle pourrait mobiliser ce genre de sites, mais via un profil strictement professionnel, « pour ouvrir à d'autres choses que l'on a pas abordé en cours ». Enfin, ils sont plusieurs enseignants, utilisateurs ou non des réseaux sociaux, à constater que « maintenant, c'est vrai qu'il y a des dérives, des élèves mécontents qui peuvent attaquer un professeur etc » (Layla), ou faire du « harcèlement entre élèves » (François) sur les réseaux sociaux.

Nous l'avons souligné au début de cette partie, l'évolution des médias tend à questionner les espaces publics et privés (Flichy, 2004), notamment dans le processus moderne de « domestication ». Il est pertinent, dans le cadre de notre objet d'étude, de mettre cette dynamique en regard avec ce que François Dubet (2007) a pu mettre en évidence concernant l'engagement de plus en plus « subjectif » des enseignants dans leur travail : « *Les enseignants décrivent leur travail comme une activité profondément subjective engageant totalement leur personnalité. (...) Alors que traditionnellement la personnalité de chacun était derrière son rôle, tout se passe comme si, aujourd'hui, la personnalité était devant le rôle et ceci d'autant plus que les enseignants sont souvent soucieux de rendre les élèves actifs et ne les considèrent pas comme de simples réceptacles à connaissances* » (Dubet, 2007, p. 61). Ainsi, il est intéressant de vérifier dans quelle mesure les pratiques médiatiques numériques

personnelles, et d'une certaine manière les imaginaires de ceux qui n'ont pas ces pratiques, participent d'une « conversion numérique » de la part des enseignants.

D Conversion numérique

Dans cette partie, il s'agit d'étudier une partie singulière des entretiens, celle de la mise en situation des enseignants que nous avons interrogés. Le prétexte de cette mise en situation était la mise en ligne par *lesite.tv* d'un nouveau *player*. Cette nouvelle interface ne nous semblait pas opportune à étudier au moment de l'enquête, sa mise en ligne était récente et aucun usage stabilisé ne pouvait être réellement étudié. Néanmoins, l'ambition de ce *player*, pensé comme un nouvel ordonnancement du site¹⁹², nous semblait être un bon moyen de mettre les enseignants en situation concrète et d'aborder avec eux des aspects plus « prospectifs », d'autant que nombre des discours mobilisés sont ceux des enseignants les plus actifs. Dès lors, les analyses de ces entretiens relèvent d'un registre sensiblement différent, où l'interprétation ouvre à de nouvelles interrogations, plus sujettes à caution¹⁹³.

Lors des entretiens nous avons observé un niveau d'équipement variable, notamment dû au fait que certains disposaient d'un TBI, considéré comme un « facilitateur d'usage ». Ainsi, Malik, qui en fait un usage assez optimal, nous renseigne sur un usage audiovisuel relativement différent de ce que l'on pourrait appeler un usage « classique ». Il utilise régulièrement les fonctions de capture (images, audio, vidéo), d'annotation et d'utilisation « connectée » du dispositif de projection. Pour lui, cela permet de faire « pas mal de choses hyper intéressantes ». Plusieurs enseignants ne disposant pas de TBI ont par ailleurs confié leur convoitise vis-à-vis de cet « instrument absolu » (Pierre). La curiosité des enseignants s'est aussi portée, lors des entretiens, sur de nouveaux formats audiovisuels, de type *serious game* ou webdocumentaires. Autant de termes qu'ils découvraient bien souvent au cours de l'entretien, et qui nous permettaient d'aborder avec eux leur projection dans un tel environnement. S'ils confient généralement une réelle méconnaissance de ce domaine, ils s'y projettent assez facilement. Nicole, par exemple, dit qu'elle « aimerait bien, je suis toujours en recherche, mais je sais pas faire », et Pierre qu'il « part vraiment de zéro sur ça (...) mais ça peut être intéressant, c'est un champ de la pédagogie qu'il va falloir explorer rapidement, je pense ».

Ce sont des formats et un outil vers lesquels ils pourraient tout à fait se « déplacer », pour reprendre le terme de Patrice Flichy qui considère que « *trop souvent les inventeurs de nouveaux systèmes de communication raisonnent en termes de substitution, alors qu'il convient de penser en termes de déplacement* » (Flichy, 2004,

¹⁹² Cf. Chap. II -2.2 « *Lesite.tv* par ses concepteurs ».

¹⁹³ Elles reflètent également les apports que notre travail a pu fournir dans le cadre de notre CIFRE.

p. 239). C'est en ce sens que nous souhaitons aborder ce que nous avons appelé « conversion », par opposition au terme « révolution » marquant plus une rupture qu'une continuité, comme c'est le cas ici. Nous n'employons pas ce terme au sens théologique¹⁹⁴, mais plutôt au sens littéral. Par ailleurs, l'acception qu'il recouvre chez Roger Silverstone, entendu comme le processus au cours duquel la TIC en usage « établit des relations nouvelles entre le foyer et le monde extérieur » (Flichy, 2008, p.155), fait écho à nos préoccupations. Plus fondamentalement, nous tenterons d'évaluer dans quelle mesure les usages actuels peuvent être mobilisés dans le cadre des évolutions relatives à l'audiovisuel à l'ère numérique. Pour ce faire nous mobiliserons ces éléments autour de deux enjeux cardinaux, l'harmonisation des ressources et le dépassement du format vidéo.

- **1 - Harmoniser les ressources, vers un portail unique**

Comme nous l'avons observé au cours des portraits et de l'analyse transversale, les enseignants dénoncent une trop grande multiplicité de sources et une variété trop grande des ressources pour qu'ils puissent avoir le temps de s'approprier pleinement les contenus audiovisuels. Paradoxalement, cette « bibliothèque géante » (Pierre) qu'est Internet, peut freiner ceux qui se trouvent démunis face à une tâche pour laquelle ils ne se sentent pas assez formés et qui leur demande trop d'investissement. De ce point de vue, *lesite.tv* propose une offre éditoriale qui serait de nature à les satisfaire, mais ils se heurtent à une concurrence et des usages qui parfois le supplantent. Il est donc nécessaire de revenir plus en détail sur la façon dont les enseignants que nous avons rencontré interrogent la place du *site.tv* dans cet environnement et comment ce dernier pourrait être plus opérationnel.

1.1 - Banque de données unique

Pour les utilisateurs les moins aventureux, *lesite.tv* est une zone de confort. Pour Françoise, « *lesite.tv* c'est quasiment tout ce que j'utilise ». Néanmoins, ils sont nombreux à ne pas toujours trouver de ressources qui les satisfont. Alors, les utilisateurs qui maîtrisent les compétences nécessaires pour s'approprier celles qui sont disponibles par ailleurs n'hésitent pas à multiplier les infidélités. Pour ces derniers, l'usage de l'audiovisuel n'est pas synonyme aujourd'hui d'une simple projection de vidéos en classe, ce qui décuple encore le territoire de leurs recherches. La numérisation est d'ailleurs l'occasion de se faire rencontrer sur un même support

¹⁹⁴ Milad Doueïhi, par exemple, privilégie le terme « conversion » et compare « le numérique » aux religions, toutes deux considérées comme « des techniques de la médiation et de la communication qui, chacune à sa manière, modifient les rapports entre les individus et la collectivité et mettent en place une nouvelle dimension éthique capable d'influencer et de façonner les actions et les comportements » in Doueïhi Milad (2011), *Pour un humanisme numérique*, Paris, Seuil, p. 41.

vidéo et radio, dont la pratique est aussi traditionnelle que celle de l'audiovisuel (Lefebvre, 2013), mais qui ne connaît pas d'équivalent au *site.tv*. Une situation qui freine Sarah : « je *podcaste* les émissions de *France Inter* par exemple, mais j'ai pas eu le temps de me pencher dessus pour les trier et les utiliser en cours ».

Nicole dit qu'elle « rêve d'une banque de données légales, subventionnées par l'Éducation Nationale ». Elle sait que « c'est le cas avec *lesite.tv* », mais elle considère qu'« on devrait avoir la même chose avec l'audio aussi. Y'en a pas ! ». C'est une situation qui lui pose des problèmes concrets, « par exemple, là je travaille sur « Les français parlent aux français » et je voudrais intégrer ça, dans le diaporama, et que les élèves fassent des messages codés. Alors je repique le *jingle*, mais je suis dans l'illégalité, je sais pas du tout si il y a un copyright là-dessus ou pas ». Même constat pour Sarah qui utilise principalement des sites disciplinaires, qui ne la satisfont pas plus, « il y a beaucoup d'informations éparpillées. Il devrait y avoir une plateforme où il y aurait tout. Par exemple, *APSES* il y a un truc avec tous les films à utiliser par chapitre, mais il y a pas les cartes interactives, les *serious game*, etc ». Pour organiser cette dissémination les enseignants optent tous pour une organisation personnelle des données, pour Malik c'est un dossier « vidéos SVT » sur son ordinateur, et pour Sarah un dossier « vidéos SES ». Pour Bérengère, l'organisation est moins précise, « c'est pas hiérarchisé hein, vidéo, Rotterdam, puis ça peut être vidéo Croisade, hein. Vous voyez j'ai pas, j'aurais pu mettre 6^{ème}, 5^{ème}, etc. Je pourrais le faire, mais je l'ai pas fait c'est vrai ». De ce point de vue, le nouveau *player* proposé par *lesite.tv* semble intéresser les enseignants qui peuvent archiver leur historique de navigation et notifier certaines vidéos « à voir ». Une fonction qui intéresserait particulièrement Amélie « ah oui, ça c'est bien ! Parce que moi alors, je regarde des vidéos, j'en repère, et puis je les oublie complètement ».

Pour que cette possibilité soit complètement en accord avec sa pratique, Malik aimerait pouvoir lui aussi télécharger des vidéos sur son compte personnel du *site.tv*, « c'est dommage que ce soit pas plus collaboratif, par exemple qu'on ait un onglet « *uploader* », puis après des modérateurs vont vérifier si ça correspond au niveau éditorial et légal ». De sorte que *lesite.tv* devienne à son tour un portail où les enseignants pourraient, *a minima*, retrouver l'ensemble des supports audiovisuels qu'ils utilisent en cours. Mais nous le verrons au sujet des « détournements », la contrainte légale est assez stricte du côté du *site.tv*.

1.2 - Saturation ergonomique

La profusion et la dispersion des contenus a pour autre conséquence de multiplier les ergonomies et les formats auxquels sont confrontés les enseignants. Parfois, ces ergonomies sont même trop complexes pour qu'ils osent parcourir les contenus d'un site. C'est ce qu'ils évoquent, par exemple, à propos du site *Curiosphère.tv*. La métaphore de Nicole, évoquée dans les portraits, va dans ce sens : « parfois l'offre est bien mais c'est un peu comme si on me mettait devant la vitrine d'un grand magasin, sans nous expliquer comment pousser la porte pour entrer dans le magasin ». Cette difficulté de navigation ou d'appréhension d'une nouvelle interface, nous avons pu la mesurer lors de la mise en situation des enseignants avec le nouveau *player*. Au-delà des nombreux « bugs » dans l'affichage du *player* (fenêtre de lecture plus grande que l'écran, nécessité d'installer un *plug-in* ou de changer de navigateur, etc.), ils étaient globalement frileux à prendre en main la souris pour naviguer par eux-mêmes dans le site. Quand ils le faisaient finalement, chaque clic était précédé d'une demande d'approbation de notre part. Les plus à l'aise, ou les moins stressés, de cette exploration étaient Malik et Sarah, par ailleurs habitués à fréquenter de nombreuses interfaces différentes sur Internet et en particulier concernant la lecture de vidéos.

C'est Jean-Yves qui a le plus clairement formulé le sentiment de « saturation ergonomique » parmi les enseignants. Il commence par nous dire tout d'abord combien cela lui « grève » du temps, « il y a des mines, *site.tv* ou *Canal Académie*¹⁹⁵, le matériel existe, mais avec des ergonomies différentes et le temps est pas extensible pour qu'on s'y plonge. C'est du rapport pas avec la vidéo mais avec l'objet numérique, dès que ça va me grever trop de temps, je vais y aller très précautionneusement ! ». Par ailleurs, en tant que formateur aux ressources ENT il est particulièrement sensible à l'interconnexion entre les différents accès aux ressources (CTN, ENT, sites, ordinateur de l'enseignant, etc.), « on est face à une multiplication ! Sans compter que j'ai mes habitudes de travail, les autres ont leurs habitudes qui leur sont propres, tout à fait respectables, et alors, c'est là où ça me fait assez peur. Il y a multiplicité de moyens de diffusion, d'accès, par contre, on a derrière une multiplicité d'ergonomies. Ce qui fait que l'interconnexion qui est nécessaire, se retrouve d'un complexe ! ... [il lève les bras vers le ciel] Et c'est pas de chance ici, on est à la merci du bug incompréhensible [en montrant *lesite.tv* qui ne fonctionne pas sur son ordinateur] ». Cette dépossession d'une maîtrise complète des outils est de nature à le déstabiliser : « alors, moi, là, [Jean-Yves], je perds la maîtrise. Donc là, je peux pas me permettre de perdre autant ma maîtrise dans un cours. Les élèves ne sont pas bêtes, mais si je

¹⁹⁵ *Canal Académie* est un « magazine hebdomadaire de presse en ligne proposant analyses, réflexions et débats, avec les académiciens. *Canal Académie* est situé au cœur de l'Institut de France à Paris, et offre des articles à lire originaux, illustrés par des images fixes, des documents audio et quelques vidéos, ainsi que les services d'une médiathèque (accès aux archives) », disponible en ligne sur <http://www.canalacademie.com/> (consulté le 10 février 2015)

perds la maîtrise, je perds de mon rôle. Donc je tiens à manipuler des objets sur lesquels je sois parfaitement conscient, et dans la capacité de manipuler la totalité des objets ». Il poursuit ensuite en parlant de l'ergonomie du *site.tv* et en rappelant qu'au-delà de cette question de maîtrise c'est aussi une questions de temps qui est en jeu¹⁹⁶, « la vôtre a l'air très bien, avec une super présentation en plus, [rires] mais euh, voilà, nous on est confronté à plusieurs ergonomies. Et le temps, il est pas extensible. On peut s'y plonger, on peut y répondre, euh, y'a pas de problème, mais moi je laisse les autres faire ».

Le dernier point abordé par les enseignants, concernant l'ergonomie, c'est celui des formats utilisés pour les ressources, qui bien souvent découlent d'un choix technique concernant l'ergonomie. C'est une question qui fait réagir Jean-Yves dans son développement, en particulier concernant les manuels scolaires numériques, « on a aussi des problèmes de compatibilité : ici [en montrant un manuel numérique], j'ai un format qui est un format propriétaire. Qui est impossible à communiquer avec un autre support. Voilà pourquoi je l'utilise pas en frontal direct. C'est un format pas exportable, que je peux pas communiquer ». Plus globalement, les enseignants se trouvent contraints par tout un tas de formats puisqu'en général ils utilisent des diaporamas (*powerpoint* ou *openoffice*), dans lesquels ils ne peuvent pas intégrer des lecteurs vidéo par exemple. C'est une des problématiques auxquelles souhaite répondre le nouveau *player* du *site.tv*, en permettant de télécharger ce dernier pour utiliser ses différentes fonctions « hors-ligne ». Néanmoins, cette tentative interroge l'offre éditoriale du *site.tv* en tant qu'offre de contenu, devant trouver une place entre les logiques « centrifuges » et « centripètes » propres aux industries éducatives numériques. En effet, comme l'a mis en évidence Pierre Moeglin, « *les industries éducatives connaissent contradictoirement fédération et éclatement. [qui] renforce [les] une et [les] autres dans leurs spécialisations respectives et, ce faisant, accentue leur séparation et en exacerbe la rivalité* ». L'auteur précise également que « *la contradiction est sensible aux quatre niveaux où se prennent les décisions : initiatives publiques, stratégie des firmes, professionnalités et usages. [Des] compromis s'y produisent entre logiques centripètes et logiques centrifuges* » (Moeglin, 2010, p. 105). Les interrogations du *site.tv* vis-à-vis de son intégration dans les pratiques enseignantes, à travers son *player* « exportable », nous semblent s'inscrire dans cette logique. Du côté des usagers enseignants, faute de trouver un interlocuteur unique offrant ressources et dispositif d'intégration dans leurs cours, certains préfèrent piocher ces ressources auprès d'autres acteurs. C'est une nouvelle forme de

¹⁹⁶ Ce rapport aux interfaces multiples pourrait être rapproché des problématiques mises en avant par Caroline Datchary à propos de la « dispersion au travail », mais c'est un aspect que nous n'avons pas abordé à proprement parler avec les enseignants. Cf. Datchary Caroline (2007), « Dispersion au travail, entre pathologie et compétence professionnelle », in RESEO. *Changement technique, changement social*, L'harmattan, pp.91-103

concurrence à laquelle doit faire face *lesite.tv*, notamment en ce qui concerne les manuels scolaires numériques.

1.3 - Manuels numériques et concurrence

Nous l'avons montré précédemment, les enseignants interrogés n'hésitent pas à multiplier les sources de contenus pour alimenter leurs cours. Cela répond également à leur besoin de trouver des contenus qui ne sont pas exclusivement vidéo, ou comme pour Pierre, des « vidéos interactives ». Les manuels scolaires font partie de ces sources, notamment dans leur format numérique. En effet, Françoise précise que les manuels classiques « prescrivent plus des liens vers des sites, que vers des vidéos précisément ». Les enseignants qui évoquent les manuels numériques nous font d'ailleurs part du fait que le passage à ce format-là est parfois l'occasion de changer d'éditeur de manuel. C'est Nicole qui décrit le mieux combien les cartes peuvent être rebattues dans cette nouvelle économie, comme nous l'avons souligné dans son portrait : « alors, ce que je peux utiliser, avec plus ou moins de bonheur car les supports s'ouvrent pas par exemple, c'est les trucs que nous donnent les éditeurs de manuels numériques. Certains sont supers, mais d'autres sont vraiment nuls, *Nathan* que j'aime beaucoup en support papier, en vidéo projetable on se croirait vraiment revenu aux années 1980, au début des logiciels. À l'inverse *Hachette* qui était pas adapté en support papier, au niveau numérique ce qu'ils nous proposent c'est vraiment pas mal, avec des cartes et des commentaires qui se projettent dessus, etc. avec des fiches élèves, ça c'est vraiment bien. (...) Là j'ai montré *Hachette* à mes collègues, car on avait un échantillon, et on va l'acheter, alors qu'on a des bouquins *Nathan* ! (...) C'est tellement varié que ça nous donne une palette suffisante sur laquelle jouer, ça nous laisse notre liberté d'enseignant ».

En outre, plusieurs enseignants comme Pierre ou Jean-Yves, nous ont dit élargir leur recherche vers des contenus de type « gif animé »¹⁹⁷. Mais ils sont rarement disponibles de manière indépendante d'autres ressources, et cela interroge Jean-Yves qui relève le développement des kits payants. « Il y a de plus en plus de sites payants qui vendent des kits pédagogiques tout prêts. J'avais trouvé, pendant le Tsunami, ils m'en parlaient beaucoup les élèves, ils étaient un peu choqués et donc je leur ai préparé quelque chose : « c'est quoi un tsunami », etc., où c'était... Et là j'ai trouvé une animation, qui expliquait c'est quoi un séisme, trouvé sur *Edumédia*¹⁹⁸, c'était

¹⁹⁷ « Le *Graphics Interchange Format* (littéralement « format d'échange d'images »), plus connu sous l'acronyme GIF, est un format d'image numérique couramment utilisé sur le web. (...) Le format GIF permet de stocker de plusieurs images dans un fichier. Ceci permet de créer des diaporamas, voire des animations si les images sont affichées à un rythme suffisamment soutenu », « GIF », *Wikipédia*, disponible sur http://fr.wikipedia.org/wiki/Graphics_Interchange_Format (consulté le 10 février 2015).

¹⁹⁸ Disponible en ligne sur <https://www.edumedia-sciences.com/fr/a98-tsunami> (consulté le 10 février 2015). *Edumédia* promeut le « développement des nouvelles pratiques pédagogiques, à travers une banque de ressources pédagogiques pour l'enseignant, un outil de travail et de révision pour l'élève, une

gratuit alors j'ai récupéré via le swf¹⁹⁹ ! ». Que ce soit les manuels numériques ou les plateformes diffusant de nouveaux formats, c'est une concurrence de plus pour *lesite.tv*, après celle des services de vidéos en ligne comme *Youtube*, par exemple. Or, comme le rappelle Pierre Moeglin à propos des manuels scolaires, « *ce n'est certes pas d'aujourd'hui que des enseignants utilisent en classe des ressources qui ne sont ni didactiques ni même éducatives. Simplement, la numérisation facilite leur conversion à des usages éducatifs, sans que droits d'auteurs et associés soient d'ailleurs toujours respectés. Aussi, face aux perspectives du numérique, les éditeurs, qui ont déjà du mal à créer des synergies entre activités papier et activité numériques, hésitent-ils entre la tentation de nouveaux débouchés et le risque de favoriser involontairement l'intrusion de produits exogènes (...) ces conditions créent a contrario des motifs d'alliance et de regroupement* » (Moeglin, 2010, pp. 114-115). C'est tout l'enjeu auquel fait face *lesite.tv*, afin de ne pas être supplanté en tant qu'opérateur de nouvelles expériences audiovisuelles éducatives pour les enseignants.

- **2 - Dépasser le format vidéo, vers une nouvelle expérience audiovisuelle**

Parmi les contenus divers que mobilisent les enseignants quand ils évoquent leurs usages de l'audiovisuel en classe, plusieurs ont marqué notre attention. En effet, nous pouvons observer que certains d'entre eux offrent un rapport différent aux ressources audiovisuelles et nous permettent d'interroger ce que serait une nouvelle expérience audiovisuelle éducative, telle que les enseignants eux-mêmes la formule. C'est également l'occasion d'interroger le réinvestissement de leurs pratiques personnelles d'usagers numériques dans le cadre professionnel. À titre d'exemple on pourrait citer les *serious game*, abordés lors des entretiens. Si l'ensemble des enseignants découvrait ce mot au cours de l'entretien, ils étaient une majorité à en connaître le principe. Sarah, par exemple, aborde ce type de ressources par l'intermédiaire de ce qu'elle en connaît et des expériences que cela lui permet de mobiliser, « je connais oui en fait, j'aimerais vraiment utiliser ça en cours, c'est vraiment hyper intéressant ! En éco je trouve que ça met les élèves « acteurs ». Par exemple, dans *Courrier International* j'avais vu un jeu qui permettait de simuler un marché complètement libéral, ses conséquences etc. (...). Mais on pourrait aussi utiliser des jeux en classe, sans le numérique, par exemple un jeu sur le fonctionnement du marché, j'en connais qui font ça ». Pour Pierre, ce genre de format lui « permettrait de varier la forme, et la démarche ! ». Par ailleurs, on peut également citer pêle-mêle le principe des « vidéos

encyclopédie scientifique multimédia à destination du grand public et des bibliothèques. Le site propose plus de 800 animations interactives et vidéos ».

¹⁹⁹ « Ce format de fichier est particulièrement dédié au multimédia et au dessin vectoriel. Initialement développé par *FutureWave Software*, il est ensuite passé sous le contrôle de *Adobe*. Prévu pour son volume de données réduit, il est idéal pour la publication sur le web et peut contenir des animations », « SWF », *Wikipédia*, disponible sur http://fr.wikipedia.org/wiki/Small_Web_Format (consulté le 10 février 2015).

pour faire » qu'évoquait François²⁰⁰, les « quizz à faire à domicile » que Jean-Yves envoie à ses élèves, où les « reconstitutions 3D permettant de déambuler dans les bâtiments célèbres », qui intéressent Françoise. Mais plutôt que d'étudier les formats qu'ils imaginent pouvoir utiliser, il nous semble plus intéressant d'évaluer ce qui dans leurs usages actuels les disposent à être des « usagers numériques », au sens de ce que propose Louise Merzeau (2010) et tel que les concepteurs du *site.tv* se les imaginent. Nous focaliserons notre attention autour de trois compétences : le détournement, l'autoproduction et la participation.

2.1 - Détournement

A minima, les enseignants ne se contentent pas de projeter une ressource audiovisuelle en classe, ils l'associent à des questionnaires, afin de rendre l'élève le plus « actif » possible. Par ailleurs, la plupart n'hésitent pas à s'approprier les ressources *via* un traitement des images par annotation ou commentaire. Cela se fait souvent sous forme de « bricolage », comme Amélie qui « construit des croquis sur tableau blanc, par dessus l'image ». Dès lors, elle considère que « ce serait bien d'avoir la capacité d'intégrer des modifications dans la vidéo », à partir du *player* par exemple. Ce type de pratiques nous semble intéressant du point de vue des compétences de « détournement » des ressources développées par les enseignants. Elles mobilisent parfois des compétences techniques que les enseignants développent de manière autonome, en lien avec leurs pratiques médiatiques personnelles.

L'exemple le plus édifiant est sans doute celui du montage. Étant donné que les enseignants manifestent le besoin de « s'approprier les contenus » pour « s'adapter à leur public » (Jean-Yves), ou plus habituellement d'avoir des formats courts, certains d'entre eux essaient de « monter » à leur guise les vidéos. Les tentatives les plus abouties sont celles de Malik ou Jean-Yves, qui comptent parmi les enseignants les plus actifs. Jean-Yves évoque par exemple un film de « vingt minutes que j'ai remonté à partir d'un format cinquante-deux minutes ». Malik, cite le travail de montage qu'il a pu faire sur *L'Odyssée de la vie*²⁰¹, « où il y avait beaucoup de longueur donc j'ai coupé tout ce qui était ennuyeux ». De ce point de vue, ce dernier considère d'ailleurs que les outils de séquençage du nouveau *player* sont utiles, « séquençage c'est bien c'est quelque chose que l'on utilise beaucoup, sinon on peut utiliser *Windows Movie Maker*²⁰², ça m'arrive souvent de le faire ». Cependant, cette pratique est limitée aux usagers les plus à l'aise techniquement, pour les autres c'est une source de frustration. C'est le cas de Sarah, qui préférerait avoir un outil clés en

²⁰⁰ Une proposition d'interaction élèves-audiovisuel qui est proche de ce que propose, par exemple, l'association « Planète-mômes », dont un exemple est disponible sur <http://www.momes-en-herbe.org/> (consulté le 10 février 2015)

²⁰¹ Tavernier Nils, *L'Odyssée de la vie*, 2005

²⁰² Logiciel de montage vidéo.

main, « y'a des fois où quand la vidéo est trop longue, plutôt que de stopper la vidéo j'aimerais pouvoir faire un montage. Mais j'ai pas le temps et mon ordinateur est vraiment trop lent ». Même constat pour Salomé, elle explique que « sur certains logiciels qui deviennent très techniques sur le montage, etc., c'est vrai que je peux me sentir en décalage », malgré sa maîtrise des outils techniques qu'elle utilise hors audiovisuel. Enfin, Françoise décrit un bricolage personnel étonnant pour pallier à sa connaissance rudimentaire des logiciels de montage. Pour isoler des extraits d'un film qu'elle souhaite utiliser, elle « filme [ses] DVD, depuis la télé, pour pouvoir en projeter des extraits en classe ». Un type de détournement que Malik utilise aussi en classe pour montrer des extraits de manuels à ceux qui ont oublié le leur, *via* une « flex cam »²⁰³ dont il diffuse les images en direct sur le TBI. Nicole de son côté fait appel à l'aide de son mari informaticien, avec qui elle se « débrouille » pour les montages, car « lui, il connaît mieux l'informatique ».

Jean-Yves fait également part de son « bricolage maison » pour récupérer des ressources : « c'est du bricolage maison, alors j'ai quoi comme matériel à la maison ? Euh, ah j'ai un pinacle TV qui est une clé USB Tuner TV qui me permet de l'enregistrement, où on retrouve des flux, sur certains sites, des flux qui sont aspirables. Alors ça dépend des sites, des flux, car ils sont pas tous fait pareil ! [rire] C'est un problème ! *Arte* c'est très enregistrable sur *Arte+7*, les autres données beaucoup moins, donc on se débrouille. Et, il y a aussi le relais *Youtube*. Donc beaucoup d'images sont diffusées, alors beaucoup au sens littéral du terme c'est du piratage. Mais, donc on trouve beaucoup de données sur *Youtube*. (...) Je peux aussi récupérer des passages de DVD avec *DVD shrink*, ou le logiciel *Capture Ecran*, mais c'est des compétences apprises sur le tas. (...) Ensuite ça peut être aussi de l'actualité, c'est des documents que j'enregistre par mes propres moyens ». Une fois les vidéos « aspirées », ou plus simplement téléchargées, les enseignants doivent aussi faire preuve de compétence pour adapter le format à leur support de cours. Une situation que nous évoque Pierre, avec une imprécision qui nous révèle la difficulté de ces manœuvres pour lui : « Et donc aujourd'hui, alors, comment où j'en suis arrivé où... Euh... Le problème aujourd'hui c'est que les supports, ils sont dans des formats tellement divers que forcément, euh, il faut que tu aies des connaissances techniques pour transformer, convertir les fichiers vidéo. (...) Tu as par exemple, pour les livres tu as *Converter*, qui permet de convertir les fichiers vidéo. Ensuite tu as *Windows Media Player* qui permet de visionner. Après moi j'utilise beaucoup *VLC*, parce que les codes vidéo sont acceptés de manière extrêmement globale. (...) Euh, enfin, alors j'en ai un, oui j'ai utilisé. Là j'ai pas le nom, mais je te le donnerai. T'es obligé si tu veux, puisque dans la vidéo tu as une finalité qui est quand même pédagogique, donc forcément tu es obligé de travailler sur l'image et comme tout travail sur l'image tu es obligé de donner du sens à celle-ci ».

²⁰³ Petite caméra d'appoint, fixée à une tige flexible depuis un socle.

Toutes ces tentatives de détournement pour s'approprier les ressources vidéo, ou avec la vidéo, illustrent le besoin des enseignants de disposer de contenus « adaptables », « modifiables ». Les fiches pédagogiques associées aux vidéos, que propose le *site.tv*, réclament la même malléabilité selon les enseignants. La plupart des enseignants interrogés nous confirment devoir reprendre à leur goût ces fiches, indépendamment de leur qualité. Pour Malik il paraît d'ailleurs désuet de permettre aux enseignants d'exporter les fiches pédagogiques sous format « pdf », depuis le nouveau *player*, « ça n'a aucun sens, il vaut mieux filer un fichier un *Word* ou *Open Office*, que ce soit modifiable ». Un souci partagé par Jean-Yves qui précise au passage qu'il n'est « pas de [sa] génération d'âge, mais de [sa] génération de formation ». Il considère que c'est une « une génération dans laquelle on tape les cours, on les structure, de manière numérique, je trouve débile de l'imprimer pour travailler ». Mais, de nouveau, même Jean-Yves se trouve parfois confronté à des limites techniques qui dépassent ses compétences d'enseignant, dont il déplore la complexité, au point de l'empêcher de faire ce qu'il aimerait de ce nouveau potentiel technique. C'est le cas par exemple des infographies animées et du format *flash*²⁰⁴ : « il y a quelque chose, alors dans quoi on le classe, je sais pas, on le voit de plus en plus dans les web journaux et dans les JT. Alors, maintenant ils l'utilisent en frontal, avec soi-disant le discours du maître, bref, quand moi j'utilise la vidéo sur Shanghai, quand on parle d'une ZIP, Zone Industrielle Portuaire, j'utilise une ressource sur un manuel. Je l'ai extraite du manuel *via* une recherche *swf*. Et là ce format, j'aimerais bien l'utiliser, car on peut faire ce que l'on veut avec. J'aimerais bien utiliser, j'ai testé un peu de faire moi-même du *flash*, mais bon j'ai arrêté ! ça va quoi ! ». Il est donc impossible pour lui de s'approprier ce format.

Par ailleurs, ces « détournements » ou ces formes d'appropriation du format audiovisuel sont interdites d'un point de vue légal, concernant *lesite.tv* notamment. En effet, les conditions d'utilisation du site sont particulièrement claires à ce sujet²⁰⁵ :

+ Quels sont mes droits et devoirs à l'exploitation des vidéos *lesite.tv* ?

Le personnel éducatif a le droit de télécharger des vidéos au sein de l'établissement ou à domicile. Transférer une vidéo téléchargée sur un autre support (DVD, clé USB,&) ou sur le réseau interne de l'établissement.
... mais n'a pas le droit de communiquer les codes d'accès à l'un de ses collègues dans un autre

²⁰⁴ « *Adobe Flash*, ou *Flash* (anciennement *Macromedia Flash*), est une suite de logiciels permettant la manipulation de graphiques vectoriels, de bitmaps et de scripts *ActionScript*, qui sont utilisés pour les applications web, les jeux et les vidéos. (...) En résumé, *Adobe Flash* est un environnement de développement intégré (IDE), une machine virtuelle utilisée par un *player Flash* ou serveur *Flash* pour lire les fichiers *Flash*. Mais le terme « *Flash* » peut se référer à un lecteur, un environnement ou à un fichier d'application. (...) *Flash* est généralement utilisé pour créer des animations, des publicités ou des jeux vidéo », in *Wikipedia*, « *Flash* », disponible sur http://fr.wikipedia.org/wiki/Adobe_Flash (consulté le 10 février 2015)

²⁰⁵ Cf. « *Exploitation pédagogique* », disponible sur <http://www.lesite.tv/contact> (consulté le 10 février 2015)

établissement scolaire pour qu'il teste les contenus ou les utilise; de procéder à du montage ou remontage des vidéos téléchargées, de conserver les vidéos si l'abonnement *site.tv* est interrompu.

+ Quels sont les droits de publication et de diffusion des vidéos du *site.tv* ?

Publication d'une vidéo :

Les vidéos du *site.tv* ont été acquises auprès de producteurs qui sont seuls en mesure de permettre la publication ou reproduction sur quelque support que ce soit, incluant la mise à disposition sur un site. Cette disposition s'applique aussi au film de présentation du site puisque des extraits vidéos y sont diffusés.

Publication de fiches pédagogiques:

Les fiches pédagogiques sont la propriété du *site.tv*; la diffusion est limitée dans un cadre où seul les abonnés peuvent y avoir accès.

Diffusion de la newsletter:

La newsletter étant un service réservé aux abonnés de notre service, sa diffusion doit être également limitée dans un cadre où seuls les abonnés peuvent y avoir accès.

Diffusion d'images du site:

D'un point de vue juridique, si la capture contient une vidéo, sa reproduction hors du site doit se faire après accord du détenteur de droit concerné par celle-ci.

Il est donc illégal pour les enseignants de pratiquer les détournements dont ils semblent pourtant en demande pour avoir un usage optimal des ressources audiovisuelles. Les conditions d'utilisation précisent même que « toute utilisation d'une œuvre sans l'autorisation préalable de son auteur constitue une contrefaçon sanctionnée civilement (action en dommage-intérêt) ou pénalement (délit puni de 3 ans de prison et 300 000 euros d'amende) ». Ces prescriptions d'utilisation renvoient également vers les sites d'information du Ministère de l'Éducation Nationale²⁰⁶, relatifs à ces questions. Nous pouvons tout de même noter, au passage, que cette contrainte légale est dépendante du choix du *site.tv* de travailler en collaboration avec des sociétés de production relevant du droit d'auteur. Il existe par ailleurs des sites de ressources ayant fait le choix de ne proposer des contenus que sous licence *Creative Commons*, comme *Wikimedia*²⁰⁷. Ce type d'initiatives pourrait être un moyen d'accompagner les manifestations d'une « culture expressiviste » (Allard, 2005), telles qu'on peut les observer à travers certaines pratiques de *remix* ou de *mash-up* éducatif²⁰⁸. Enfin, dans le cadre des détournements, nous avons pu relever que nombre d'enseignants faisaient référence à une forme de « redocumentarisation ». Si

²⁰⁶ Cf. « Légamedia », disponible sur <http://eduscol.education.fr/Internet-responsable/ressources/legamedia.html> (consulté le 10 février 2015)

²⁰⁷ « *Wikimedia Commons* utilise la même technique du wiki que *Wikipédia*, et tout le monde peut ainsi le modifier. À la différence des médias hébergés sur les autres projets, les fichiers hébergés sur *Wikimedia Commons* peuvent être insérés sur tous les projets *Wikimedia* sans qu'il y ait besoin d'y déposer à nouveau les fichiers. (...) À la différence des banques de médias traditionnelles, *Wikimedia Commons* est « libre ». Tout un chacun peut librement et gratuitement copier, réutiliser, modifier les fichiers disponibles ici, pourvu que les conditions indiquées par l'auteur soient respectées ; il s'agit généralement de créditer l'auteur et de publier les copies et améliorations avec les mêmes libertés pour les autres », disponible sur <http://commons.wikimedia.org/wiki/Commons:Bienvenue> (consulté le 10 février 2015)

²⁰⁸ Cf. « Intérêts et limites du PIB » (2014), exemple de *mash-up* éducatif réalisé par des élèves de Terminale ES de Zillisheim, dans le cadre de leurs cours de SES, disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=Fathz1Qbw4s> (consulté le 10 février 2015)

cette pratique peut s'apparenter à une forme de détournement dans certains cas, nous l'aborderons dans le cadre des compétences de « participation » auxquelles font échos les discours des enseignants. Pour l'heure, nous nous intéresserons aux compétences d'« autoproduction » des enseignants.

2.2 - Autoproduction

Plusieurs enseignants ont témoigné de leur pratique ou de leurs velléités d'autoproduction de ressources audiovisuelles éducatives. Nous souhaitons revenir sur les différentes formes que peut prendre cette compétence. Sur le principe, les enseignants se disent tout à fait intéressés par la possibilité de produire eux-mêmes des contenus audiovisuels, mais ils invoquent à chaque fois une limite en termes de matériel à disposition (Salomé), de compétences techniques (Françoise), ou plus généralement de temps. Jean-Yves confirme que cela l'« intéresserait, mais j'ai pas le temps de me pencher là-dessus » ; Françoise précise qu'elle a « déjà testé de faire des films, par exemple dans le cadre d'un concours national sur la Résistance où j'avais filmé des élèves, mais c'était vraiment du basique, mais je sais qu'on peut faire des trucs beaucoup mieux ». Pour Sarah, c'est aussi « un manque de temps » qui ne lui a pas encore permis « de se pencher dessus », malgré son goût personnel pour la réalisation et le documentaire. Enfin, Layla est convaincue que « ce serait bien de pouvoir les filmer en situation pour qu'ils puissent se voir en train de parler anglais, ce serait intéressant oui », mais « vraiment non, j'ai pas les compétences pour ça et puis le matériel coûte extrêmement cher, j'aurais peur de leur confier aussi ».

Seule exception à ces désirs frustrés, Malik est quant à lui coutumier de l'usage de l'audiovisuel en tant que producteur, « soit je vais chercher sur les sites collaboratifs, si on veut on en a, en plus on a les dvd que l'on a acheté, ou alors à défaut, j'utilise mon téléphone, car j'utilise ce que je peux ». La vidéo est même devenue pour lui un outil de secours qu'il peut mobiliser à tout moment. Il faut dire qu'il dispose de deux équipements adaptés à cet usage « sur le moment » de la vidéo, une *flex cam* dont il a demandé l'achat à l'établissement, et son *smartphone* personnel. Nous l'avons déjà évoqué mais il lui arrive par exemple de « montrer l'exercice au tableau » quand des élèves ont oublié leur manuel, « c'est une autre utilisation de la vidéo mais un peu détournée ». Mais il utilise également les supports de captation dans le cadre de ses cours à proprement parler. Par exemple, il nous raconte que « quand je fais une dissection, je filme avec la *flex cam* et ils le voient en grand, en plus on peut faire des zooms, etc. ». Il n'hésite pas non plus à faire participer les élèves à sa réalisation, « je voulais leur montrer que lorsqu'on souffle dans la trachée d'un rat, le poumon se gonfle. Et comme ça marche pas toujours, j'ai demandé à un élève de venir filmer avec mon téléphone une fois où ça marchait ! ». Il peut ensuite « intégrer directement dans [ses] cours », « l'envoyer par mail aux élèves » ou la réutiliser

lorsque l'expérience n'est pas concluante. Pour lui, ce type de démarche « c'est devenu incontournable en science. Une vidéo que tu vas chercher, ou que tu crées toi-même, ou une expérience que tu filmes ! Ça remplace pas l'expérience, mais c'est un bon complément ».

De plus, la réalisation de vidéos lui semble tout à fait en accord avec l'objectif de sa matière, basée sur l'observation. Comme il a remarqué que l'observation avait d'autant plus d'impact qu'elle était réalisée dans l'univers familier des élèves, il n'hésite pas à filmer avec les élèves ce qui les entoure, « c'est bien de partir de ce qu'ils connaissent, de ce qu'ils ont pas loin ». C'est le cas par exemple de la mare artificielle qui est dans la cour de son collègue, suite à un « projet d'espace nature » de l'établissement. Il a introduit des poissons dans le bassin, où il emmène les élèves observer leur fraie et la filmer pour ensuite l'analyser en cours sur l'écran du TBI. Enfin, ces phases d'observation sont parfois délicates car les élèves n'arrivent pas à garder le calme nécessaire. Le réflexe de Malik est donc de filmer, une fois le calme revenu, pour ensuite regarder en classe. C'est ce qu'il a fait lors d'une observation des alevins, « je voulais leur montrer des alevins. Mais le problème c'est que les gamins quand ils s'approchent de la mare, ils savent pas y aller doucement, donc les alevins ils s'en vont. Alors j'ai attendu le calme, et j'ai filmé un moment où on les voit bien ». Face à notre air, sans doute ébahi, en voyant autant d'agilité avec la ressource audiovisuelle, il s'empresse d'ailleurs de retrouver, en trois clics, la vidéo sur son ordinateur. Il commente finalement la vidéo avec enthousiasme, « avec les *smartphone* on peut vraiment faire plein de choses ! ». Ce n'est qu'à la fin de l'entretien que nous comprenons la clé de cette appropriation manifeste de l'audiovisuel éducatif. Malik confie, au moment où nous arrêtons l'enregistrement, mais que le carnet de notes est encore accessible, qu'« Ah oui, j'ai aussi fait un mémoire dans le cadre de ma formation à l'IUFM sur l'utilisation du TBI en classe ». Évidemment intrigué, nous lui demandons quelques détails et il nous explique, très modestement, que dans le cadre de ce travail avec un camarade, ils ont détourné les paramètres de la *Wii* pour repérer l'attention des élèves pendant le visionnage d'une vidéo en cours. À l'aide des capteurs de la console, ils encodaient tous les moments où les élèves détournaient leur regard de l'écran. Nous sommes donc assurément face à un usager averti, dont on ne peut extrapoler les usages à l'ensemble des enseignants interrogés. Cependant, son profil tend à confirmer l'étroite corrélation entre pratiques médiatiques personnelles et usages de l'audiovisuel par les enseignants dans le cadre éducatif.

2.3 - Participation

Au cours des entretiens nous avons pu noter l'écart, chez les enseignants interrogés, entre leur accord de principe sur le fait de partager leurs fiches pédagogiques, par

exemple, et ce qu'ils disent réellement faire. Autant le principe de partage d'un travail personnel est assez engageant du point de vue du regard « des autres » sur son travail²⁰⁹, il y a d'autres aspects sur lesquels les enseignants se montrent plus enclins à « participer ». Les discours autour de la notion de « web collaboratif » mettent communément en avant la possibilité qu'offrirait le numérique de permettre aux « usagers générateurs de contenus » (UGC) de contribuer aux productions médiatiques, de sorte qu'émergerait une « nouvelle culture participative ». Pour Philippe Bouquillion et Jacob Matthews, cette dynamique servirait plutôt une recomposition du capitalisme « *dans les industries de la culture et de la communication* » (Bouquillion et Matthews, 2010). Il ne s'agit pas ici d'adhérer aux postulats convenus sur le web collaboratif comme lieu de dissolution des rapports de pouvoir et de soustraction aux logiques économiques, mais d'étudier comment l'usage de l'audiovisuel éducatif peut-être pensé à travers les dynamiques participatives promptes à favoriser l'appropriation des ressources numériques par les enseignants.

En effet, à propos du nouveau *player* du *site.tv*, les enseignants ont été nombreux à nous demander s'il était possible d'importer ses propres vidéos sur le site, étant donné que celui-ci était pensé comme un dispositif personnalisé. Nous l'avons dit, les enseignants sont souvent confrontés à une multiplicité de formats et d'ergonomies qui complexifient leur rapport aux sources audiovisuelles comme la capacité à intégrer les ressources au sein de cours déjà constitués. Cet élément est particulièrement prégnant chez les enseignants les moins à l'aise avec le numérique. Si ces derniers se trouvent plutôt démunis en termes de solutions, Malik nous demande du tac au tac s'il est possible de « suggérer des vidéos » lorsque nous lui présentons le *player*. Afin de préciser, il dit que « ce serait bien que je puisse le faire sur mes vidéos à moi. Que l'on puisse nous-même proposer nos vidéos ». D'une certaine manière, il propose de permettre aux usagers de contribuer à l'offre éditoriale du *site.tv*. Il estime que cela serait l'occasion d'enrichir le site de part la contribution des premiers concernés et que « si y a un problème de droits, quelqu'un du site pourra vérifier ». Le rôle des documentalistes audiovisuels du *site.tv* ne serait donc plus seulement de faire un travail de repérage des contenus ou de direction éditoriale de l'offre, mais aussi d'assurer une certaine forme de « curation »²¹⁰ des propositions des UGC. Si la possibilité de proposer des contenus est offerte par le *site.tv*, il s'avère que le dispositif permettant de le faire est en net décalage avec ce que peuvent offrir les autres sites de vidéo en ligne²¹¹ :

²⁰⁹ Cf. B - Rapport aux collègues, p. 362.

²¹⁰ Cf. Mesguich Véronique, et. al., « Enjeux et dimensions », in « La curation : entre usages individuels et pratiques professionnelles » *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 1/2012 (Vol. 49), p. 24-45

²¹¹ Cf. « Sélection des vidéos », disponible sur <http://www.lesite.tv/contact> (consulté le 10 février 2015)

+ Puis-je proposer des productions propres à la vidéothèque *lesite.tv* ?

Il est tout à fait possible d'intégrer des vidéos à notre vidéothèque, néanmoins il est nécessaire qu'elles correspondent à notre ligne éditoriale. Une expertise pédagogique est apportée par le CNDP qui confirme notre sélection.

Pour toute information complémentaire merci de contacter notre responsable de la conception éditoriale : XXXXX@france5.fr

Au-delà des précautions sur le fait que la vidéo doit « correspondre à la ligne éditoriale », le rappel de l'« expertise pédagogique » peut dissuader les enseignants de la pertinence de leur proposition, ce qui serait d'autant plus dommageable qu'elle serait visée par le corps institutionnel. Surtout, le fait de devoir envoyer un mail, rédiger le message et éventuellement y joindre un fichier ou un lien, semble un peu suranné quand, sur d'autres sites, il suffit de quelques clics depuis la page dédiée. Cet aspect quelque peu contraignant se manifeste également à propos du signalement d'une vidéo jugée trop datée ou d'une indexation jugée inappropriée :

+ Cette vidéo n'est plus vraiment d'actualité ? Je conteste l'indexation ?

Bonjour,

Nous vous remercions de l'intérêt que vous portez à notre site Internet de vidéos éducatives *lesite.tv*. Nous nous consacrons régulièrement à la mise à jour de tous les contenus de la vidéothèque, avec l'aide d'une équipe pluridisciplinaire d'enseignants. Notre objectif : vérifier que certaines de nos vidéos ne sont pas devenues obsolètes et que l'indexation pédagogique proposée est toujours d'actualité. Le rattachement des vidéos aux programmes scolaires est effectué par un réseau d'enseignants encadrés par le CNDP mais vos contributions sont toujours les bienvenues ! Nous allons donc étudier votre proposition d'enrichir ou de modifier certaines rubriques de notre classement par points clés du programme scolaire. Soyez assuré(e) de nos meilleurs efforts à vous satisfaire. Bonne navigation sur www.lesite.tv

+ Je regrette l'absence de certains contenus, d'une discipline ?

Notre objectif est de couvrir à terme toutes les disciplines dans la vidéothèque et celle qui vous concerne fera sans doute partie des prochaines disciplines à être couvertes ... Nous ne manquerons pas de vous en tenir informés. Néanmoins, un certain nombre de vidéos autour de votre problématique sont peut-être disponibles si vous effectuez une recherche par mot-clé ou une recherche avancée.

Pour information, depuis 2008 plusieurs nouvelles disciplines sont intégrées à la vidéothèque : Education Civique, Mathématiques, Français, Histoire de l'Art, des contenus adaptés à l'enseignement technologique et professionnel, sciences économiques et sociales ... la lettre d'information à laquelle vous devez normalement être inscrit vous informe tous les 15j des nouvelles vidéos mises en ligne. Pour s'inscrire à la lettre d'information, cliquez sur l'onglet Mes services puis renseignez dans la rubrique "Lettre d'information" l'adresse mail à laquelle vous souhaitez la recevoir. L'équipe éditoriale du *site.tv* travaille actuellement à la constitution et à l'enrichissement d'une offre de vidéos en Education civique.

Ces réponses types cherchent plus à justifier un manque qu'à obtenir de réels retours de la part des usagers. Le constat est le même concernant le signalement d'un problème technique :

+ Je rencontre des difficultés liées à une fiche programme (son, fichier indisponible en tchgt ...)

Pourriez-vous nous transmettre le nom de la vidéo qui pose problème ? Nous prenons bonne note de cette information et la transmettons à l'équipe en charge de la mise en ligne des vidéos afin qu'elle résolve ce qui est probablement dû à un problème de numérisation. Ce dysfonctionnement sera résolu dans les meilleurs délais. Veuillez nous excuser pour la gêne occasionnée.

Si nous insistons sur ces éléments c'est qu'ils nous semblent révélateurs du fait que le dispositif proposé par *lesite.tv* n'est pas en cohérence, de ce point de vue-là, avec la volonté affichée de « webifier » le service. Il suffirait ici qu'un « bouton » sur le *player* permette de générer une requête contextualisée, à destination des opérateurs concernés. Cela répondrait au besoin, formulé par les enseignants que nous avons rencontrés, de participer à travers une certaine « redocumentarisation ». François nous évoque, par exemple, une forme de traitement du vieillissement des vidéos, « un truc que je trouverai intéressant c'est d'avoir, comme vous le disiez, il y a un aspect daté pour les vidéos, quand c'est des vidéos d'histoire c'est pas gênant, mais quand c'est scientifique, ce serait d'avoir à côté, une sorte de point de vue réactualisé, un commentaire disant, il y a eu ça de nouveau depuis. (...) Quand on a une vidéo qui est vieille, qu'on puisse le signaler, qui apparaisse. Ça je trouverais ça intéressant ».

Nicole et Françoise ont signalé des vidéos qu'elles ont trouvées dans une discipline ou un niveau qui ne les concernent pas. Leur permettre d'apposer et de partager leurs propres mots-clés pourrait faciliter une autre circulation des contenus, au plus près des usages qu'en font les enseignants. Enfin, ce serait un moyen de répondre à l'éthique enseignante, attachée à la « liberté pédagogique ». De toute évidence, en permettant aux enseignants de se soustraire à une apposition de sens trop stricte, *via* des processus de « redocumentarisation », *lesite.tv* favoriserait l'appropriation de ses derniers et donc leurs usages. C'est ce que revendique sans doute Jean-Yves à travers sa volonté de ne pas devoir utiliser des contenus « digérés » : « on a encore ce qui s'appelle la liberté pédagogique. Nous en plus, on est une discipline assez, euh, comment dire, ... on tient à notre forme de liberté ! Chez moi ça passe par la maîtrise complète, mais liberté du choix du support. Et si on doit utiliser des ressources complètement « digérées », et bien on va utiliser le discours qui est le vôtre, qui n'est pas le mien ».

Enfin, la question de la « participation » fait également écho à la capacité du *site.tv* à s'inscrire dans les dynamiques générées par les réseaux sociaux. C'est de nouveau Malik qui pointe une certaine incohérence entre la volonté du *site.tv* de se « webifier » et son offre actuelle, quand nous lui présentons la possibilité depuis le nouveau *player* de partager les vidéos sur les réseaux sociaux. Il nous interroge, presque de manière rhétorique, pour savoir si « un ami à qui je partagerais une vidéo et qui est pas abonné il peut pas voir ce que je pourrais lui envoyer ? ». Face à notre réponse négative il poursuit : « voilà, tu vois, ce serait bien qu'on ai un crédit limité de vidéos que l'on

pourrait partager à des amis. (...) Un peu comme sur *Deezer* ou *Spotify* ». S'il fait référence à des sites qui n'offrent pas réellement ce service, il évoque peut-être une possibilité qu'il a rencontrée par ailleurs sur Internet, proche de ce que l'on nomme le « *paywall* »²¹². Ainsi, l'outil de partage des vidéos depuis le player trouverait un intérêt qui, pour l'instant, semble un peu abscond pour les enseignants qui utilisent par ailleurs les réseaux sociaux. Néanmoins, la fonction de partage des vidéos par mail, leur semble répondre au besoin qu'ils éprouvent parfois de « conseiller telle ou telle vidéo à des collègues » (Amélie).

En guise de comparaison avec les profils proposés dans le cadre des réseaux sociaux, Jean-Yves s'interroge sur l'intérêt de ne pas offrir aux usagers un accueil personnalisé, afin de faciliter l'accès aux contenus selon la discipline renseignée par l'enseignant au moment de l'inscription. En l'espèce, il semble surtout que la rencontre entre l'offre du *site.tv* et les réseaux sociaux interroge le caractère stratégique que peuvent revêtir ces derniers en tant que « fonction d'interposition ». Selon Pierre Moeglin, dans le cadre des industries éducatives on assiste actuellement à une tendance au regroupement qui « *se traduit par l'interposition de dispositifs et de structures offrant aux usagers un point unique d'accès aux images, aux voix et données textuelles, aux produits édités, aux services de messagerie et réseaux sociaux. La maîtrise de cette fonction d'interposition confère évidemment un avantage significatif à l'acteur qui la détient* » (Moeglin, 2010, p. 115). C'est un aspect d'autant plus stratégique que, comme le rappelle Bernard Miège, le numérique requiert des mutations économiques à partir d'une nouvelle filiation technique, marquée par « *l'articulation renforcée entre industries de réseaux, industries des programmes et industries des matériels* » (Miège, 2004, p. 127). Dans un tel contexte, il apparaît d'autant plus problématique pour *lesite.tv* de maîtriser l'amont (les dispositifs) comme l'aval (les usages) de son activité. Il se trouve pris en tenaille entre l'exigence de suivre des évolutions techniques encore incertaines et la difficulté à se conformer aux usages tels que nous avons pu les observer.

²¹² « *Après des allers-retours entre des modèles du tout payant au tout gratuit, des « murs payants » (paywall) voient le jour avec, sur une partie du mur, des contenus élaborés qui sont accessibles moyennant paiement et, sur une autre partie du mur, des contenus en libre accès. Le New York Times a lancé en mars 2011 son paywall qui fonctionne via un « système de compteurs » (metered system) donnant le droit au lecteur de consulter dix articles de son choix pendant quatre semaines, puis un abonnement lui est proposé dont le montant varie de 15 à 35 dollars par mois, selon les formules et les supports* » in Le Floch Patrick et Sonnac Nathalie (2013), « II. Les caractéristiques économiques d'une publication de presse », *Économie de la presse à l'ère numérique*, Paris, La Découverte, 128 p.

CONCLUSIONS CHAPITRE 2

Dans ce chapitre nous avons proposé une étude des usages contemporains de l'audiovisuel éducatif et du *site.tv*. Après le recul pris avec l'approche archéologique et le positionnement de l'offre, nous avons mis à jour dans ce chapitre les autres composites qui constituent aujourd'hui l'usage de l'audiovisuel éducatif. Une première étude nous a permis de contextualiser l'usage que nous souhaitons observer à l'aide d'éléments quantitatifs et des configurations d'usages induites par les représentations des usagers par les personnels du *site.tv*. Le deuxième temps de l'analyse proposée est le fruit d'une démarche plus compréhensive. Les entretiens réalisés avec des enseignants, usagers et non-usagers, sont transcrits par une mise en portraits pour quatre d'entre eux, restituant leur vécu, puis une analyse transversale de tous les entretiens, permettant de problématiser davantage l'usage et d'en saisir les différentes dimensions. Nous souhaitons maintenant revenir sur chacun de ces moments et mettre en perspective les différents résultats obtenus.

- **Une utilisation assez faible, malgré l'ambition "user friendly" des concepteurs**

Le commanditaire de notre recherche était interpellé par le constat d'une faible utilisation de ses services, par ses abonnés notamment. L'enjeu était pour lui de comprendre plus précisément quels sont les usages actuels de son site, et pourquoi seulement 15% des enseignants abonnés utilisent effectivement *lesite.tv*. Notre premier travail a consisté à analyser les données quantitatives dont dispose le site concernant son utilisation. Face à la surabondance de données, nous avons choisi de sélectionner celles qui étaient pertinentes pour identifier quelques tendances dans l'usage du service. Tout d'abord, le taux de pénétration du *site.tv*, accessible sur abonnement, révèle l'impact des financements publics par les collectivités territoriales et des divers plans gouvernementaux de promotion « du numérique » à l'école. Selon le type d'abonnement (« grand compte », « établissement », « individuel »), l'association des enseignants à la décision de s'abonner au *site.tv* est variable, tout comme les ressources dont ils disposent *in fine*. Le critère des types d'abonnement est donc important lorsqu'on se propose de comprendre la variété des usages à observer. Ensuite, nous avons remarqué que les données relatives aux actes de consommation et de visionnage révèlent une utilisation fortement marquée par le calendrier scolaire. Les consommations sont principalement réalisées pendant les périodes de cours, plutôt qu'au moment de leur élaboration, ce qui nous invite à penser que l'usage des contenus est principalement illustratif. En tout cas, la baisse tendancielle du nombre de consultation entre le début et la fin de l'année scolaire, nous interroge sur l'adéquation des contenus proposés aux besoins des enseignants.

Par ailleurs, les modalités d'accès au site révèlent qu'une minorité seulement des enseignants y accède *via* un moteur de recherche externe, il est donc intéressant d'interroger l'importance et la nature de la prescription dans l'usage du site, a tout le moins, le niveau de connaissance du site par les non-usagers. D'autre part, les données concernant le temps passé sur le site, par les enseignants abonnés et non-abonnés, attestent d'une consultation peu approfondie du site. Cela est assez évident pour les non-abonnés qui ne peuvent que consulter les ressources disponibles sans les visionner, mais plus révélateur concernant les enseignants abonnés. Ceux-ci ont une durée de consultation équivalente au visionnage d'une vidéo de durée moyenne. Ils n'explorent pas les contenus en détail et privilégient une navigation « consommériste ». Néanmoins, les conclusions que nous pouvons tirer suite à l'examen des données quantitatives ne sont pas satisfaisantes pour comprendre le sens des usages, ni en déduire des principes de nature causale. Elles ne sont pas collectées en ce sens. Du reste, elles font apparaître des éléments saillants dans l'utilisation du site qui nous indiquent plusieurs axes concernant la variété des usages et leurs enjeux. Nous les avons notamment mobilisés pour construire notre guide d'entretien et déterminer les enseignants à interroger dans le cadre d'entretiens compréhensifs.

Avant de mener ces entretiens, nous avons souhaité interroger les concepteurs du *site.tv* pour mieux comprendre comment ils qualifiaient les usages enseignants, et comment cela se traduisait en « configuration » au sein du dispositif qu'ils proposent. Pour ce faire, nous avons saisi l'opportunité de la mise en ligne d'un nouveau *player*, sensé répondre aux besoins supposés des usagers, pour réaliser des entretiens semi-directifs avec différents personnels du *site.tv*. À l'issue des entretiens nous avons mis en évidence la représentation des usagers par les concepteurs comme étant assez proche des discours de promotion du *digital user*, mettant en avant l'« intelligence de l'utilisateur » (Merzeau, 2010) et ses capacités « expressivistes » (Allard & Vandenberghe, 2003). Les concepteurs manifestent aussi une prise en compte de la dimension professionnelle du cadre d'usage de leur service. Aussi, à travers ce nouveau *player*, ils cherchent à répondre aux problèmes de l'accès aléatoire à Internet (possibilité de télécharger les vidéos et le *player* pour une utilisation hors-ligne) ; à la nécessité des enseignants de s'approprier les contenus (outils de séquençage, personnalisation de l'interface) ; et à offrir une meilleure circulation dans les contenus afin d'éviter « une perte de temps pour des enseignants qui n'ont déjà pas le temps ».

En outre, le nouveau *player* marque une rupture dans l'ordonnement du site. La vidéo est désormais au centre, elle instaure de nouvelles formes de navigation et incite à une consultation simultanée des vidéos avec les fiches pédagogiques, de sorte que l'écrit est relégué au profit de l'image. Cette volonté de dépasser le format PDF des fiches pédagogiques antérieures est aussi un moyen, selon les concepteurs, de favoriser une appropriation plus créative des ressources et d'éviter « les risques de

l'indexation pédagogique ». Néanmoins, malgré cette ambition, le dispositif propose une valorisation des *user generated content* (UGC) assez limitée. Enfin, le discours des concepteurs met en avant d'autres formes de rationalités, notamment commerciales. En voulant considérer les enseignants en tant qu'usagers du web « comme les autres », sans l'*a priori* de « certains discours institutionnels », ils estiment nécessaire de suivre les évolutions du web afin de ne pas paraître « vieillissants ». Ils considèrent que c'est une condition *sine qua non* de leur réussite sur le « marché des TICE ». Ils se trouvent donc dans une tension permanente entre les usagers multiples auxquels ils estiment s'adresser : les enseignants les plus initiés aux TIC, et ceux, plus majoritaires, qui en ont un usage plus classique. L'intérêt des entretiens compréhensifs que nous avons mené ensuite est de comparer ces discours et ces représentations avec les usages effectifs, tels que les enseignants les décrivent.

- **« Renoncements négociés » de l'audiovisuel éducatif**

L'analyse que nous avons consacrée aux entretiens compréhensifs est organisée autour de deux temps complémentaires. Tout d'abord une mise en portrait de quatre enseignants, puis une analyse transversale de l'ensemble des treize entretiens. Les résultats issus de cette méthode qualitative peuvent paraître « impressionnistes », or « *c'est justement [la force de la méthode qualitative] de faire apparaître, par petites touches, l'ensemble du tableau social, du système d'action ou du jeu social* » (Alami, et. al., 2013, p. 15). Son principal intérêt est de rendre analysable des dimensions auxquelles on ne peut directement accéder par le biais des approches quantitatives. Ainsi, dans notre analyse, la causalité renvoie « *à un système explicatif par le sens que donne le sujet à son action, même si le sens ou l'intention déclarés par l'individu ne constituent qu'un des éléments du système de causalité, un élément qui s'intègre dans le jeu des contraintes de l'action collective dans lequel l'individu est inséré* » (*Idem*, p. 14). Faute de pouvoir résumer en quelques lignes la cohérence du sens donné à leurs usages par les enseignants interrogés, nous proposons de revenir dans cette conclusion sur les enseignements que nous tirons des portraits et de l'analyse transversale de manière générale.

Concernant les portraits d'usagers, nous retenons trois enseignements principaux. Tout d'abord, la restitution du vécu des enseignants vient confirmer l'intérêt de l'approche communicationnelle et de la méthode qualitative pour comprendre les usages. Cela nous a permis de dépasser les questions technologiques pour saisir les dimensions sociologiques, économiques et politiques afférentes. Les discours des enseignants – largement mobilisés dans les portraits – et la façon dont ils les organisent, illustrent la variété des dimensions en jeu dans leurs usages des outils et médias éducatifs. Par ailleurs, les entretiens nous ont montré que l'observation des usages *via* les données quantitatives était relativement limitée voire biaisée. Le

principal problème des données du *site.tv* est qu'elles sont personnalisées en fonction des identifiants des utilisateurs, dont il est impossible de vérifier qu'ils sont utilisés par une seule et même personne²¹³. De plus, la possibilité de faire préciser leurs réponses aux enseignants est importante pour saisir correctement le sens de leur discours. De ce point de vue, notre analyse s'inscrit en contrepoint de l'enquête par questionnaire PROFETIC 2014, portant sur les pratiques des enseignants en matière d'utilisation du numérique. Comme dans l'enquête menée par *QualiQuanti* (2010), pour le compte du *site.tv*, le mode d'administration est critiquable. En effet, les questions sont posées par Internet : il est tout de même curieux d'interroger les non-utilisateur des TIC *via* ce support. Par ailleurs, une enquête considérant le point de vue des enseignants sur les politiques éducatives nécessite une pondération dès lors que l'enquêteur est l'institution scolaire elle-même. Les réponses pourraient être perturbées dans le cas de répondants se montrant critiques envers leur ministère de tutelle, ou au contraire minorant leurs critiques par peur d'être « jugés ». En ce qui nous concerne, nous avons tenté de prévenir ce risque en rappelant lorsque nécessaire que notre posture n'était pas de juger ni d'évaluer leur travail, ou encore en exprimant de l'empathie. Cela a été nécessaire sur les questions relatives au téléchargement illégal par exemple, la seule précaution de l'anonymat ne suffisant pas. Cependant, malgré les précautions méthodologiques, notre travail n'est pas exempt de limites.

La première concerne les non-usages et plus précisément les non-usagers. En effet, force est de constater que notre travail offre finalement un panorama plus étendu aux non-usages des usagers plutôt qu'aux non-usages des non-usagers. Nous abordons plus largement les aspects de l'audiovisuel qui ne sont pas mobilisés par les enseignants (certains genres par exemple), que le sens donné par les non-usagers à leur non-usage. L'entretien réalisé avec Salomé, non-usagère, n'a finalement pas été aussi riche que prévu, en tout cas pour le mobiliser dans le cadre des portraits. Nous aurions sans doute dû mieux préparer cet entretien, faire parler sur le non-usage n'est pas de même nature que de faire parler sur les limites de l'usage. Ceci est d'autant plus dommageable que « *ce n'est pas parce que le non-usager n'utilise pas la technique qu'il n'est pas partie prenante du cadre d'usage. [Et] si le cadre d'usage se transforme, le non-usager peut modifier sa position et devenir usager* » (Flichy, 2008, p. 165-166). Néanmoins, étant donné le cadre applicatif de notre étude, il était plus évident de nous intéresser aux usagers de l'audiovisuel éducatif n'utilisant pas *lesite.tv*, en tant qu'usagers actifs potentiels.

²¹³ Cf. anecdote de François sur la consultation de vidéos d'« éducation sexuelle » par ses élèves : étant donné que ses identifiants de connexion sont partagés aux élèves et à ses collègues, impossible de conclure quoi que ce soit sur le volume et la nature de ses consommations personnelles. Au mieux, il faudrait spécifier les *logs* en fonction des adresses IP de connexion, ce que ne fait pas *lesite.tv*.

La deuxième limite concerne la difficulté à aborder le « privé » avec les enseignants. En effet, à maintes reprises ils ont été étonnés que nous les invitions à développer leur rapport domestique à l'audiovisuel, équipement personnel et contenus visionnés. Or comme le rappelle Daniel Bertaux à propos des récits de vie, « *un sujet interrogé en tant que membre d'une catégorie professionnelle donnée ne s'attend pas à ce qu'on l'interroge sur sa vie privée. (...) Il pourra en parler s'il en a envie, mais c'est lui seul qui peut en décider* » (Bertaux, 2010, p. 38). Si besoin, il est donc important que le « pacte » scellé au moment de l'accord pour l'entretien le précise. Manifestement, nous avons négligé cet aspect et les éléments récoltés à ce sujet sont parfois succincts. Cependant, les enseignants ayant les plus grandes pratiques audiovisuelles, scolaires et domestiques, se sont plus facilement livrés à ce niveau. Cela rejoint les conclusions issues de la sociologie des usages montrant que la « *réalisation du moi* » se repère aussi dans certains usages professionnels des TIC, en particulier dans les professions intellectuelles. Pour lesquelles celles-ci, « *l'accomplissement personnel est fortement lié à la réussite professionnelle* » (Jouët, 2000, p. 503). Ces travaux montrent également que la mise en jeu de l'identité individuelle s'observe à plus forte raison chez les usagers intensifs des TIC « *qui déploient des démarches fortement personnalisées qui se ressource dans une mise en scène de l'individu et un fort investissement émotionnel* » (Idem, p. 504). Ainsi, la volubilité de ces enseignants s'explique sans doute par l'enjeu identitaire que l'usage de l'audiovisuel recouvre pour eux. Par ailleurs, l'enjeu identitaire et la frontière entre sphère publique et privée se manifeste également dans le discours distant que les enseignants tiennent au sujet des réseaux sociaux en ligne, par exemple. Comme le notent Vincent Liquète, Éric Delamotte et Françoise Chapron, « *les pratiques « privées » sont un véritable défi pour l'école, [et] l'institution scolaire peine à prendre en compte cette réalité* », car cela problématise « *les façons familières d'être avec les autres, les façons de faire avec les autres, les façons de s'impliquer dans un rapport de proximité aux autres* » (Chapron, Delamotte, Liquète, 2012).

Concernant l'analyse transversale, plusieurs éléments ressortent des entretiens compréhensifs, relatifs aux enjeux de classe, à l'identité professionnelle, leurs pratiques médiatiques personnelles, et une certaine conversion numérique. Les premiers éléments sur lesquels reviennent les enseignants, à propos de ce que l'audiovisuel met en jeu dans la classe, concernent les questions d'équipement et de posture pédagogique. Au regard des différents types d'équipements dont ils disposent (TBI, vidéoprojecteur ou chariot audiovisuel), on peut constater que l'utilisabilité des différents outils joue sur leur degré d'usage. Aussi, même ceux qui ne disposent pas d'un TBI projettent les vidéos sur un tableau blanc afin de pouvoir annoter ou sélectionner certains aspects de l'image à mettre en valeur. Les projections sont quasi exclusivement collectives, les salles informatiques où les élèves peuvent bénéficier d'un poste individuel sont marginalement utilisées et la logistique induite est un frein

explicite. Enfin, les difficultés relatives à une mauvaise connexion Internet brident l'utilisation spontanée de ressources audiovisuelle et la grande majorité des enseignants préfère télécharger les contenus, peu d'entre eux projettent en *streaming*. Malgré la précaution du téléchargement, les aléas techniques sont fréquents et source de stress chez les enseignants qui essaient de les prévenir par un travail de préparation plus conséquent. Par ailleurs, les positionnements pédagogiques organisent largement les discours des enseignants. Tous considèrent que leur discipline d'enseignement est relativement adaptée à l'usage de l'audiovisuel. Peut-être qu'en interrogeant des enseignants de mathématiques nous aurions pu dégager un constat moins unanime, c'est en tout cas ce que poussent à croire les propos de Lucile, formatrice TICE. La majorité des enseignants interrogés ont un usage assez élémentaire des contenus audiovisuels, principalement pour illustrer leurs cours. Néanmoins, plus l'audiovisuel est utilisé, plus sa fonction illustrative fait place à une utilisation plus élaborée.

Généralement, ce qui motive l'utilisation en classe est la volonté de susciter l'intérêt des élèves, notamment dans le cadre de publics « difficiles ». Certains enseignants revendiquent même le « plaisir » procuré par l'audiovisuel et recherchent la participation des élèves afin qu'une réelle émulation anime l'ensemble de la classe. Mais ceux qui assument ou revendiquent ce côté divertissant sont aussi ceux qui utilisent le plus l'audiovisuel, extrascolaire en particulier ; *a contrario* ceux qui sont réticents à ce côté « divertissant » se limitent aux contenus les plus « scolaires ». Enfin, aucun d'entre eux ne se contente de projeter les vidéos, elles sont à chaque fois accompagnées de commentaires, éventuellement d'exercices. La projection n'est jamais une fin en soi, les formats courts sont plébiscités car ils permettent plus facilement un accompagnement. Les sources où ils « piochent » ces contenus sont relativement multiples. Aucun ne se contente du *site.tv*, cependant, ils mobilisent principalement des sites institutionnels, *a fortiori* quand ils projettent des contenus plus scolaires. *Lesite.tv* est plus adapté aux attentes des enseignants de collège, même s'ils rejoignent les autres pour considérer que la nomenclature est parfois un peu rigide et l'outil de recherche peu performant. Lorsqu'ils cherchent en dehors des sites institutionnels, la question légale ne les préoccupe pas vraiment, ils ont peu de connaissance à cet égard. Enfin, les enseignants qui utilisent le plus l'audiovisuel cherchent souvent à intégrer les pratiques médiatiques de leurs élèves, en mobilisant les contenus « fictionnels » par exemple. Ils n'ont pas peur du mélange des genres, ils trouvent même leur confrontation intéressante. De ce point de vue, les enseignants de collège et primaire sont plus réticents, la maturité de leurs élèves ne leur paraît pas suffisante. Malgré tout, l'ensemble des enseignants considère qu'ils ont à faire à une « génération numérique », sans doute plus naïve que native du numérique. Ceci étant, cela les invite à reconsidérer positivement leur rôle d'enseignant.

Tout au long des entretiens, c'est bien l'identité professionnelle des enseignants qui est questionnée autour du rapport aux élèves, aux collègues et à l'institution. Dans

leur relation aux élèves ils considèrent que les projections sont l'occasion d'instaurer un rapport de proximité avec les ces derniers. Quand ils n'inhibent pas leur pratique, les accroc techniques permettent, par exemple, de renforcer la complicité voire d'inverser la posture enseignant-enseigné. Aussi, le rapport des enseignants vis-à-vis des élèves devient plus extensif, ils peuvent inviter les élèves à prolonger un visionnage chez eux et ceux-ci peuvent convoquer des programmes regardés à domicile pour les discuter en cours. En outre, l'intervention d'une voix supplémentaire, à travers le discours tenu dans les vidéos, n'est pas vécue comme une concurrence mais plutôt comme un appui. Aucun des enseignants ne nous a dit craindre une concurrence discursive, comme nous l'avions remarqué dans l'approche archéologique. Ces aspects invitent plusieurs enseignants à considérer que leur rôle change de nature, il procède d'une sorte de médiation vis-à-vis des pratiques médiatiques de leurs élèves, sans pour autant s'apparenter à une véritable éducation aux médias dont ils confient ne pas en avoir les compétences. Enfin, ils jugent qu'avec ce type de pratique, le regard des élèves est sensiblement différent à leur égard et plutôt valorisant.

Comparativement à leurs collègues, les enseignants interrogés ne se vivent pas particulièrement comme des « avant-gardistes ». Ils considèrent plutôt que leurs collègues récalcitrants sont assez peu nombreux et qu'ils n'auront pas le choix de devoir s'adapter. Les enseignants estiment également que ces collègues sont plus freinés par un manque de compétences que par une opposition de principe, cela tend à confirmer une certaine banalisation de l'utilisation de l'audiovisuel, dont l'usage ne suscite pas les débats passionnés de l'époque du cinéma par exemple. Concernant les pratiques collaboratives, si les enseignants consultent communément les blogs de certains collègues pour préparer leurs cours, peu d'entre eux y contribuent. Ils sont dans une posture de « passager clandestin »²¹⁴. Par ailleurs, quel que soit la source des contenus qu'ils mobilisent, il leur est nécessaire de pouvoir se les approprier pour les adapter à leur pratique pédagogique. Pour ces opérations, comme pour leurs velléités contributives, les enseignants regrettent de ne pas disposer d'un dispositif adéquat ni des compétences nécessaires. De ce point de vue, les griefs portent plus directement sur l'institution, dont ils estiment qu'elle les accompagne mal. Lorsqu'ils abordent les questions de formation, initiale et continue, ils traduisent un certain désarroi face à l'injonction paradoxale les incitant à mobiliser massivement « le numérique » sans pour autant y être correctement formé. Ainsi, lors des inspections ils préfèrent souvent ne pas prendre le risque d'utiliser des supports vidéo, malgré la bienveillance supposée des inspecteurs à cet égard, par peur de ne pas réussir à gérer un imprévu.

²¹⁴ Cela rejoint la recherche menée par Olivier Caviale et Eric Bruillard sur les listes de diffusion destinées aux enseignants : « les abonnements à une liste professionnelle d'enseignants n'engendrent pas une participation proportionnelle : la majorité des abonnés a donc un autre usage de la liste : un aspect purement informationnel nécessaire à l'activité professionnelle » in Caviale Olivier et Bruillard Éric (2009), « Les jeux d'acteurs sur des listes de discussion institutionnelles d'enseignants », *Réseaux*, vol. 3, n° 155, pp. 137-176 .

Même s'ils ont parfois suivi des formations, les compétences développées pour l'usage de l'audiovisuel sont décrites comme autodidactes. Du reste, le manque de temps est le sentiment le plus partagé parmi les enseignants interrogés. Ils dénoncent l'absence de disponibilité pour préparer correctement les cours, la perte de temps pour chercher les contenus audiovisuels et le trop de temps passé à se les approprier. Tous ces éléments cristallisent une dénonciation de leurs conditions de travail, souvent pour justifier des non-usages. Finalement, avec l'usage de l'audiovisuel éducatif, ces enseignants sont confrontés aux processus contradictoires de « *réassurance* » (cf. élèves) et de « *méseshime* » (cf. institution) que l'usage des TIC peuvent entraîner²¹⁵ (Granjon, 2012, p. 196).

Au cours des entretiens nous avons également éprouvé l'importance que les pratiques médiatiques personnelles revêtent dans la capacité des enseignants à les réinvestir dans leur cadre professionnel. Nous pouvons établir une corrélation entre l'usage de l'audiovisuel éducatif de chacun et leurs pratiques audiovisuelles domestiques. Concernant la télévision, nous remarquons que le niveau de fréquentation, le moyen de visionnage et les genres télévisuels regardés sont assez révélateurs des différents usages en classe. Selon qu'ils sont des spectateurs « dilettante », « consommateur » ou « contrariés », leurs capacités de réinvestissement sont variables. Les téléspectateurs enseignants « contrariés » sont les plus identifiables, tant leur usage de l'audiovisuel est dissemblable. Alors qu'ils sont de grands consommateurs de contenus audiovisuels, la télévision n'occupe pas ou peu de place dans leur pratique personnelle. Ils privilégient les visionnages sur ordinateur, notamment, et ont une réelle maîtrise des compétences numériques afférentes, comme le téléchargement par exemple. De ce point de vue, le critère de l'âge est le seul autre point commun des enseignants de cette catégorie. Il permet également de distinguer l'utilisation des réseaux sociaux numériques à titre personnel. En effet, les plus jeunes possèdent un compte sur ces réseaux, quand les autres ne voient pas l'intérêt d'en avoir un à titre personnel. Tous s'accordent néanmoins pour considérer que le risque, avec de tels réseaux, est de brouiller la frontière entre sphère privée et publique, à laquelle ils disent tenir. Le *smartphone* est aussi un outil qui peut leur faire craindre un empiètement de la vie professionnelle sur leur vie privée. Certains sont toutefois prêts à intégrer ces « outils » dans la mesure où ils peuvent ouvrir de nouvelles

²¹⁵ « Nous avons observé que la mise à l'épreuve de l'image normative que chacun a de soi-même concernant notamment l'estime de soi (i.e. l'estimation de la valeur de chacun) peut passer par une confrontation avec des dispositifs techniques dont les programmes d'action, les contenus et les individus qu'ils médiatisent sont socialement ancrés. La pratique de l'informatique connectée ne saurait alors se concevoir comme la simple manipulation d'un artefact technique. Elle relève aussi d'une médiation essentielle conduisant à effectuer une variété d'expériences socioculturelles et morales pouvant déboucher sur une réassurance de soi ou, au contraire, une méseshime sociale. (...) La reconnaissance peut s'objectiver et se stabiliser dans des objets ou dans des dispositifs plus complexes et, d'autre part, la confrontation à des objets ou dispositifs peut aussi s'appréhender comme des épreuves de reconnaissance. Ce constat vaut tout particulièrement pour ce qui concerne l'informatique connectée, dans la mesure où elle inscrit ses utilisateurs dans des médiations avec des objets à partir desquelles se constituent des rapports à soi et à autrui » (Granjon, 2012, p. 196).

expérimentations pédagogiques. Ceci étant, les réseaux sociaux sont manifestement la « bête noire » que les enseignants identifient au numérique, comme le dit Lucile. C'est à ce sujet qu'ils décrivent le plus largement des anecdotes dépréciatives.

Enfin, dans la partie la plus prospective de nos entretiens, nous avons abordé avec les enseignants la façon dont ils se projettent dans la « conversion numérique » annoncée par l'institution. La mise en situation autour du nouveau *player* du *site.tv* était l'occasion d'évaluer dans quelle mesure les usages actuels peuvent être mobilisés dans le cadre des évolutions relatives à l'audiovisuel à l'ère numérique. De ce point de vue, deux éléments se dégagent : la nécessité d'une harmonisation des ressources et le dépassement du format vidéo. La profusion de contenus accessibles est source de confusion pour les enseignants, voire d'une certaine « saturation ergonomique ». Cette complexification fait du *site.tv* une « zone de confort » où les contenus sont éditorialisés et pensés pour un usage éducatif. Néanmoins, pour certains utilisateurs aguerris à l'audiovisuel éducatif, l'offre paraît d'autant plus frustrante. En outre, les possibilités offertes en termes de détournement, d'autoproduction et de participation ne semblent pas plus adaptées à la façon dont les enseignants se projettent dans les nouvelles expériences audiovisuelles que pourrait leur offrir le numérique. Si cela questionne la capacité du *site.tv* à exister dans un environnement où les concurrences sont multiples, nous pouvons considérer que les capacités d'action des usagers de l'audiovisuel éducatif sont assez relatives. L'usage de l'audiovisuel éducatif correspond plus à une série de « renoncements négociés » (Vidal, 2012, p. 225) face à des contraintes pédagogiques, institutionnelles et techniques.

CONCLUSION

Cette recherche avait pour ambition de proposer une approche communicationnelle de l'audiovisuel éducatif. Nous avons cherché à comprendre ses usages par les enseignants, à l'ère numérique. Somme toute, il s'agissait de contribuer à la connaissance de cet objet, souvent caché derrière les discours pédagogiques et médiatiques. Cela consistait à penser les outils et médias éducatifs comme étant à l'intersection de l'éducation et de la communication, plutôt que l'un sans ou contre l'autre (Moeglin, 2005). Pour ce faire, nous avons redonné à cet objet l'épaisseur du vécu des enseignants. En inscrivant cette démarche dans le cadre plus général de la sociologie des usages, nous avons aussi insisté sur l'importance des logiques d'usage, à la fois configurées par les lignées technologiques et les acteurs du côté de l'offre.

Nous avons montré comment ces usages sont caractérisés par une série de renoncements négociés, à travers notamment une série de non-usages pédagogiques, en termes de formats par exemple. Nous avons également souligné l'importance de la dimension professionnelle de ces usages et ce que cela implique du point de vue des contraintes ou des questionnements identitaires des enseignants. Du reste, l'usage de l'audiovisuel éducatif est aussi un moyen de réassurance pour les enseignants, dès lors qu'ils en maîtrisent le sens. Tout ce qui limite cette maîtrise est vécu comme d'autant plus frustrant : les aléas techniques, le manque d'accompagnement de l'institution, l'éclatement ou l'incompatibilité des contenus. Ce qui est en jeu est leur efficacité en tant qu'enseignants, au regard de laquelle les différents éléments sont évalués, conjointement à leur investissement en temps, jugé plus ou moins pertinent. Dans un tel contexte, *lesite.tv* est une zone de confort pour une majeure partie des enseignants et, dans le même temps, une offre montrant ses limites. La prise en compte des détournements inhérents à la pratique pédagogique, l'incitation à la participation ou à l'autoproduction ne correspondent pas réellement à leurs besoins.

À l'issue de notre recherche, nous souhaitons envisager l'audiovisuel éducatif sous un angle décentré, en considérant les apports de notre perspective diachronique et de notre parti pris théorique. Puis, nous interrogerons les limites et les perspectives de la réflexion initiée dans cette thèse.

Enchantement de l'audiovisuel éducatif ?

À travers la perspective diachronique nous n'entendons pas adopter un virage comparatiste, car nous l'avons déjà souligné, les observables sont de nature trop différente. Cependant, il est intéressant d'observer certains contrastes. Tout d'abord, on remarque que le développement de chaque innovation médiatique est assorti d'une caution éducative qui, à mesure que le média se massifie ou se démocratise, est marginalisée. Cela se manifeste par une appropriation scolaire *a minima* (e.g. cinéma scolaire) ou par l'abandon des contenus éducatifs (e.g. télévision éducative). Nous

sommes face à l'*a priori* de « l'alibi pédagogique » et de l'*a posteriori* de la « pédagogisation des médias » (Jacquinot, 1996, p. 25). Cette marginalisation est aussi celle des militants de l'éducation populaire qui cristallise, selon nous, une certaine dépolitisation des enjeux médiatiques sur laquelle ces différents mouvements n'ont su trouver prise (Boucher-Petrovic, 2008), hésitant entre pouvoir émancipateur et potentiel asservissant des médias. S'il est légitime d'interroger le manque de « projet » dans l'incitation à l'usage des outils numériques par l'institution scolaire (Moeglin, 2015), nous remarquons que la médiation qu'effectuait l'éducation populaire fait manifestement défaut aujourd'hui pour penser l'interposition des outils et des médias dans l'éducation. Sans cette expertise intellectuelle et pratique, la succession des plans ministériels est confinée aux anathèmes de l'injonction administrative et du conservatisme enseignant. Une expertise critique doit notamment rappeler que le contexte néo-libéral n'est pas étranger aux restrictions budgétaires pesant sur les conditions de travail des enseignants, ni aux discours enchantés sur la « convergence » (Bouquillion, et al., 2013) faisant des TIC l'avatar expressiviste du « *nouvel esprit du capitalisme* » (Boltanski & Chiapello, 1999), face à la baisse tendancielle des taux de profit.

À l'heure actuelle, les acteurs de l'audiovisuel éducatif sont essentiellement institutionnels. Les essaims des « *médiactivistes* »²¹⁶ sont peu associés ou investis dans le secteur de l'audiovisuel éducatif, voire des outils et médias éducatifs, au contraire des industriels et des « technologues ». De ce point de vue, le service public audiovisuel occupe une place stratégique. À l'occasion du lancement de FTVE, Rémy Pflimlin, le PDG de *France Télévisions*, rappelait que « *l'éducation est l'une des trois missions fondatrices de l'audiovisuel public* »²¹⁷. Ainsi, comme aux origines de la télévision hertzienne, on pourrait supposer que la prise en charge de la télévision « numérique » par le secteur public est une nouvelle occasion d'embrasser une certaine ambition sociale et sociétale. À ses débuts, la télévision scolaire avait pour caractéristique d'associer de nombreux militants de l'éducation populaire qui portaient, au delà d'une vision pédagogique, l'espoir d'un projet de société articulé à l'émergence d'un nouveau média. Les expériences comme celles des *Jeunes Téléspectateurs Actifs* ont d'ailleurs illustré l'intérêt de ces collaborations. Aujourd'hui, le développement d'Internet ne se fait pas sans utopies citoyennes non plus. À charge pour le service public audiovisuel de devenir le lieu de rencontre de ces nouveaux espoirs éducatifs et citoyens, ce qui n'est pas le cas actuellement.

Mais comme nous l'avons montré, les logiques médiatiques – parfois marchandes – prennent souvent le pas sur les ambitions éducatives. Face à cela, la volonté de se positionner auprès des « télénautes » de demain sera sans doute un argument de poids

²¹⁶ Cf. Cardon Dominique & Granjon Fabien (2013), « Le médiactivisme à l'ère d'internet », *Médiactivistes*, Paris, Presses de Sciences Po, pp. 81-110.

²¹⁷ Cf. Rémy Pflimlin (2012), *Lancement de FranceTV Éducation*, p. 2

pour celles et ceux qui militent encore pour un audiovisuel public à caractère éducatif, moteur dans l'éducation aux médias. *A fortiori*, une ambition éducative affirmée permettrait au secteur public audiovisuel de garantir la lisibilité future de son offre. Dans un environnement médiatique bouleversé, la logique de marque et de label semble déterminante pour se distinguer face à une offre exponentielle. C'est dans cette perspective que réside encore le caractère stratégique des missions éducatives de l'audiovisuel public. Par ailleurs, le conflit que nous avons retracé entre acteurs audiovisuels et institutions éducatives, témoigne de l'ambiguïté née de la rencontre entre les volontés éducatives des chaînes publiques et les actions audiovisuelles des instances éducatives. Leurs futures collaborations, rompant avec cette antienne, ne peuvent pas négliger l'utilisateur, dont les pratiques culturelles sont de moins en moins cloisonnées (Donnat, 2009). De ce point de vue, l'usage essentiellement pluri-médiatique de l'audiovisuel éducatif est une donnée favorable pour penser son accompagnement vers le « transmedia » (Jost, 2014). Mais cela ne pourra se faire qu'à travers une réflexion qui intègre les enjeux éducatifs et communicationnels. Faute de quoi, concepteurs et usagers sont voués à ne pas s'entendre, avec « *d'un côté les inventeurs, qui poursuivent leur rêve de perfectionner une technologie de l'illusion, et leur entourage technicien, qui élabore sans cesse des propositions. De l'autre, les profanes, les usagers éventuels, qui reçoivent sans cesse ces offres, qui tentent de les introduire dans leur logique propre, ne partageant que rarement les fantasmes de ceux qui leur proposent* » (Perriault, 2008, p. 20).

L'éducation face aux médias, les médias face à l'éducation

D'un point de vue théorique, notre étude des usages de l'audiovisuel éducatif permet de réinterroger le rapport entre logique éducative et logique médiatique, afin de dépasser l'opposition entre représentation des concepteurs et usages effectifs, et de comprendre ce que l'une et l'autre mettent en jeu dans leur confrontation. Il s'agit de souligner ce qu'École et médias doivent concéder de leur « pouvoir » – de transmission et d'émission – dans le cadre de leur rencontre. Pour positionner les différents éléments en jeu, nous reprenons les cinq « strates » des outils et médias éducatifs mises en avant par Pierre Moeglin²¹⁸, complétées par les résultats de notre travail. En premier lieu nous envisagerons ce qui se joue du côté éducatif, puis, ce que cela implique du point de vue médiatique.

²¹⁸ Selon Pierre Moeglin, cinq strates mettent en évidence l'hétérogénéité des outils et médias éducatifs, selon qu'ils permettent d'« admirer le spectacle du monde », d'« observer l'ordre du monde », d'« apprendre l'alphabet du monde », de « créer un monde à part du monde » ou de « se donner en spectacle au monde » (Moeglin, 2005, pp. 43-58).

• **Pouvoir de transmission**

L'interposition, au sens littéral, de l'audiovisuel dans l'acte éducatif, pose la question du rôle de l'enseignant, et, plus largement, celui de la centralité de l'École dans la société. Si l'horizon d'un remplacement des enseignants par les avatars technologiques ne peut être sérieusement envisagé, il n'en demeure pas moins qu'en mobilisant des contenus audiovisuels exogènes, c'est une certaine image magistrale de l'enseignant qui est remise en cause. En effet, l'irruption des supports médiatiques dans la classe charrie des raisons culturelles et technologiques. La complexification technique, relative à l'usage contemporain de l'audiovisuel, nécessite de nouvelles maîtrises. L'usage de contenus médiatiques, qui ne sont pas nécessairement pensés pour l'enseignement, entraîne aussi une ouverture au « monde extérieur » qui est déstabilisante si elle n'est pas réfléchie préalablement. Par ailleurs, l'usage de l'audiovisuel éducatif peut être le vecteur involontaire d'une forme de rationalisation de l'activité professionnelle d'enseignement. Parmi les quatre axes permettant, selon Julie Denouël et Fabien Granjon, d'évaluer l'influence des TIC dans l'activité professionnelle²¹⁹ (2011, p. 20), nous retenons : la reconfiguration des rapports entre enseignants et élèves ; le passage des logiques de métier et de qualifications à celles de compétences dans la promotion institutionnelle des outils et médias éducatifs ; le discours sous-jacent de l'efficacité qui traduit la recherche d'une amélioration de la productivité²²⁰. Ces éléments traduisent le fait que la rationalité et la performance sont au cœur des TIC et qu'elles imprègnent les usages (Flichy, 2008).

Néanmoins, l'idée que l'audiovisuel permet de mieux atteindre et motiver les élèves est cruciale pour les enseignants. Ces derniers justifient davantage leur usage pour ces raisons que par une injonction quelconque, la considération de leur public – auquel ils sont exposés quotidiennement – est plus déterminante que celle de leur tutelle. La peur d'être en trop grand décalage vis-à-vis des élèves est plus forte que la normativité de leur identité professionnelle. Pour autant, celle-ci n'en est pas moins interrogée et le manque de soutien de l'institution, quelle que soit la forme qu'il prend

²¹⁹ « la rationalisation de la coordination et du lien social permettant une reconfiguration des collectifs » ; « la rationalisation des connaissances qui signe le passage des logiques de métier et de qualifications à celles de compétences et permet une individualisation croissante des relations de travail » ; « la rationalisation axiologique qui augmente la capacité à agir des sujets à des fins d'amélioration de la productivité » ; et enfin, « la rationalisation des rapports de domination par l'inscription des rapports sociaux de production dans les logiciels et l'architecture informatique » (Granjon & Denouël, 2011, p. 20).

²²⁰ Pour Jean-Luc Metzger, « plutôt que de décrire avec minutie les seules interactions immédiatement observables dans une situation donnée à propos d'un type donné de technologie, il s'agit de comprendre, plus généralement, comment le renouvellement permanent des dispositifs techniques, lié à des transformations réglementaires et organisationnelles, dans une visée gestionnaire, renforce ou éventuellement remet en cause les rapports sociaux de production » (in Granjon & Denouël, 2011).

(temps dédié, contenus adaptés, formation, etc.), freine leur usage. En convoquant le monde extérieur pour « *l'admirer* », « *l'observer* » ou en « *apprendre l'alphabet* » (Moeglin, 2005), l'audiovisuel éducatif positionne l'enseignant comme médiateur vis-à-vis de savoirs plus « *médiaculturels* » (Macé & Maigret, 2010). Enfin, l'expérimentation du collège audiovisuel de Marly-Le-Roy a montré qu'il n'y avait pas d'automatisme entre utilisation de l'audiovisuel et innovation pédagogique. Si l'audiovisuel est une pratique plus quotidienne pour les élèves, son appropriation éducative ne va pas de soi. Le travail de théorisation de l'audiovisuel comme objet d'enseignement reste à mener, au travers de la formalisation de l'éducation aux médias ou de la translittéracie par exemple (Delamotte, et. al., 2014), tant la facilité des interfaces n'est qu'apparente pour les enseignants comme pour les élèves. C'est la condition *sine qua non* pour dépasser l'usage auxiliaire de l'audiovisuel éducatif et le mener de concert avec de nouvelles formes de transmission.

- **Pouvoir d'émission**

Du côté des acteurs médiatiques, les logiques éducatives se manifestent sous diverses contraintes : une demande particulière, des contenus spécifiques et des usages singuliers. Tout d'abord, la demande à laquelle les acteurs veulent répondre est nécessairement segmentée, et le mode de diffusion doit être adapté aux besoins des enseignants de pouvoir s'approprier les contenus. Autrement dit, il leur faut être à contresens du *broadcasting*. En outre, la nature pluri-médiatique des usages de l'audiovisuel éducatif oblige les acteurs médiatiques à penser leurs contenus sur différents supports, de façon complémentaire ou intrinsèque, dans le cadre du transmédia. À tout le moins, il leur faut prendre en charge la didactisation s'ils ne veulent pas que l'utilisation éducative de leurs contenus soit limitée aux productions spécifiquement éducatives. Cela est d'autant plus nécessaire que le divertissement associé aux contenus peut être source de défiance chez les enseignants. Contrairement à nos hypothèses, le « *mélange des genres* » n'est pas perçu de manière homogène. Les concepteurs doivent donc répondre à l'horizon d'attente de ce que l'on pourrait appeler un « genre éducatif », où l'enjeu est de trouver un équilibre entre la nécessaire didactisation et l'originalité des genres audiovisuels constitués²²¹. Ainsi, les contenus les plus associés au divertissement sont les plus « contre nature », à l'image de la télé réalité par exemple. D'ailleurs il est intéressant de noter que si la télévision est fréquemment associée à ce type de contenus, ce n'est pas le cas avec Internet et le numérique en général, ce qui confirme nos hypothèses initiales. S'ils évoquent des dérives propres à ces technologies, ils n'évaluent pas ces dernières à l'aune de celles-là. Par effet de métonymie, ils évoquent plus volontiers le numérique que l'audiovisuel, à tel point que le terme audiovisuel semble désuet. Avec la

²²¹ Pour la télévision, cf. Jost François (2009), *Comprendre la télévision et ses programmes*, Armand Colin, Paris, 125 p.

numérisation de l'audiovisuel, c'est une sorte de dissociation des contenus vis-à-vis des supports qui s'opère, atténuant l'effet des représentations traditionnellement associées à la télévision. Cependant, la matérialité des supports ne disparaît pas, tout comme les représentations qui y sont associées²²². Or, pour être scolaire, l'audiovisuel éducatif ne doit pas être d'une autre nature que l'audiovisuel, au risque de perdre son intérêt. L'échec de la télévision scolaire incarne ce contre-exemple pour l'audiovisuel éducatif²²³. Finalement, ce qui est en jeu dans la conception du « genre » éducatif c'est la juste mesure entre offrir l'occasion de convoquer le monde extérieur en tant que tel, et laisser aux enseignants la capacité d'ordonner les savoirs qu'ils transmettent.

En contrepartie de la centralité de l'enseignant, il faut que le dispositif proposé concède un peu du pouvoir des concepteurs aux usagers, afin qu'ils puissent réellement s'approprier les contenus. Au regard des usages enseignants que nous avons analysés, trois éléments se prêtent à un tel transfert de pouvoir : le détournement, la participation et l'autoproduction. Accompagner le « détournement » des contenus par les enseignants suppose que les outils proposés soient en cohérence avec leurs compétences. Afin d'intégrer complètement un support audiovisuel au sein des cours, il faut que les enseignants puissent « re-monter » une vidéo ou y apposer des informations de contextualisation (souligner un aspect, intégrer une citation, etc.) : de telles modifications supposent aujourd'hui l'intervention de tiers équipements (tableau blanc et feutres, TBI, logiciels de montage, etc.). En outre, cela pose des questions d'ordre légal, par rapport au droit d'auteur, et interroge la politique d'externalisation de la production des contenus par les concepteurs, tel *lesite.tv* par exemple. Pour favoriser la participation des enseignants, il est plus pertinent de miser sur leur contribution à la « redocumentarisation » des documents, au-delà de laquelle l'investissement en temps est trop conséquent. En leur permettant de participer au classement des documents – *via* un système de mots-clés partagés – ils pourraient multiplier les recommandations et éviter les risques d'une indexation pédagogique trop rigide. Enfin, il serait plus opportun d'autoriser les enseignants à commenter les vidéos pour indiquer des pistes d'utilisation, voire des liens complémentaires, plutôt que de proposer uniquement des fiches pédagogiques préétablies. Par ailleurs, certains des enseignants les plus actifs ont des pratiques d'autoproduction qu'il serait intéressant de pouvoir valoriser. Du moins, il faudrait laisser la possibilité aux enseignants qui le souhaitent de compléter l'offre par leurs contenus personnels. Si

²²² Comme le constate Josiane Jouët, « même les pratiques dites “rationnelles”, comme celles de l'ordinateur, ne sont pas déniées de subjectivité », in Jouët Josiane (1987), *L'écran apprivoisé : télématique et micro-informatique à domicile*, Réseaux CNET, 159 p.

²²³ On peut également citer l'échec du réseau social enseignant *Ze Profs*, initié par France Télévisions. Il est une bonne illustration de ce qu'accepter la logique éducative peut signifier en termes de renoncements pour les acteurs médiatiques. En cherchant à faire un « Facebook pour enseignants », ce projet risquait de ne pas être aussi performant que l'original tout en se coupant de ce qui en fait le succès, la dimension sociale de l'« extimité », incompatible avec la posture professionnelle que les enseignants recherchent. Les enseignants prêts à cela ont manifestement préféré l'original à la copie.

cela pose de nouveau la question des droits d'auteurs, dont le non-respect engage l'hébergeur, les contenus autoproduits ou ajoutés par l'utilisateur pourraient figurer dans un espace de stockage personnel. Cela permettrait aux enseignants de disposer d'une banque de données audiovisuelles unifiée et par là même de limiter les interfaces à mobiliser.

En définitive, à travers l'usage de l'audiovisuel éducatif se joue un enjeu de pouvoir entre concepteurs et usagers, confrontant pouvoir d'émission et pouvoir de transmission. Pour que l'usage soit plus effectif, il faut que les acteurs acceptent de perdre un peu de leur pouvoir au profit des usagers. C'est sans doute tout le potentiel, et à la fois la contrainte, lié à la numérisation de l'audiovisuel éducatif. En s'appuyant sur de tels éléments, *lesite.tv* pourrait satisfaire tout à la fois les usagers « freinés » et les usagers « frustrés ». En proposant une ergonomie plus personnalisée et simplifiée pour les premiers et en permettant aux seconds de réinvestir leurs compétences, le site offrirait une structuration de l'offre plus en phase avec les usages effectifs. Il s'agit de ne plus simplement proposer des contenus audiovisuels éducatifs en ligne, mais de penser de nouvelles expériences audiovisuelles numériques : appréhender un « *sur-mesure de masse* » (Vidal, 2012, p. 221), d'un point de vue éducatif. Cela passe par une réflexion sur les nouvelles formes d'écritures audiovisuelles transmédias et leurs usages, c'est une des perspectives que nous envisageons pour nos travaux de recherche futurs.

Nouvelles écritures audiovisuelles, nouveau terrain de recherche

Pendant les entretiens, nous avons remarqué que les nouveaux formats audiovisuels étaient peu connus par les enseignants ; leurs discours à ce sujet étaient donc prospectifs. Si cela présente un intérêt pour l'objet de notre recherche, nous avons tout de même été frustré de ne pouvoir étudier ces formats plus en amont. Un terrain généraliste serait sans doute plus pertinent pour mener une telle étude. De ce point de vue, le groupe *France Télévisions* demeure un terrain d'étude propice, plus particulièrement le service des Nouvelles écritures et du transmédia, lui aussi rattaché à la Direction numérique du groupe²²⁴. Il représente un domaine stratégique pour

²²⁴ Présentation du service : « Trois ans après sa création, la direction des nouvelles écritures et du transmédia de *France Télévisions* ouvre une nouvelle page de son histoire. Avec 70 programmes mis en ligne, 40 projets en cours, près de 100 heures de vidéos disponibles, plus de 400000 joueurs impliqués et 27 prix reçus, sa stratégie s'articule désormais en trois grands axes : développer de grands récits collectifs (...); Initier de nouvelles écritures audiovisuelles en ouvrant des fenêtres inédites et méconnues (...); Pousser toujours plus loin la recherche narrative en intégrant le jeu et ses mécaniques dans la narration, en ouvrant la création aux réseaux et à la participation, et surtout, en ancrant de plus en plus nos programmes dans la vie, la vraie, au milieu de l'air et du bitume. (...) Pourquoi? Pour un jour changer notre perception du monde, la doter d'un sens ou d'une dimension supplémentaire qui, à leur tour, nous changera. Les horizons créatifs qui s'ouvrent à la lisière de la vie et de ses

l'audiovisuel public qui, dans un contexte de restriction budgétaire et de gel des embauches, y consacre la majeure partie de ses postes d'investissement. Il serait donc intéressant, par l'intermédiaire des nouveaux formats audiovisuels, de prolonger notre étude du service public audiovisuel, au-delà de ses missions éducatives.

Par ailleurs, d'un point de vue méthodologique, notre étude s'est avérée limitée par la nature des données quantitatives dont nous disposions. Pourtant, lors des entretiens compréhensifs, nous avons mesuré l'intérêt qu'il y avait à mobiliser des éléments quantitatifs comme point de départ pour inviter les enseignants à décrire plus en détail leurs pratiques. Cela a justement permis de révéler certains biais dans les données dont nous disposions. Dans le cadre de futures recherches, il serait donc intéressant de mettre en œuvre un appareil méthodologique plus sophistiqué (suivi individualisé d'usagers, données d'utilisation plus détaillées), afin de mieux tirer profit du couplage entre données quantitatives et qualitatives. Ce travail pourrait notamment être enrichi par la littérature scientifique traitant des *digital humanities*²²⁵. En outre, collaborer avec une entreprise sur l'évolution des formats audiovisuels et leurs usages nous permettrait de valoriser l'expérience acquise dans le cadre de la CIFRE dont nous avons bénéficié.

Le fait d'avoir mené notre travail de recherche en collaboration avec un commanditaire n'a pas été sans difficultés ni enseignements²²⁶. Nous avons notamment fait la malheureuse expérience à laquelle sont parfois confrontés les études qualitatives appliquées. En cherchant à mieux connaître une réalité, les résultats obtenus peuvent « *menacer le territoire de certains acteurs dans l'organisation commanditaire de l'étude. Cette situation peut alors susciter des réactions variées de résistance au changement. Cela peut prendre la forme d'un désintérêt apparent pour les résultats rendus qui sont alors « rangés dans un tiroir* » » (Alami, *et. al.*, 2013, p. 120). Faute de n'avoir pu présenter les objectifs de notre travail à l'ensemble des personnels, certains se sont sentis menacés par ce qu'ils estimaient être une évaluation de leur qualité professionnelle, ou marquaient – tout simplement – un désintérêt manifeste pour nos résultats. Ceci d'autant plus que le service connaissait de nombreux mouvements de restructuration. Cependant, le fait d'avoir été partie prenante du service nous a permis d'accéder à des données de

représentations sont infinis. Nous les scrutons avec délectation», disponible en ligne sur <http://nouvelles-ecritures.francetv.fr/> (consulté le 10 mai 2015).

²²⁵ Cf. Plantin Jean-Christophe & Monnoyer-Smith Laurence (2013), « Ouvrir la boîte à outils de la recherche numérique », *Tic & Société*, vol. 7, n° 2, disponible en ligne sur <http://ticetsociete.revues.org/1527> (consulté le 10 mai 2015).

²²⁶ À ce sujet, nous renvoyons vers l'article de Loïc Ballarini dont l'expérience de CIFRE recoupe grandement la nôtre : cf. Ballarini Loïc (2008), « La convention CIFRE en SIC, une aide précieuse mais ambiguë », in Laville Camille, Leveneur Laurence, Rouger Aude (dir.), *Construire son parcours de thèse. Manuel réflexif et pratique*, L'Harmattan, Paris, coll. « Communication et civilisation », pp. 181-186.

première main, et de mettre à profit l'« interconnaissance »²²⁷ avec les concepteurs. Même si celle-ci peut mettre en cause notre neutralité ou notre empathie avec les acteurs observés, nous avons garanti l'objectivité de notre travail par l'incessante remise en question des résultats obtenus, à l'aide de la production collective de la communauté scientifique notamment. Comme pour notre démarche compréhensive auprès des enseignants, il s'agit de « *faire en sorte que quel que soit le point de vue adopté notre recherche satisfasse aux standards d'un bon travail scientifique et que notre empathie inévitable n'invalide pas nos résultats* » (Becker, 2006, p. 187). La question de notre « engagement » (Di Filippo, et. al., 2012) dans la recherche menée doit être assumée car, finalement, « *ce n'est pas tant le domaine d'investigation qui détermine la nature de l'engagement du chercheur que l'angle par lequel il l'étudie* » (Fleury & Walter, 2002, p.113). Le désintéret que nous évoquions précédemment nous a parallèlement fait bénéficier d'une réelle autonomie vis-à-vis du commanditaire. La contrainte la plus forte que nous avons finalement rencontrée est celle de l'impossibilité de tout publier. Aussi, ayant vu notre financement passer des trois ans initialement prévus, à deux années seulement, nous regrettons d'avoir dû revoir à la baisse nos ambitions de recherche, notamment concernant l'étude plus détaillée des contenus proposés par le site.

Enfin, le travail que nous avons réalisé tout au long de cette recherche a été l'occasion de mener une série d'allers-retours réflexifs en tant qu'apprenti enseignant-chercheur. Les expériences d'enseignement qui ont participé au financement de la recherche nous ont permis d'expérimenter les contraintes liées à l'usage de l'audiovisuel éducatif, en tant qu'enseignant. Elles nous ont aussi montré l'intérêt que ces supports suscitent auprès des élèves, les retours de ces derniers étant largement positifs. Sur la forme, nous avons pu mesurer combien ces contenus étaient plus accessibles pour les étudiants qui habituellement « décrochaient ». Sur le fond, nous avons également observé l'enthousiasme que provoquait le lien opéré avec les pratiques médiatiques des élèves. Au contraire de cours qu'ils jugent parfois trop abstraits, ils nous ont dit apprécier grandement la mise en perspective des cours avec leurs objets culturels quotidiens. En outre, il est tout aussi satisfaisant – et gratifiant il faut le dire – de voir qu'ils réinvestissent à leur tour leurs pratiques médiatiques pour alimenter les réflexions collectivement menées en cours. Somme toute, nous avons constaté qu'avec une telle démarche, plus que l'efficacité de sa pratique pédagogique, c'est l'utilité de l'éducation qui se concrétise. La découverte de ce contentement nous a sans doute permis de mieux comprendre le fort investissement de certains des enseignants rencontrés. Du reste, il serait intéressant de pouvoir confronter notre

²²⁷ « Ce terme désigne le fait que des personnes se connaissent mutuellement – de vue, de nom, d'expérience. Chaque personne est au centre d'une étoile d'interconnaissance. (...) L'interconnaissance désigne une relation interpersonnelle. L'interconnaissance suppose l'existence d'interactions personnelles répétées », in Beaud Stéphane & Weber Florence (2010), *Guide de l'enquête de terrain*, 4^{ème} éd., La Découverte, Paris, p. 32.

travail avec une étude des usages des élèves²²⁸, de manière plus empirique que le permet notre ressenti ou celui des enseignants.

Pour conclure, c'est en tant que chercheur que ce travail nous a le plus initié au défi de penser l'audiovisuel à des fins éducatives. L'exercice académique auquel nous nous sommes adonné dans la rédaction de la thèse était souvent frustrant, étant donné l'obligation de ne pouvoir « qu'écrire ». Pour prolonger notre travail, nous espérons donc pouvoir finaliser une publication sous forme numérique avec le CNDP, afin de valoriser les archives audiovisuelles dont il dispose et de pouvoir nous confronter, à notre tour, à la transmission des connaissances par l'audiovisuel.

²²⁸ Les travaux d'Hélène Bourdeloie à ce sujet sont tout à fait intéressants, cf. Hélène Bourdeloie (2012), « L'appropriation des dispositifs d'écriture numérique : *translittérature* et capitaux culturels et sociaux », *Études de communication*, n°38, pp. 23-36

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie alphabétique organisée par types de publications :

OUVRAGES & CHAPITRES D'OUVRAGES SCIENTIFIQUES

Akrich Madeleine, Callon Michel, Latour Bruno (2006), *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, Presses des Mines, coll. Sciences sociales, Paris, 303 p.

Alami Sophie, Desjeux Dominique, Garabuau-Moussaoui Isabelle (2013), *Les méthodes qualitatives*, 2^{ème} éd., Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », Paris, 128 p.

Albero Brigitte (2010), « La formation en tant que dispositif : du terme au concept », *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*, Presses Universitaires de France, coll. Perspectives en éducation et formation, Paris, pp.47–59.

Albertini Françoise, Pélissier Nicolas (2010), *Les Sciences de l'Information et de la Communication à la rencontre des Cultural Studies*, L'Harmattan, coll. Communication et Civilisation, 254 p.

Allard Laurence (2005), « Express Yourself 2.O. Blogs, pages perso, fansubbing... : de quelques agrégats technoculturels ordinaires à l'âge de l'expressivisme généralisé », in Macé Éric et Maigret Éric (dirs.), *Penser les médiacultures*, Paris, Armand Colin, pp. 145-172.

Appel Violaine, Boulanger Hélène, Massou Luc (dirs.) (2010), *Les dispositifs d'information et de communication : concept, usages et objets*, De Boeck, coll. Culture & Communication, Bruxelles, 246 p.

Baboulin Jean-Claude, Gaudin Jean-Pierre, Mallein Philippe (1983), *Le Magnéscope au quotidien : un demi-pouce de liberté*, Aubier-Montaigne, coll. RES, Paris, 176 p.

Balle Francis (2012), *Les médias*, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », Paris, 127 p.

Barthes Roland (1965), *Eléments de sémiologie*, Gonthier, Paris, 192 p.

Barthes Roland, Christian Pagano, Christian Metz (dirs.) (1969), *La communication audiovisuelle*, Apostolat des éditions, Paris, 318 p.

Beaud Paul, Milliard Guy, Willener Alfred (1976), *Télévision locale et animation urbaine*, Éditions Delta, Vevey (Suisse), 123 p.

Becker Howard Saul (2002), *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*, La Découverte, coll. Guides repères, Paris, 352 p.

Becker Howard Saul (2006), *Le travail sociologique : méthode et substance*, Academic Press, coll. Res socialis, Fribourg, 460 p.

Becker Howard Saul (2009), *Comment parler de la société : artistes, écrivains, chercheurs et représentations sociales*, La Découverte, Paris, 318 p.

Belisle Claire, Bianchi Jean, Jourdan Robert (1999), *Pratiques médiatiques : 50 mots-clés*, CNRS Éditions, coll. CNRS Communication, 428 p.

Bert Jean-François (2011), *Introduction à Michel Foucault*, La Découverte, coll. Repères, Paris, 128 p.

Bertaux Daniel (2010), *Le récit de vie*, Armand Colin, 3^{ème} éd., coll. 128, Paris, 128 p.

Boltanski Luc, Chiapello Eve (1999), *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, Gallimard, coll. Tel, Paris, 843 p.

Borde Raymond, Perrin Charles (1992), *Les Offices du cinéma éducateur et la survivance du muet: 1925-1940*, Presses Universitaires de Lyon, 120 p.

Bouquillion Philippe (2008), *Les industries de la culture et de la communication : les stratégies du capitalisme*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 306 p.

Bouquillion Philippe, Matthews Jacob (2010), *Le Web collaboratif. Mutations des industries de la culture et de la communication*, Presses Universitaires de Grenoble, coll. Communication en plus, Grenoble, 150 p.

Bourdieu Pierre (dir.) (1965), *Un Art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*, Éditions de Minuit, coll. Le sens commun, Paris, 368 p.

Bourdieu Pierre (1980), *Le sens pratique*, Éditions de Minuit, coll. Le sens commun, Paris, 474 p.

Bourdieu Pierre (1996), *Sur la télévision*, Raisons d'agir, Paris, 95 p.

Bourdieu Pierre (1997), *Méditations pascaliennes*, Seuil, coll. Liber, 316 p.

Bourdieu Pierre (dir.) (2007), *La misère du monde*, Seuil, coll. Points Essais, Paris, 1460 p.

Breton Philippe, Proulx Serge (2002), *L'Explosion de la communication à l'aube du XXI^{ème} siècle*, La Découverte, coll. Sciences et société, Paris, 390 p.

Bruillard Éric (1997), *Les machines à enseigner*, Hermès, Paris, 319 p.

- Brun Michel, Cros Magali, Favier André, Mallein Philippe** (2004), « Les enjeux identitaires des Technologies d'Information et de Communication : les profils d'identité située dans l'usage des TIC », in Jean Caelen (dir.), *Le consommateur au cœur de l'innovation*, CNRS Éditions, coll. Sociologie, Paris, pp. 147-172.
- Buckingham David** (2010), *La mort de l'enfance : grandir à l'âge des médias*, Armand Colin, coll. Médiacultures, Paris, 255 p.
- Cardon Dominique, Granjon Fabien** (2010), *Médiactivistes*, Presses de Sciences Po, coll. Contester, Paris, 197 p.
- Caune Jean** (2006), *La démocratisation culturelle : Une médiation à bout de souffle*, Presses Universitaires de Grenoble, coll. Arts et culture, Grenoble, 205 p.
- Chaniac Régine, Jézéquel Jean-Pierre** (2005), *La télévision*, La Découverte, coll. Repères, 122 p.
- Chaplin Matheson Tamara** (2007), *Turning on the mind : French philosophers on television*, University of Chicago Press, 334 p.
- Chaptal Alain**, (2003), *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire: analyse critique des approches française et américaine*, Ed. L'Harmattan, Coll. Savoir et formation, Paris, 384 p.
- Charlier Bernadette, Peraya Daniel (dirs.)** (2007), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*, De Boeck, coll. Perspectives en éducation et formation, Bruxelles, 276 p.
- Charlier Bernadette, Henri France (dirs.)** (2010), *Apprendre avec les technologies*, PUF, coll. Apprendre, Paris, 204 p.
- Chupin Ivan, Hubé Nicolas, Kaciaf Nicolas** (2012), *Histoire politique et économique des médias en France*, La Découverte, coll. Repères, Paris, 128 p.
- Cohen Evelyne, Lévy Marie-Françoise** (2007), *La télévision des Trente Glorieuses : Culture et politique*, CNRS, coll. CNRS Histoire, Paris, 318 p.
- Corroy Laurence** (2004), *La presse des lycéens et des étudiants au XIX^e siècle*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, coll. Éducation, histoire, mémoire, 280 p.
- Corbin Juliet, Strauss Anselm** (2003), « L'analyse des données selon la *grounded theory*. Procédure de codage et critères d'évaluation », in Cefai Daniel (dir), *L'Enquête de terrain*, La Découverte, coll. Recherches, Paris, pp. 363-380.
- Créton Laurent (dir.)** (2003), *Le cinéma à l'épreuve du système télévisuel*, CNRS Éditions, Paris, 314 p.
- Darré Yann** (2000), *Histoire sociale du cinéma français*, La Découverte, coll. Repères, Paris, 120 p.

- De Certeau Michel, Giard Luce, Mayol Pierre** (1990), *L'invention du quotidien – I : Arts de faire*, Gallimard, coll. Folio Essai, Paris, 349 p.
- De Sardan Jean-Pierre Olivier** (2008), *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Académia, coll. Anthropologie prospective, Louvain-La-Neuve, 384 p.
- Debray Régis** (1992), *Vie et mort de l'image : une histoire du regard en Occident*, Gallimard, coll. Bibliothèque des idées, Paris, 526 p.
- Debray Régis** (2001), *Cours de médiologie générale*, Gallimard, coll. Folio Essais, Paris, 395 p.
- Deceuninck Julien** (2012), *Les outils éducatifs à l'école : Du manuel au réseau*, L'Harmattan, coll. Questions contemporaines, Paris, 234 p.
- Delamotte Éric (dir.)** (2004), *Du partage au marché : regards croisés sur la circulation des savoirs*, Presses Universitaires du Septentrion, coll. Communication, Villeneuve d'Ascq, 350 p.
- Delavaud Gilles** (2005), *L'art de la télévision: histoire et esthétique de la dramatique télévisée (1950-1965)*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 240 p.
- Delavaud Gilles** (2011a), *Télévision : le moment expérimental. de l'invention à l'institution (1935-1955)*, Éditions Apogée, coll. Médias nouvelles technologies, Rennes, 602 p.
- Delavaud Gilles** (2011b), *Permanence de la télévision*, Éditions Apogée, coll. Médias nouvelles technologies, Rennes, 205 p.
- Demazière Didier, Dubar Claude** (1997), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Nathan, coll. Essais & Recherches, Paris, 350 p.
- Denouël Julie, Granjon Fabien (dirs.)** (2011), *Communiquer à l'ère numérique : Regards croisés sur la sociologie des usages*, Presses des Mines, coll. Sciences Sociales, Paris, 320 p.
- Depover Christian (dir.)** (2009), *La recherche en technologie éducative : un guide pour découvrir un domaine en émergence*, Archives Contemporaines Éditions, Paris, 86 p.
- Derrida Jacques, Stiegler Bernard** (1997), *Échographies de la télévision*, Galilée-INA, coll. Débats, Paris, 185 p.
- Dieuzeide Henri** (1965), *Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement*, Presses universitaires de France, Paris, 159 p.
- Dieuzeide Henri** (1994), *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*, Nathan, coll. Les repères pédagogiques, Paris, 247 p.

Di Filippo Laurent, François Hélène, Michel Anthony (dirs.) (2012), *La position du doctorant. Trajectoires, engagements, réflexivité*, Presses universitaires de Nancy, Nancy, Questions de communication série Actes, n°16, 210 p.

Donnat Olivier (2009), *Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique : Enquête 2008*, La Découverte/Ministère de la Culture et de la Communication, Paris, 282 p.

Donegani Jean-Marie, Duchesne Sophie, Haegel Florence (2002), « Sur l'interprétation des entretiens de recherche », *Aux frontières des attitudes entre religieux et politique*, Paris, L'Harmattan, coll. Logiques politiques, pp. 272-295.

Dubar Claude (2000), *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, coll. U., Paris, 256 p.

Dubet François (2007), « III. Les élèves, l'école et l'institution », *L'expérience sociologique*, Paris, La Découverte, pp. 47-68.

Dubet François, Duru-Bellat Marie (2009), *L'Hypocrisie scolaire: Pour un collègue enfin démocratique*, Seuil, coll. L'épreuve des faits, Paris, 240 p.

Dupriez Vincent, Marcel Jean-François, Perisset-Bagnoud Danièle, Tardif Maurice (dirs.) (2007), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*, De Boeck, coll. Perspectives en éducation et formation, Bruxelles, 208 p.

Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès (2012), *Sociologie de l'école*, Armand Colin, coll. U, Paris, 320 p.

Eco Umberto (2000), *Comment voyager avec un saumon. Nouveaux pastiches et postiches*, Le Livre de Poche, coll. Littérature & Documents, Paris, 276 p.

Esquenazi Jean-Pierre (2009), *Sociologie des publics*, La Découverte, coll. Repères, Paris, 126 p.

Flichy Patrice (1991), *Les industries de l'imaginaire, pour une analyse économique des médias*, Presses Universitaires de Grenoble, coll. Communication médias société, Grenoble, 278 p.

Flichy Patrice (1995), *L'innovation technique : récents développements en sciences sociales, vers une nouvelle théorie de l'innovation*, La Découverte, coll. Sciences et société, Paris, 250 p.

Flichy Patrice (1997), *Une histoire de la communication moderne : Espace public et vie privée*, La Découverte, coll. Sciences humaines et sociales, Paris, 280 p.

Flichy Patrice (2001), *L'imaginaire d'Internet*, La Découverte, coll. Sciences et société, Paris, 276 p.

Flichy Patrice (2004), *Une histoire de la communication moderne, espace public et vie privée*, La Découverte, coll. Sciences humaines et sociales, Paris, 280 p.

Frau-Meigs Divina (2011), *Penser la société de l'écran : dispositifs et usages*, Presses Sorbonne nouvelle, coll. Les Fondamentaux de la Sorbonne nouvelle, Paris, 138 p.

Furet François, Ozouf Jacques (1977), *Lire et écrire – I : l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Éditions de Minuit, coll. Le sens commun, Paris, 392 p.

Gabszewicz Jean, Sonnac Nathalie (2010), *L'industrie des médias à l'ère numérique*, La Découverte, coll. Repères culture communication, Paris, 128p.

Gauthier Christophe (1999), *La passion du cinéma: cinéphiles, ciné-clubs et salles spécialisées à Paris de 1920 à 1929*, École Nationale Des Chartes, coll. Mémoires et documents, Paris, 392 p.

Gigante Elisabetta (2012), *L'art du portrait : histoire, évolution et techniques*, Hazan, Paris, 336 p.

Gombrich Ernst (2006), *Histoire de l'art*, Phaidon, Paris, 688 p.

Gonnet Jacques (2001), *Éducation aux médias : les controverses fécondes*, Hachette, coll. Ressources formation, Paris, 142 p.

Goody Jack (1979), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Les Éditions de Minuit, Paris, 272 p.

Gotman Anne (1985), « La neutralité vue sous l'angle de l'E.N.D.R. », in Blanchet Alain (dir.), *L'entretien dans les sciences sociales*, Dunod, Paris, 286 p.

Granjon Fabien (2012), *Reconnaissance et usages d'Internet : une sociologie critique des pratiques de l'informatique connectée*, Presses des Mines, coll. Sciences Sociales, Paris, 216 p.

Guyot Jacques, Rolland Thierry (2011), *Les archives audiovisuelles : Histoire, culture, politique*, Armand Colin, coll. Cinéma/Arts visuels, Paris, 192 p.

Hamery Roxane (2009), *Jean Painlevé, le cinéma au cœur de la vie*, Presses Universitaires de Rennes, coll. Le Spectaculaire Cinéma, Rennes, 312 p.

Hamon Philippe (1993), *Du descriptif*, Hachette, coll. Recherches littéraires, Paris, 247 p.

Harlé Mélusine (2004), *École et télévision : le choc des cultures. Réalité, mythe, imaginaire*, L'Harmattan, coll. Communication et Civilisation, Paris, 191 p.

Herpe Noël (dir.) (2007), *Rohmer et les Autres*, Presses Universitaires de Rennes, coll. Le Spectaculaire, Rennes, 307 p.

- Huet Armel, Ion Jacques, Lefèbvre Alain, Miège Bernard, Peron René** (1980), *Capitalisme et industries culturelles*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 198 p.
- Ion Jacques** (1996), *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Dunod, coll. Action sociale, Paris, 166 p.
- Jacquinet Geneviève** (1977), *Image et pédagogie : analyse sémiologique du film à intention didactique*, PUF, Paris, 200 p.
- Jacquinet Geneviève** (1985), *L'école devant les écrans*, ESF Éditions, coll. Science de l'éducation, Paris, 135 p.
- Jacquinet Geneviève, Leblanc Gérard** (1996), *Les genres télévisuels dans l'enseignement*, CNDP, Ressources formation, Enjeux du système éducatif, Paris, 138 p.
- Jacquinet Geneviève** (2012), *Image et pédagogie*, Archives Contemporaines Éditions, Paris, 202 p.
- Jauréguiberry Francis, Proulx Serge** (2011), *Usages et enjeux des technologies de communication*, Erès, coll. Erès poche, Toulouse, 143 p.
- Jauréguiberry Francis** (2012), « Retour sur les théories du non-usage des technologies de communication », in Serge Proulx et Annabelle Klein (dirs.), *Connexions : communication numérique et lien social*, Namur, Presses universitaires de Namur, pp. 335-350.
- Jeanneret Yves** (1999), « L'école et la culture triviale », in Bentolila Alain (dir.), *École et modernité*, Nathan, coll. Les entretiens Nathan, Paris, pp. 7-23
- Jeanneret Yves** (2000), *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*, Presses Universitaires du Septentrion, coll. Les savoirs mieux, Villeneuve d'Ascq, 200 p.
- Jenkins Henry** (2006), *Convergence culture : where old and new media collide*, New York University Press, New York, 368 p.
- Jenkins Henry** (2009), *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*, The MIT Press, 129 p.
- Jodelet Denise** (1989), *Folies et représentations sociales*, Presses Universitaires de France, coll. Sociologie d'aujourd'hui, Paris, 398 p.
- Jodelet Denise** (2003), *Les représentations sociales*, Presses universitaires de France, Sociologie d'aujourd'hui, Paris, 447 p.
- Jost François** (2007), *Introduction à l'analyse de la télévision*, Ellipses, coll. InfoCom, Paris, 176 p.

- Jost François** (2009), *Comprendre la télévision et ses programmes*, Armand Colin, coll. 128, Paris, 125 p.
- Jost François** (2011), « Logiques des genres de la télévision des débuts », in Delavaud Gilles, *Télévision : le moment expérimental. De l'invention à l'institution (1935-1955)*, Éditions Apogée, coll. Médias nouvelles technologies, Rennes, pp. 403-413.
- Jouët Josiane** (2011), « Des usages de la télématique aux *Internet Studies* », in Denouël Julie et Granjon Fabien, *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*, Presses des Mines, coll. Sciences Sociales, Paris, pp. 45-90.
- Kaufmann Jean-Claude** (2008), *L'entretien compréhensif*, Armand Colin, coll. 128, Paris, 128 p.
- Lacroix Jean-Guy**, (1994), « Entrez dans l'univers merveilleux de Vidéoway », in Lacroix Jean-Guy, Miège Bernard, Tremblay Gaétan (dirs.), *De la télématique aux autoroutes électroniques. Le grand projet reconduit*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, pp. 137-162.
- Lahire Bernard** (2002), *Portraits sociologiques, dispositions et variations individuelles*, Armand Colin, coll. Essais & Recherches, Paris, 431 p.
- Lahire Bernard** (2005), *L'esprit sociologique*, La Découverte, Paris, 434 p.
- Lahire Bernard** (2006), *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, coll. Poche, Paris, 778 p.
- Lamizet Bernard** (1999), *Histoire des médias audiovisuels*, Ellipses, coll. Info Com, Paris, 192 p.
- Langshaw Austin John** (1991), *Quand dire c'est faire*, Points, coll. Essais, Paris, 192 p.
- Laplantine François** (2010), *La description ethnographique*, Armand Colin, coll. 128, Paris, 128 p.
- Lefranc Robert, Monnerat Claude, Perriault Jacques** (1979), *L'Enfant et l'image: 1879-1979*, Centre National de Documentation Pédagogique, coll. Mémoires et documents scolaires, Paris, 137 p.
- Leprohon Pierre** (1982), *Histoire du cinéma muet: vie et mort du cinématographe, 1895-1930*, Éditions d'Aujourd'hui, Plan-de-la-Tour, 296 p.
- Leroi-Gourhan André** (1964), *Le geste et la parole*, Tome 1, Albin Michel, coll. Sciences d'aujourd'hui, Paris, 323 p.
- Lê Thành Khôi** (1967), *L'Industrie de l'enseignement*, Éditions de Minuit, coll. Documents, Paris, 420 p.

- Linard Monique** (1996), *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*, L'Harmattan, coll. Savoir et formations, 288 p.
- Lurçat Liliane** (2002), *La Manipulation des enfants : nos enfants face à la violence des images*, Editions du Rocher, coll. Esprits libres, Monaco, 209 p.
- Maigret Éric, Macé Éric** (2005), *Penser les médiacultures : nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*, Armand Colin, coll. Médiacultures, Paris, 186 p.
- Maigret Eric** (2007), *Sociologie de la communication et des médias*, Armand Colin, coll. U Sociologie, Paris, 287 p.
- Maigret Eric** (2010), « Médiacultures : ce que les *Cultural Studies* font aux SIC », in Albertini Françoise et Pélissier Nicolas (dirs.), *Les Sciences de l'Information et de la Communication à la rencontre des Cultural Studies*, L'Harmattan, Paris, pp. 93-110.
- Mannoni Laurent** (1995), *Trois siècles de cinéma : de la lanterne magique au cinématographe*, Réunion des Musées Nationaux, Paris, 272 p.
- Mannoni Laurent** (2003), *Etienne-Jules Marey : la mémoire de l'oeil*, Nuova Mazzotta, Milan, 418 p.
- Mannoni Pierre** (2010), *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je ?, 128 p.
- Martín-Barbero Jesús** (2002), *Des médias aux médiations : communication, culture et hégémonie*, CNRS, coll. CNRS Communication, Paris, 222 p.
- Martín-Barbero Jesús** (2003), *La educación desde la comunicación*, Norma Editorial, Barcelone, 142 p.
- Martuccelli Danilo, De Singly François** (2012), *Les sociologies de l'individu*, Armand Colin, coll. 128, Paris, 128 p.
- Mattelart Armand** (2008a), « La fabrique culturelle », in *La mondialisation de la communication*, Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je ?, Paris, pp. 28-40.
- Mattelart Armand, Neveu Erik** (2008), *Introduction aux Cultural Studies*, La Découverte, coll. Repères, Paris, 121 p.
- Mattelart Armand** (2009), *Histoire de la société de l'information*, La Découverte, coll. Repères, Paris, 127 p.
- Mattelart Armand, Mattelart Michèle** (2004), *Histoire des théories de la communication*, La Découverte, coll. Repères, Paris, 123 p.
- Meunier Jean-Pierre, Peraya Daniel** (2010), *Introduction aux théories de la communication*, De Boeck, coll. Culture & Communication, Bruxelles, 459 p.

Meyriat Jean, Miège Bernard (2002), « Le projet des SIC », in Robert Boure (dir.), *Les origines des sciences de l'information et de la communication, regards croisés*, Presses Universitaires du Septentrion, Paris, pp. 45-70.

Miège Bernard (1996), *La société conquise par la communication. I, Logiques sociales*, Presses Universitaires de Grenoble, coll. Communication, médias et sociétés, Grenoble, 232 p.

Miège Bernard (1997), *La société conquise par la communication. II, La communication entre l'industrie et l'espace public*, Presses Universitaires de Grenoble, coll. Communication, médias et sociétés, Grenoble, 216 p.

Miège Bernard (2004), *L'information-communication, objet de connaissance*, De Boeck Supérieur, coll. Médias-Recherches, Bruxelles, 256 p.

Miège Bernard (2007), *La société conquise par la communication. III, Les TIC entre innovation technique et ancrage social*, Presses Universitaires de Grenoble, coll. Communication, médias et sociétés, Grenoble, 236 p.

Miège Bernard, Vinck Dominique (dirs.) (2012), *Les masques de la convergence : enquêtes sur sciences, industries et aménagements*, Archives Contemporaines Éditions, Paris, 406 p.

Missika Jean-Louis (2006), *La fin de la télévision*, Seuil, coll. La République des Idées, Paris, 108 p.

Moeglin Pierre (1994), *Le satellite éducatif : média et expérimentation*, CNET, coll. Réseaux, Issy-les-Moulineaux, 321 p.

Moeglin Pierre (dir.) (1998), *L'industrialisation de la formation : état de la question*, Centre National de Documentation Pédagogique, coll. Documents, actes et rapports pour l'éducation, Paris, 270 p.

Moeglin Pierre, Tremblay Gaëtan (dirs.) (2005), *L'avenir de la télévision généraliste*, Éditions L'Harmattan, 256 p.

Moeglin Pierre (2005), *Outils et médias éducatifs : une approche communicationnelle*, Presses Universitaires de Grenoble, coll. Communication, médias et sociétés, Grenoble, 298 p.

Moeglin Pierre, (2010b), *Les industries éducatives*, Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je ?, Paris, 128 p.

Moine Raphaëlle (2008), *Les genres du cinéma*, Armand Colin Cinéma, Paris, 208 p.

Moles Abraham (1973), *Sociodynamique de la culture*, Mouton, Paris, 343 p.

Odin Roger (2011), *Les espaces de communication - Introduction à la sémio-pragmatique*, coll. La communication en plus, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 159 p.

- Ortel Philippe** (2008), *Discours, image, dispositif*, L'Harmattan, coll. Champs Visuels, Paris, 270 p.
- Papadoudi Hélène** (2000), *Technologies et éducation : contribution à l'analyse des politiques publiques*, Presses Universitaires de France, coll. Éducation et formation, Paris, 256 p.
- Paillé Pierre, Mucchielli Alex** (2012), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, 3^{ème} éd., coll. U, Paris, 424 p.
- Peraya Daniel** (2010), « Medias et technologies dans l'apprentissage : apports et conflits », in Charlier Bernadette et Henri France (dirs.), *Apprendre avec les technologies*, Presses Universitaires de France, coll. Apprendre, Paris, pp. 23–34.
- Perriault Jacques** (1981b), *Mémoires de l'ombre et du son : une archéologie de l'audio-visuel*, Flammarion, coll. Vieux Fonds, Paris, 282 p.
- Perriault Jacques** (2002), *Éducation et nouvelles technologies : théorie et pratiques*, Nathan Université, coll. 128, Paris, 128 p.
- Perriault Jacques** (2008), *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*, L'Harmattan, Paris, 258 p.
- Perriault Jacques** (2013), *Dialogues autour d'une lanterne : une brève histoire de la projection animée*, L'Harmattan, coll. Des hauts et Débats, Paris, 96 p.
- Piette Jacques** (1996), *Éducation aux médias et fonction critique*, L'Harmattan, coll. Éducation & formation, Paris, 362 p.
- Pinel Vincent** (2012), *Techniques du cinéma*, Presses Universitaires de France, coll. Que Sais-Je ?, Paris, 128 p.
- Porcher Louis** (1973), *L'École parallèle*, Larousse, coll. Enseignement et pédagogie, Paris, 134 p.
- Porcher Louis** (1994), *Télévision, culture, éducation*, Armand Colin, coll. Cinéma et audiovisuel, Paris, 256 p.
- Proulx Serge (dir.)** (1988), *Vivre avec l'ordinateur. Les usagers de la micro-informatique*, Éditions G. Vermette, Montréal, 168 p.
- Rabardel Pierre** (1995), *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*, Armand Colin, coll. U Psychologie, Paris, 239 p.
- Reboul Eugène** (1926), *Le Cinéma scolaire et éducateur : manuel pratique à l'usage des membres de l'enseignement et des œuvres post-scolaires*, Presses Universitaires de France, Paris, 98 p.

Regourd Serge (2008), *Vers la fin de la télévision publique ? Traité de savoir-vivre du service public audiovisuel*, Éditions de l'Attribut, coll. La culture en questions, Toulouse, 234 p.

Renonciat Annie (1996), *Images lumineuses : tableaux sur verre pour lanternes magiques et vues sur papier pour appareils de projection*, Musée national de l'éducation, coll. Inventaire des collections du Musée national de l'éducation, Rouen, 243 p.

Renonciat Annie, Simon-Oikawa Marianne (2009), *La pédagogie par l'image en France et au Japon*, Presses Universitaires de Rennes, coll. Interférences, Rennes, 152 p.

Robert Martial (2002), *Pierre Schaeffer, de Mac Luhan au fantôme de Gutenberg : Communication et musique en France entre 1936 et 1986*, L'Harmattan, coll. Communication et Civilisation, Paris, 466 p.

Rogers Everett (1995), *Diffusion of Innovation*, Simon & Schuster Inc., 4ème édition, New York, 518 p.

Saint-Martin Isabelle (2003), *Voir, savoir, croire : Catéchismes et pédagogie par l'image au XIXe siècle*, Honoré Champion, coll. Histoire culturelle de l'Europe, Paris, 614 p.

Saussure de Ferdinand (1995), *Cours de linguistique générale*, Payot, coll. Grande bibliothèque, Paris, 544 p.

Schaeffer Pierre (1970), *Machines à communiquer. 1, Genèse des simulacres*, Seuil, coll. Pierres vives, Paris, 317 p.

Schaeffer Pierre (1972), *Machines à communiquer. 2, Pouvoir et communication*, Seuil, coll. Pierres vives, Paris, 317 p.

Smith Jacob (2011), « Les titans de notre système éducatif : les premières stars de la télévision éducative », in Delavaud Gilles, *Télévision : le moment expérimental. De l'invention à l'institution (1935-1955)*, Éditions Apogée, coll. Médias nouvelles technologies, Rennes, pp. 440-452.

Tailhardat Pierre, Mousseau Jacques (1976), *L'Audio-visuel : de la théorie à la pratique*, Retz, coll. Les encyclopédies du savoir moderne, Paris, 510 p.

Taillibert Christel (1999), *L'Institut international du cinématographe éducatif : regards sur le rôle du cinéma éducatif dans la politique internationale du fascisme italien*, L'Harmattan, coll. Champs Visuels, Paris, 412 p.

Tardy Michel (1966), *Le professeur et les images : essai sur l'initiation aux messages visuels*, Presses Universitaires de France, coll. L'éducateur, Paris, 136 p.

Touraine Alain (1992), *Critique de la modernité*, Fayard, Paris, 462 p.

- Ueberschlag Josette** (2007), *Jean Brérault, l'instituteur cinéaste (1898-1973)*, Presses Universitaires de Saint-Etienne, Saint-Etienne, 332 p.
- Van Dijk Jan** (2006), *The Deepening divide. Inequality in the Information Society*, Sage Publications, Thousand Oaks, 248 p.
- Vassallo Aude** (2005), *La télévision sous de Gaulle : le contrôle gouvernemental de l'information (1958-1969)*, De Boeck, coll. Médias recherches, Bruxelles, 310 p.
- Vial Stéphane** (2013), *L'être et l'écran*, Presses Universitaires de France, Paris, 336 p.
- Viaud Marie-Laure** (2005), *Des collèges et des lycées différents*, Presses Universitaires de France, coll. Partage du savoir, Paris, 258 p.
- Vidal Geneviève (dir.)** (2012), *La sociologie des usages : continuités et transformations*, Lavoisier, coll. Environnement et services numériques d'information, Paris, 251 p.
- Vezyroglou Dimitri** (2011), *Le Cinéma en France à la veille du parlant : Un essai d'histoire culturelle*, CNRS Édition, coll. Cinéma et audiovisuel, Paris, 381 p.
- Vignaux Valérie** (2007), *Jean-Benoit-Lévy ou le corps comme utopie : une histoire du cinéma éducateur dans l'entre-deux-guerres en France*, Association française de recherche sur l'histoire du cinéma, Paris, 254 p.
- Vitalis André (dir.)** (1994), *Médias et nouvelles technologies. Pour une socio-politique des usages*, Éditions Apogée, coll. Médias nouvelles technologies, Rennes, 159 p.
- Wagman Ira** (2011), « L'UNESCO, le mouvement des télé-clubs et les usages multilatéraux des médias dans les années 1950 », in Delavaud Gilles, *Télévision : le moment expérimental. De l'invention à l'institution (1935-1955)*, Éditions Apogée, coll. Médias nouvelles technologies, Rennes, pp. 431-439.
- Wiener Norbert** (1962), *Cybernétique et société*, Union générale d'éditions, Paris, 250 p.
- Wolton Dominique (dir.)** (2004), *La télévision au pouvoir : omniprésente, irritante, irremplaçable*, Universalis, coll. Le tour du sujet, 195 p.
- Wolton Dominique** (2011), *Éloge du grand public : une théorie critique de la télévision*, Flammarion, coll. Champs Essais, Paris, 317 p.
- Woolgart Steve** (1991), « Configuring the user: The case of usability trials », in Law John (ed.), *Sociology of Monsters: Essays on Power, Technology and Domination*, Routledge, Londres, pp. 58-100.

OUVRAGES & CHAPITRES D'OUVRAGES NON SCIENTIFIQUES

Ambrosi Alain, Peugeot Valérie, Pimienta Daniel (coords.) (2005), « L'innovation par l'usage », *Enjeux de mots : regards multiculturels sur les sociétés de l'information*, C&F Editions, Caen, 656 p.

Avèque-Jeannel Odile, Bastide Luc, Rebinguet Michel, Tardy Michel (1980), *L'école et l'audio-visuel : Quatre lectures d'une enquête*, CRDP, Bordeaux, 130 p.

Buckingham David, Hey Valeria, Moss Gemma (1992), « Repenser le savoir télévisuel », in Bevort Evelyne (dir.), *L'Éducation aux médias dans le monde, nouvelles orientations*, Bfi-Clémi, Paris, 260 p.

Carrier Jean-pierre, Lecuyer Maryvonne, Sublet Françoise, Tesson Jean-Louis (1987), *Quand la télévision entre à l'école*, CRDP, coll. C'est dans les textes, c'est dans les classes, Poitiers, 199 p.

Cavada Jean-Marie, Serres Michel, Zilberstein Guy (1995), *En savoir plus sur La Cinquième : les enjeux d'une chaîne éducative*, La Cinquième, Paris, 86 p.

Elek Marine (2014), « L'expérience *Cap Canal* », in Trémel Laurent (dir.), *50 ans de pédagogie par les petits écrans*, Réseau Canopé, Futuroscope, pp. 83-87.

Freinet Célestin (1967), *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Armand Colin, Paris, 152 p.

Jousse Thierry (dir.) (2007), *Le Goût de la télévision, anthologie des Cahiers du cinéma 1951- 2007*, Éditions Cahiers du cinéma/INA, coll. hors-série, Paris, 685 p.

Larue Robert (1997), *Audiovisuel et enseignement : sciences de la vie et de la terre*, Hachette, coll. Ressources formation, Paris, 128 p.

Layerle Sébastien (2011), *Caméras en lutte en Mai 68: "Par ailleurs le cinéma est une arme..."*, Nouveau Monde éditions, Paris, 570 p.

Meyer Rosemarie (1990), *C'est pour comprendre un peu plus... À propos de la réception d'un film de vulgarisation scientifique par des enfants de 7 à 9 ans en situation scolaire*, INRP, coll. Rapports de Recherche, Paris, 154 p.

Prost Antoine (2002), *Pour un programme stratégique de la recherche en éducation*, La Documentation Française, coll. Rapports officiels, Paris, 88 p.

Proust Marcel (1999 ; 1929 pour la première édition), « Du côté de chez Swann », *À la recherche du temps perdu - Oeuvres complètes de Marcel Proust*, Gallimard, coll. Quarto, Paris, 2408 p.

Puimatto Gérard (coord.) (2007), *Tice : l'usage en travaux*, Scérén-CNDP, coll. Les dossiers de l'ingénierie éducative hors série, Futuroscope, 166 p.

Royal Ségolène (1999), *Le Ras-le-bol des bébés zappeurs*, Robert Laffont, Paris, 192 p.

Waysbord Hélène (dir.) (1997), *Éduquer à la télévision : quelle place pour l'audiovisuel à l'école ?*, Centre national de documentation pédagogique, coll. Les cahiers de Téléscope, Paris, 127 p.

ARTICLES & REVUES SCIENTIFIQUES

Airiau Roland, Millien Evelyne, (2002) « Technologies et sciences sociales dans les projets d'innovation : mode ou nécessité ? », *Les Cahiers du numérique*, vol. 3, n° 4, pp. 173-186.

Akrich Madeleine (1993a), « Les formes de la médiation technique », *Réseaux*, vol. 11, n°60, pp. 87-98.

Akrich Madeleine (1993b), « Les objets techniques et leurs utilisateurs. De la conception à l'action », *Raison Pratiques*, n°4, pp. 35-57.

Akrich Madeleine (2010), « Comment décrire les objets techniques ? », *Techniques & Culture*, n° 54-55, pp. 205-219.

Albera François, Gili Jean Antoine (dirs.) (2001), « Dictionnaire du cinéma français des années vingt », *1895*, n°33, pp. 167-185.

Albero Brigitte (2004), « Technologies et formation: travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté », *Savoirs*, n°2, pp. 9-69.

Albero Brigitte, Thibault Françoise (2009), « La recherche française en sciences humaines et sociales sur les technologies en éducation », *Revue française de pédagogie*, vol. 169, n°4, pp. 53-66.

Allard Laurence, Vandenberghe Frédéric (2003), « Express yourself ! Les pages perso : entre légitimation technopolitique de l'individualisme expressif et authenticité réflexive peer to peer », *Réseaux*, vol. 117, n°1, pp. 191-219.

Aries Paul (1993), « Le Cinéma éducateur dans les années Trente ou la laïcité au service du cinéma », *1895*, n°14, pp. 62-75.

Assude Teresa, Bessieres Dominique, Combrouze Delphine, Loisy Catherine (2010), « Conditions des genèses d'usage des technologies numériques dans l'éducation », *STICEF*, vol. 17, disponible en ligne sur http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2010/01-assude/sticef_2010_assude_01.htm (consulté le 10 octobre 2010).

- Balle Francis** (1995), « L'école, la télévision et les technologies nouvelles », *Réseaux*, vol. 13, n°71, pp. 117-127.
- Bardini Thierry** (1996), « Changement et réseaux socio-techniques : de l'inscription à l'affordance », *Réseaux*, n° 76, pp. 126-155.
- Baron Georges-Louis** (1997), « Des technologies "nouvelles" en éducation? », *Revue de l'INRP*, n°26, pp.121–130.
- Baron Georges-Louis** (2003), « Usages éducatifs des technologies de l'information et de la communication : analyse de la conjoncture scientifique », *Réseau Africain de Formation à Distance*, disponible en ligne sur <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00869506> (consulté le 10 février 2014).
- Georges-Louis Baron, Éric Bruillard** (2009), « Travail et apprentissage collaboratifs dans l'enseignement supérieur : opinions, réalités et perspectives », *Quaderni*, n° 69, disponible en ligne sur <http://quaderni.revues.org/3272012> (consulté le 14 décembre 2012).
- Baron Georges-Louis** (2013), « La recherche francophone sur les « technologies » en éducation : Réflexions rétrospectives et prospectives », *STICEF*, vol. 20, disponible en ligne sur www.sticef.org (consulté le 10 février 2014).
- Baron Georges-Louis** (2014), « La recherche francophone sur les « technologies » en éducation : réflexions rétrospectives et prospectives », *STICEF*, n° 20, disponible en ligne sur http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/16-baron-reiah/sticef_2013_NS_baron_16p.pdf (consulté le 18 août 2014).
- Barthes Roland** (1964a), « Éléments de sémiologie », *Communications*, vol. 4, n°1, pp. 91–135
- Barthes Roland** (1964b), « Rhétorique de l'image », *Communications*, vol. 4, n°1, pp. 40-51.
- Barthe Yannick, de Blic Damien, Heurtin Jean-Philippe, Lagneau Éric, Lemieux Cyril, Linhardt Dominique, Moreau de Bellaing Cédric, Rémy Catherine, Trom Danny** (2013), « Sociologie pragmatique : mode d'emploi », *Politix*, vol. 3, n° 103, pp. 175-204.
- Beaud Stéphane**, (1996), « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique» », *Politix*, vol. 9, n° 35, pp. 226-257.
- Berthaud Christine, Charnay Daniel, Ertzscheid Olivier, Le Crosnier Hervé, Mercier Silvère, Maurel Lionel, Peugeot Valérie** (2011) « Vers les communs de la connaissance », *Documentaliste Sciences de l'Information*, vol. 48, n° 3, pp. 48-59.
- Boucher-Petrovic Nathalie** (2008), « La société de l'information « appropriée » par l'éducation populaire : une tradition en question », *Tic & Société*, vol. 2, n° 2, disponible en ligne sur <http://ticetsociete.revues.org/528> (consulté le 20 juin 2009).

Boullier Dominique (1997), « Les styles d'usage des outils de communication : propositions de méthode », *Systèmes d'information et management*, n° 1, vol. 2, pp. 7-28.

Boutet Manuel (2009), « Un objet peut en cacher un autre. », *Réseaux*, vol. 3, n° 155, pp. 179-214.

Busson Alain, Arnal Nicole (1993), « Les possesseurs de magnétoscope : vers de nouvelles pratiques audiovisuelles », *Réseaux*, vol. 11, n° 60, pp. 137-151.

Brunswic Etienne (1970a), « Système scolaire et innovation technologique en France », *Revue française de pédagogie*, vol. 10, pp. 5-15.

Brunswic Etienne (1970b), « Hier, l'audiovisuel : demain, la technologie de l'éducation », *Media*, n° 18, pp. 15-23.

Cardon Dominique (1996), « L'entretien compréhensif (Jean-Claude Kaufmann) », *Réseaux*, vol. 14, n° 79, pp. 177-179.

Callon Michel, Latour Bruno (1985), « Les paradoxes de la modernité. Comment concevoir les innovations ? », *Prospective et santé*, n° 36, pp. 13-25.

Chailley Maguy (1995), « Apprendre par la télévision, apprendre à l'école », *Réseaux*, vol. 13, n° 74, pp. 31-54.

Chambat Pierre (1994), « Usages des technologies de l'information et de la communication (TIC): évolution des problématiques », *Technologies de l'information et société*, vol. 6, n° 3, pp. 249-270.

Chapelain Brigitte (2007), « Deux expériences scolaires de formation à l'audiovisuel : Icav et Jta », *Hermès*, vol. 48, n° 2, pp. 53-60.

Chapron Françoise, Delamotte Éric, Liquète Vincent (dirs.) (2012), « L'éducation à l'information, aux TIC et aux médias : le temps de la convergence ? », *Études de Communication*, vol. 1, n° 38, 228 p.

Chapron Françoise, Delamotte Éric, Liquète Vincent (2012), « Introduction - L'éducation à l'information, aux TIC et aux médias : le temps de la convergence ? », *Études de Communication*, vol. 1, n° 38, pp. 9-22.

Chaptal Alain (1994), « Les technologies éducatives à l'épreuve du temps », *MédiasPouvoirs*, n° 35, pp. 113-120.

Chaptal Alain (2007), « Usages prescrits ou annoncés, usages observés », *Document numérique*, n° 3-4, vol. 10, pp. 81-106.

Clark Richard Dick (1983), « Reconsidering research on learning from media », *Review of Educational Research*, vol. 53, n° 4, pp. 445-459.

Corroy Laurence (2005), « Une histoire ancienne: les journaux lycéens au XIXe siècle », *MédiaMorphoses*, n° 13, pp. 27-30.

Corroy Laurence, Loicq Marlène (dirs.) (2011), « La culture médiatique des jeunes : des objets populaires méprisés ? », *Cahiers francophones de l'éducation aux médias*, n°1, 210 p.

Davallon Jean (2004), « Objet concret, objet scientifique, objet de recherche », *Hermès*, n° 38, pp. 30-37.

Dayan Daniel (coord.) (1993), « Réception, télévision, médias. À la recherche du public », *Hermès*, n° 10-11, 441 p.

Delamotte Éric, Liquète Vincent, Frau-Meigs Divina (2014), « La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités », *Spirale*, n° 53, pp. 145-156.

Dubar Claude (1996), « Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité », *Education permanente*, vol. 3, n°128, pp. 37-44.

Dubet François (2010), « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? », *Éducation et sociétés*, vol. 25, n°1, pp. 17-34.

Dubois-Dumée Jean-Pierre (1970), « Une expérience d'enseignement de la télévision », *Communication et langages*, vol. 5, n° 1, pp. 41-49.

Duboux René (1996), « De la télévision scolaire à la culture multimédia », *Communication et langages*, vol. 110, n° 1, pp. 20-34.

Duccini Hélène (2013), « Histoire d'une illusion : la télévision scolaire de 1945 à 1985 », *Le Temps des médias*, vol. 21, n°2, pp. 122-133.

Ehrenberg Alain, Chambat Pierre (1987), « Télévision, terminal moral », *Réseaux*, vol. 5, n°25, pp. 33-84.

Fleury Béatrice, Walter Jacques (2002), « L'engagement des chercheurs », *Questions de communication*, n° 2, pp. 105-115.

Flichy Patrice (2008), « Technique, usage et représentations », *Réseaux*, vol. 2, n° 148-149, pp. 147-174.

Forest Fabrice (2003), « Des sociologies de la réception à la conception assistée par l'usage des techniques d'information et communication : héritages et enjeux », *Konex*, vol. 1, n° 1, disponible en ligne sur http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000330 (consulté le 10 février 2015).

Gadrey Jean (1994), « La modernisation des services professionnels : rationalisation industrielle ou rationalisation professionnelle ? », *Revue française de sociologie*, vol. 35, n° 2, pp. 163-195.

Glikman Viviane (1995), « Les avatars de la télévision éducative pour adultes en France: histoire d'une "non-politique" (1964-1985) », *Revue française de pédagogie*, vol. 110, n°1, pp. 63-74.

Guillemet Patrick (2004), « L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme ? », *Distances et savoirs*, vol. 2, pp. 93-118.

Hall Stuart (1994), « Codage/décodage », *Réseaux*, vol. 12, n° 68, pp. 27-39

Heidt Erhard U. (1981), « La taxonomie des médias », *Communications*, vol. 33, n°1, pp. 51-74.

Heusch (De) Luc (2006), « Jean Rouch et la naissance de l'anthropologie visuelle », *L'Homme*, vol. 4, n° 180, pp. 43-71.

Jacquinet Geneviève (1993), « La communication éducative médiatisée : de l'âge de pierre à l'âge de bronze », *Études de communication*, n°14, pp. 77-90.

Jacquinet Geneviève (1995), « La télévision : terminal cognitif », *Réseaux*, vol. 13, n°74, pp. 11-29.

Jacquinet Geneviève (1998), « Du cinéma éducateur aux plaisirs interactifs : rives et dérives cognitives », *Cinéma et dernières technologies*, Ina / De Boeck, Paris, pp. 153-168.

Jacquinet Geneviève, Monnoyer Laurence (1999), « Le dispositif : entre usage et concept », *Hermès*, n° 25, CNRS-Editions, Paris, 278 p.

Jacquinet Geneviève (2001), « Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives », *L'Année sociologique*, vol. 51, n° 2, pp. 391-410.

Jacquinet Geneviève (2007), « Éducation et communication à l'épreuve des médias », *Hermès*, vol. 48, n°2, pp. 171-178.

Jacquinet Geneviève (2011a), « De l'éducation aux médias aux médiacultures : faire évoluer théories et pratiques », *INA-Sup*, disponible en ligne sur <http://www.ina-sup.com/node/1579> (consulté le 10 février 2011).

Jacquinet Geneviève (2011b), « Education and Communication: An Archeology of Discourse and Practice », *International Journal of Learning and Media*, vol. 2, n°2-3, pp. 15-25.

Jauréguiberry Francis (2008), « De l'usage des technologies de l'information et de la communication comme apprentissage créatif », *Education et sociétés*, n° 22, vol. 2, pp. 29-42.

Jost François, (1997), « La promesse des genres », *Réseaux*, vol. 15, n° 81, pp.11-31.

Jost François (2010), « Culture et dépendances. Les avatars d'une mission du service public », *Le Temps des médias*, vol. 14, n°1, pp. 219-231.

Jost François (dir.) (2012), « La création : hier, aujourd'hui », *Télévision*, n°3, 190 p.

Jost François (dir.) (2014), « La Télévision et après : vers le transmedia », *Télévision*, n° 5, 162 p.

Jouët Josiane, (1997), « Pratiques de communication et figures de la médiation. Des médias de masse aux technologies de l'information et de la communication », in Beaud Paul, Flichy Patrice, Pasquier Dominique, Quéré Louis, *Sociologie de la communication*, vol. 1, n°1, pp. 291-312.

Jouët Josiane (2000), « Retour critique sur la sociologie des usages », *Réseaux*, vol. 18, n°100, pp. 487-521.

Katz Elihu (1990), « À propos des médias et de leurs effets », in Coullée Gilles & Sfez Lucien (dirs.), *Technologies et symboliques de la communication*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 432 p.

Katz Elihu, Liebes Tamar, (1990), « Interacting With "Dallas" : Cross Cultural Readings of American TV », *Canadian Journal of Communication*, vol. 15, n° 1, pp. 45-66.

Kellner Catherine, Massou Luc, Morelli Pierre (2010a), « (Re)penser le non-usage des tic », *Questions de communication*, n° 18, pp. 7-20.

Kellner Catherine, Massou Luc, Morelli Pierre, (2010b), « Des usages limités des tic chez des professionnels de l'Éducation et du conseil dans le social », *Questions de communication*, n° 18, pp. 89-112.

Laborderie Pascal (2011), « Les Offices du cinéma éducateur et l'émergence du parlant : l'exemple de l'Office de Nancy », *1895*, n°64, pp. 30-49.

Laborderie Pascal (2012), « Les Offices du cinéma scolaire et éducateur à l'épreuve des publics », *Conserveries mémorielles*, n° 12, disponible en ligne sur <http://cm.revues.org/1230> (consulté le 18 Juillet 2014).

Lambert Frédéric (1997), « Positions pour des éducations aux médias », *Éducatives*, n°14, pp. 10-21.

Latour Bruno (1994), « Une sociologie sans objet ? Note théorique sur l'interobjectivité », *Sociologie du travail*, vol. XXXVI, n° 4, pp. 587-607.

Lefebvre Thierry (1991), « Les Films diffusés par la mission américaine de prévention contre la tuberculose (mission Rockefeller, 1917-1922) », *1895*, n° 11, pp. 101-106

Lefebvre Thierry (2011), « Lanternes éblouissantes, entretien avec Laurent Mannoni », *Sociétés & Représentations*, vol. 31, n° 1, pp. 199-207.

- Lefebvre Thierry** (2013), « À la recherche de la radio scolaire. Une patrimonialisation en cours », *Sociétés & représentations*, vol. 1, n° 35, pp. 109-116.
- Le Marec Joëlle** (2001a), « L'usage et ses modèles : quelques réflexions méthodologiques », *Spirale*, n° 28, pp. 105-122.
- Le Marec Joëlle** (2001b), « Dialogue interdisciplinaire sur l'interactivité », *Communication et langages*, n° 128, disponible en ligne sur <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/20/85/HTML/index.html> (consulté le 18 Juillet 2011).
- Le Marec Joëlle** (2002), « Situations de communication dans la pratique de recherche : du terrain aux composites », *Études de communication*, n° 25, pp. 15-40.
- Le Marec Joëlle** (2004), « Usages: pratiques de recherche et théorie des pratiques », *Hermès*, n° 1, vol. 38, pp. 141-147.
- Leveratto Jean-Marc, Montebello Fabrice** (2011), « L'Église, les films et la naissance du consumérisme culturel en France : Les Fiches du cinéma », *Le Temps des médias*, vol. 17, n°2, pp. 54-63.
- Linard Monique** (2001), « Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique », *Sciences et techniques éducatives*, vol. 8, n° 3-4, pp. 211-238.
- Lochard Guy** (1999), « Parcours d'un concept dans les études télévisuelles : Trajectoires et logiques d'emploi », *Hermès*, vol. 3, n° 25, pp. 143-151.
- Lochard Guy** (2004), « La télévision, un opérateur de légitimation pour les Sic », *Hermès*, vol. 38, n° 1, pp.55–62.
- Mallien Philippe** (1983), « Le magnétoscope, la télévision fantasmée et l'intimité familiale », *Culture technique*, n° 9, pp. 257-265.
- Mallein Philippe, Forest Fabrice, Panisset Jacques** (1999), « Profils d'utilisateurs et significations d'usage des sites documentaires sur Internet », *BBF*, vol. 5, n° 44, pp. 52–58.
- Mangenot François** (2014), « MOOC : hypothèses sur l'engouement pour un objet mal identifié », *Distances et médiations des savoirs*, n° 7, disponible en ligne sur <http://dms.revues.org/844> (consulté le 10 février 2015).
- Mattelart Armand, Neveu Erik** (1996), « Cultural studies' stories. La domestication d'une pensée sauvage ? », *Réseaux*, vol. 6, n° 80, pp. 11-58.
- Méadel Cécile** (1993), « Les belles images de la télévision. Une histoire du D2Mac », in Jacq François (dir.), *Gérer et Comprendre : Annales des Mines*, n° 34, disponible en ligne sur <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00090788> (consulté le 23 juillet 2014).

- Méadel Cécile** (2004), « L'audimat ou la conquête du monopole », *Le Temps des médias*, n° 3, pp.151-159.
- Metz Christian** (1970), « Images et pédagogie », *Communications*, vol. 15, n° 1, pp. 162-168.
- Meunier Jean-Pierre** (1999), « Dispositif et théories de la communication : deux concepts en rapport de codétermination », *Hermès*, n°25, pp. 83-91.
- Miège Bernard** (2004b), « L'ingénierie éducative d'un point de vue communicationnel », *Distances et savoirs*, vol. 2, n° 1, pp. 129-132.
- Miège Bernard** (2012), « Pour une méthodologie inter-dimensionnelle », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n°1, disponible en ligne sur <http://rfsic.revues.org/121> (consulté le 20 février 2013).
- Millerand Florence** (1998), « Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (1ère partie) », *COMMposite*, vol. 98, n° 1, disponible en ligne sur http://commposite.uqam.ca/98.1/articles/ntic_1.htm (consulté le 26 janvier 2011)
- Millerand Florence** (1999), « Usages des NTIC: les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (2e partie) », *COMMposite*, vol. 99, n° 1, disponible en ligne sur http://commposite.uqam.ca/99.1/articles/ntic_2.htm (consulté le 26 janvier 2011).
- Moeglin Pierre** (1992), « Histoire d'une fiction : le satellite éducatif », *Culture Technique*, n°24, pp. 103-112
- Moeglin Pierre** (2008), « Attention, travaux ! Retour sur la question des usages des Tice », *Distances et savoirs*, vol. 6, n° 2, pp. 323-329.
- Mœglin Pierre** (2012), « Une théorie pour penser les industries culturelles et informationnelles ? », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n°1, disponible en ligne sur <http://rfsic.revues.org/130> (consulté le 27 aout 2014).
- Moeglin Pierre** (2013), « École et médias - Pour un renouvellement des perspectives critiques », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, vol. 2b, n° 14, pp. 21-32.
- Molinier Pierre** (2001), « Compréhension des médias et savoirs », *Recherches en Communication*, vol. 15, n°15, pp. 185-202.
- Nourrisson Didier** (2011), « Un fonds éducatif réinventé », *Sociétés & Représentations*, n° 31, pp. 177-188.
- Ollivier Bruno, Thibault Françoise** (2004), « Technologies, éducation et formation », *Hermès*, n°38, pp. 191-197.

Paquienseguy Françoise (2006), « L'étude des usages en SIC aujourd'hui : bilan et perspectives », *Questionner les pratiques d'information et de communication*, disponible en ligne sur http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00104303 (consulté le 10 février 2014).

Pasquier Dominique (1995), « Chère Hélène. Les usages sociaux des séries collège », *Réseaux*, vol. 13, n° 70, pp. 9-39.

Pasquier Dominique (2005), « La culture populaire à l'épreuve des débats sociologiques », *Hermès*, n° 42, pp. 60-70.

Peraya Daniel (1999), « Médiation et médiatisation : le campus virtuel », *Hermès*, n° 25, pp. 153-167.

Perriault Jacques (1981a), « L'école dans le creux de la technologie », *Revue française de pédagogie*, vol. 56, n° 1, pp. 7-17.

Piault Marc Henri (2004), « Jean Rouch (1917-2004) », *Hermès*, vol. 2, n° 39, pp. 210-218.

Populus Daniel (1974), « L'épreuve du réel : la télédistribution dans quelques nouveaux ensembles urbains », *Communications*, vol. 21, n° 1, pp. 136-143.

Porcher Louis (1995), « Moeglin (Pierre) - Le satellite éducatif - Média et expérimentation », *Revue française de pédagogie*, vol. 113, n° 1, p. 153.

Proulx Serge (2002), « Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une « société du savoir » », *Annales Des Télécommunications*, vol. 57, n°3-4, pp. 180-189.

Proulx Serge (2015), « La sociologie des usages, et après ? », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n°6, disponible en ligne sur <http://rfsic.revues.org/1230> (consulté le 10 février 2015).

Regourd Serge (2004), « La culture comme enjeu politique », *Hermès*, vol. 40, n° 3, pp. 28-32.

Regourd Serge (2013), « Archéologie du service public audiovisuel : quel passé pour quel futur ? », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, vol. 142, n°2, pp. 27-37.

Salaiün Jean-Michel (2007), « La redocumentarisation, un défi pour les sciences de l'information », *Études de communication*, n°30, pp. 13-23.

Scardigli Victor (1994), « Déterminisme technique et appropriation culturelle : évolution du regard porté sur les technologies de l'information », *Technologie de l'information et société*, vol. 6, n° 4, pp. 299-314.

Taillibert Christel (2006), « De l'idéologie d'État au film d'éducation : itinéraire comparé de la France, de l'Italie et des États-Unis dans les années vingt », *Revue*

LISA - Littératures, Histoire des Idées, Images, Sociétés du Monde Anglophone, vol. 4, n°3, pp. 29-43.

Thévenot Laurent (1991), « Essai sur les objets usuels. Propriétés, fonctions, usages », *Raisons Pratiques*, n° 4, pp. 85-111.

Toussaint Yves, Mallein Philippe (1994), « L'intégration sociale des TIC : pour une sociologie des usages », *Technologie de l'information et société*, vol. 6, n° 4, pp. 315-335.

Vezyroglou Dimitri (2004), « Les catholiques, le cinéma et la conquête des masses : le tournant de la fin des années 1920 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol. 4, n° 51, pp. 115-134.

Vial Gérard (2003), « De l'Office du cinéma éducateur à la médiathèque », *1895*, n° 41, pp. 127-133.

Vidal Geneviève (2013), « Présentation - Instabilité et permanence des usages numériques », *Les Cahiers du numérique*, vol. 9, n° 2, pp. 9-46.

Vignaux Valérie (2009a), « Les animateurs français et le Pathé-Baby ou des usages privés des images cinématographiques dans la France de l'entre-deux-guerres », *1895*, n° 59, pp. 82-95.

Vignaux Valérie (2009b), « L'éducation sanitaire par le cinéma dans l'entre-deux-guerres en France », *Sociétés & Représentations*, n°2(28), pp. 67-85.

Voilmy Dimitri (2013), « Le Tableau numérique et organisation scolaire : une enquête vidéo-ethnographique », *Communication & Organisation*, vol. 1, n° 43, pp. 255-268.

Wallet Jacques (2004), « Entre pratiques réflexives et approches théoriques en formation à distance, questions croisées », *Distances et savoirs*, vol. 2, n° 1, pp. 9-23.

Wallet Jacques (2008), « Il y a quarante ans : les ateliers de pédagogie ou comment former les enseignants par la télévision », *Revue Éducation et Formation*, n° e-289, pp. 7-17.

ARTICLES & REVUES NON SCIENTIFIQUES

Archambault Jean-Pierre (2001), « L'école et les TIC : marchandisation/pédagogie », *Revue de l'EPI*, pp.35-45

Balacheff Nicolas (2001), « À propos de la recherche sur les environnements informatiques pour l'apprentissage humain », disponible en ligne sur <http://www->

didactique.imag.fr/Balacheff/TextesDivers/CognitiqueEIAH.html (consulté le 10 mars 2012)

Boucher-Petrovic Nathalie (2006), « Les mutations de l'éducation populaire », *Agora*, vol. 41, n°1, pp. 112-124.

Campagnolle Delphine, Garrreau Laurent, Trémel Laurent (2014), « Une éducation par le petit écran ? », *Textes et Documents pour la Classe*, n°1068, pp. 20-23.

Dayan Daniel (1992), « Les mystères de la réception », *Le Débat*, vol. 71, n°4, pp. 141–157.

Dieuzeide Henri (1959), « L'actualité à l'école », *Bulletin hebdomadaire de liaison pédagogique et d'information administrative*, n°5, 29 janvier 1959

Fichez Elisabeth, (2007), *La problématique de l'industrialisation de la formation*, disponible en ligne sur http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/26/47/73/PDF/fiche_industrialisation_FICHEZ.pdf (consulté le 28 août 2014)

Hargittai Eszter (2002), « Second-Level Digital Divide: Differences », *People's Online Skills*, n°4, vol. 7, disponible en ligne sur http://firstmonday.org/issues/issue7_4/hargittai/index.html (consulté le 10 février 2015).

Jacquinet Geneviève (2011), « De l'éducation aux médias aux médiacultures : faire évoluer théories et pratiques », *INA-Sup*, disponible en ligne sur <http://www.ina-sup.com/node/1579> (consulté le 10 Février 2011).

Lefebvre Thierry (2014), « "Le baiser qui tue" : du cinéma contre la syphilis », 6 juin 2014, disponible en ligne sur http://www.unof.org/spip.php?page=imprimer_breve&id_breve=2754 (consulté le 18 juillet 2014).

Liu Alan (2012), « Translittératies : le Big Bang de la lecture en ligne », *E-dossier de l'INA*, disponible en ligne sur <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/translitteraties-le-big-bang-de-la-lecture-en-ligne.html> (consulté le 10 février 2015).

Maes Pierre (1989), « Le magnétoscope et l'ordinateur à l'école », *Education comparée*, n° 42, pp. 163-168.

Mertz Christian, (2010), « Utiliser une web TV éducative en classe », *Argos*, n° 46, pp. 110-113.

Moeglin Pierre, (1986), La notion de besoins éducatifs: remarques sur l'introduction des nouveaux médias dans l'éducation, *Bulletin de l'IDATE*, n°23, pp.89–99.

Moeglin Pierre (2005), « Quand éduquer devient une industrie », *Revue Projet*, vol. 2, n° 345, pp. 62-71

Moeglin Pierre (2014), « L'enseignement supérieur au défi du numérique. MOOC : de l'importance d'un épiphénomène », *Futuribles*, n° 398, pp. 5-21.

Pasquier Dominique (2007), « Les lycéens et la culture. Entretien », *Le Débat*, vol. 3, n° 145, pp. 142-151.

Peraya Daniel (1993), *L'audiovisuel à l'école : voyage à travers les usages, Français 2000*

Perriault Jacques (2002), « Technologie de l'éducation sur le long terme : quelques traits communs », *E-dossier de l'audiovisuel : l'éducation aux cultures de l'information*, disponible en ligne sur <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/technologie-de-l-education-sur-le-long-terme-quelques-traits-communs.html> (consulté le 13 juillet 2014).

Stiegler Bernard (1997), « Vers la numérisation totale de l'audiovisuel », disponible en ligne sur <http://arsindustrialis.org/node/1941> (consulté le 10 février 2015).

Stiegler Bernard (2007), « L'avenir de nos établissements d'enseignement à l'époque des nouvelles industries de programmes », *Ars Industrialis*, disponible en ligne sur <http://www.arsindustrialis.org/node/1455> (consulté le 10 février 2014).

Strauss-Raffy Carmen (2009), « De l'histoire scolaire à l'école intérieure », *Cliopsy*, n° 2, pp. 7-16.

Ueberschlag Josette (2008), « L'outil et la pensée », *revue Inter-CDI*, n°214, pp. 38-44.

Vanderschooten Gérard (1998), « CAUTIC : conception assistée par l'usage pour les technologies, l'innovation et la changement », *DICAU*, Saint-Martin d'Hères.

COMMUNICATIONS AVEC & SANS ACTES

Bardini Thierry, Proulx Serge (1999), « Entre publics et usagers : la construction sociale d'un nouveau sujet communicant », *Actes du Congrès Médiations sociales, systèmes d'information et réseaux de communication INFORCOM 98*, pp. 267-274.

Baron Georges-Louis, Dané Eric, Thibault Françoise (2008), « La recherche francophone sur les TICE. Pluralisme référentiel et diversité de pratiques », *Actes des journées Rés@tice 2007 de l'Agence universitaire de la technologie*, Rabat, Maroc, consulté le 28 août 2014, <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00293537>.

Berger Guy (1982), « Technologie et behaviorisme, une rencontre essentielle et malencontreuse », *Actes du colloque Les formes médiatisées de la communication éducative*, École normale supérieure de Saint-Cloud, pp. 94-105.

Boily Caroline (2001), « Historiographie de l'intégration des médias de masse dans le système d'éducation, 1920-1980 », *Actes du colloque Ontario-Québec en histoire sociopolitique des sciences et techniques, Une image kaléidoscopique de sciences et techniques*, CIRST, Montréal, pp.50-62.

Bourdaloie Hélène (2003), « Retour sur quelques notions-clés de la sociologie des usages des TIC à la lumière d'une enquête de terrain », in Lacroix Jean-Guy et Tremblay Gaëtan (dir.), *2001 Bogues. Globalisme et pluralisme, tome 2 : Usages des TIC*, Les Presses de l'Université Laval, coll. « Éthique et philosophie de la communication », Québec, 436 p.

Chambat Pierre, Jouët Josiane (1996), « Rapport introductif, Machines à communiquer : acquis et interrogations », *Actes du 10^{ème} Congrès national des sciences de l'information et de la communication*, Grenoble, pp. 209-214

Cohen Michèle, Meyer Manfred (2000), *Télévision éducative: Que veut le public ?*, CNDP, coll. Documents, actes, rapports, Paris, 130 p.

CRDP Poitou-Charente (1995), « La Cinquième : une télévision d'éducation générale », *Actes du colloque du Château de l'Oisellerie*, CDDP de la Charente, Poitiers, 222 p.

Cueff Gaëlle, Baron Georges-Louis, Bon Annette, Martineau Monique (1994), « Audiovisuel et formation des enseignants », *Actes du colloque des 23, 24, 25 novembre 1992*, INRP, Paris, 384 p.

Dieuzeide Henri (1982), « Marchands et prophètes en technologie de l'éducation », *Actes du colloque Les formes médiatisées de la communication éducative*, École normale supérieure de Saint-Cloud, pp. 78-82.

Dubost Monique, Massit-Folléa Françoise, Pastre Béatrice De (2004), « Cinéma pédagogique et scientifique : à la redécouverte des archives », *Actes du colloque Archives du cinéma pédagogique et scientifique à l'heure du multimédia du 21 au 22 octobre 1999*, ENS Editions, Lyon, 133 p.

Jacquinot Geneviève (2009), « De quelques repérages pour la recherche en éducation aux médias », *Congrès EUROMEDUC du 21 au 24 octobre 2009*, Bellaria, Italie.

Lacroix Jean-Guy, Tremblay Gaëtan (1995), « Les autoroutes de l'information: un produit de la convergence », *Actes du symposium international Les autoroutes de l'information*, Presses de l'Université du Québec, 555 p.

Merriault Jean-Marc (2012), « Introduction », *Colloque Pour une histoire de la radio-télévision scolaire*, Université Paris-Diderot, disponible en ligne sur <http://www.canal->

u.tv/video/universite_paris_diderot/ouverture_du_colloque_par_bernadette_bricout_vice_presidente_de_l_universite_paris_diderot_et_jean_marc_merriaux_directeur_general_du_cndp.11354 (consulté le 10 mai 2013).

Merzeau Louise (2010), « L'Intelligence de l'utilisateur », in Lisette Calderan, Bernard Hidoine et Jacques Millet (dirs.), *L'Usager numérique - Séminaire INRIA, 27 septembre - 1er octobre 2010*, ADBS, coll. Sciences et techniques de l'information, pp. 9-37.

Moeglin Pierre (2002), « Repenser l'utilisateur, entre globalisme et particularisme », *Actes du Colloque international 2001 Bogues*, Montréal, extrait disponible en ligne http://www.video.uqam.ca/gpb_video/moeglin.mov

Moeglin Pierre, (2010a), « Une approche transdisciplinaire des outils et médias éducatifs », *Actes du 17ème Congrès de la SFSIC*, disponible en ligne sur <http://www.calameo.com/read/0007559198827faf88a13> (consulté le 10 juin 2014)

Nourrisson Didier, Jeunet Paul (2001), *Cinéma-école, aller-retour: actes du colloque de Saint-Étienne, novembre 2000*, Université de Saint-Étienne, Saint-Étienne, 278 p.

Proulx Serge (2005), « Penser les usages des TIC aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances », in Vieira Lise et Pinède Nathalie (éds), *Actes du Colloque Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels, tome 1*, Presses universitaires de Bordeaux, Bordeaux, pp. 7-20.

Souchon Michel (1983), « Les formes médiatisées de la communication éducative », *Actes du centenaire de l'ENS Saint-Cloud 1882/1982*, Société amicale des anciens élèves de l'E.N.S. de Saint-Cloud, 105 p.

Spies Virginie (2011), « Y a-t-il (encore) une place pour les recherches sur la télévision en Sciences de l'Information et de la Communication », *Actes du 17ème congrès de la SFSIC*, pp. 82-86.

Stiegler Bernard (2007), « L'éducation aux médias : entre pharmacologie et thérapeutique », *Eduquer aux médias ça s'apprend ! Actes du colloque national des 6 et 7 Décembre 2007*, Cahiers du Credam, n° 6, pp. 49-51.

Tremblay Gaëtan, Moeglin Pierre (dirs.) (2003), « TIC et éducation », *Actes du Colloque 2001 Bogues, Globalisme et pluralisme, tome 3*, Presses de l'Université de Laval, Laval, 390 p.

Tricot André, Plégat-Soutjis Fabienne, Camps Jean-François, Amiel Alban, Lutz Gladys, Morcillo Agnès, et al., (2003), « Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH », *Actes du Colloque Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003*, pp. 391-402, disponible en ligne sur <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000154/> (consulté le 24 août 2014).

Ueberschlag Josette (2001), « Ecole et Cinéma : ethnographie de films scientifiques », in Nourisson Didier et Jeunet Paul, *Cinéma-école, aller-retour: actes du colloque de Saint-Étienne, novembre 2000*, Université de Saint-Etienne, pp. 165-178.

Vial Stéphane (2014), « Qu'est-ce qu'écouter ? Ontophanie et design de l'attention à l'ère numérique », *Journées du e-learning*, Lyon, 26 juin 2014.

HDR & THÈSES

Bireaud Annie, (1979), *Le Collège audio-visuel de Marly-le-Roi, une innovation en technologie éducative, 1963-1970 : étude historique*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la dir. de Josette Poinssac-Niel, Université de Paris 13, 382 p.

Boucher-Petrovic Nathalie (2008), *La référence à la société de l'information dans les milieux de l'éducation populaire français : levier de la réactualisation d'un projet centenaire ?*, Thèse de doctorat en Science de l'information et de la communication, sous la dir. de Pierre Moeglin, Université de Paris 13, 964 p.

Carrier Jean-Pierre (1997), *Télévision et apprentissages scolaires : Téléscope, une revue militante*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la dir. de Geneviève Jacquinot, Université de Paris de 13, 737 p.

Gauthier Christophe, (1998), *À l'école de la mémoire : la constitution d'un réseau de cinémathèques en milieu scolaire (1899-1928)*, Rapport de thèse - diplôme de conservateur de bibliothèque, ENSSIB, 96 p.

Gil Muriel, (2011), *Séries télé: pour une approche communicationnelle d'un objet culturel médiatique*, Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication, sous la dir. de Pierre Molinier et Marlène Coulomb-Gully, Université de Toulouse, 567 p.

Glikman Viviane (1989), *Évolution d'une politique en matière de technologie éducative, histoire de "RTS promotion" : une expérience française de télévision éducative pour adultes : 1964-1985*, Thèse de doctorat en Science de l'éducation, sous la dir. de Georges Vigarello, Université René Descartes, 806 p.

Lefebvre Thierry (1996), *Cinéma et discours hygiéniste (1890-1930)*, Thèse de doctorat en Études cinématographiques, sous la dir. de Michel Marie, Université de la Sorbonne Nouvelle, 385 p.

Le Marec Joëlle (2002b), *Ce que le « terrain » fait aux concepts : vers une théorie des composites*, Habilitation à diriger des recherches, sous la dir. de Baudouin Jurdant, Université Paris 7, 195 p., disponible en ligne sur http://science.societe.free.fr/documents/pdf/HDR_Le_Marec.pdf (consulté le 10 avril 2014).

Sarmiento Sergio (1992), *Contribution à l'analyse de l'influence de la recherche en communication sur la conception de l'éducation aux médias. Le cas du CLEMI*. Mémoire de Maîtrise en Science de l'Education sous la dir. de Rosemarie Meyer, Université de Paris VIII Vincennes, 113 p.

Sarmiento Sergio (1999), *Les conceptions de l'éducation et des médias sous-jacentes aux actions d'éducation aux médias : les "Classes Image et médias" de l'Académie de Paris*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la dir. de Geneviève Jacquinet, Université de Paris 8, 534 p.

Schulhof Claude (1977), *Evaluation de l'expérience de télédistribution par câble de Grenoble-Villeneuve (vidéogazette), 1973-1976*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Grenoble 2, 270 p.

Sévilla Nathalie, (2004), *La Ligue de l'Enseignement - Confédération générale des œuvres laïques, 1919-1939*, Thèse de doctorat en Histoire, sous la direction de Jean-François Sirinelli, Institut d'Études Politiques de Paris, 836 p.

Viaud Marie-Laure, (2003), *Les collèges et les lycées "différents" : vers un bilan des expériences pédagogiques innovantes menées dans le second degré à l'échelle d'un établissement (1945-2001)*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la dir. de Jacques Pain, Université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense, 614 p.

PUBLICATIONS INSTITUTIONNELLES

Bessou Auguste (1920), *Commission extraparlamentaire chargée d'étudier les moyens de généraliser l'application du cinématographe dans les différentes branches de l'enseignement : rapport général*, Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Impr. Nationale, Paris, disponible en ligne sur <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5651814x> (consulté le 2 juin 2014).

Boyer Myriam, Legrand Jérôme, Gaulupeau Yves, Locher Fabien (2006), « La science à l'écran : du cinéma à la télévision scolaire (1880 - années 1960) », *Le goût des sciences*, Musée national de l'éducation, Rouen, pp. 96-102.

Brisset Claire (2002), *Les enfants face aux images et aux messages violents diffusés par les différents supports de communication*, rapport de Claire Brisset, défenseure des enfants, à M. Dominique Perben, Garde des Sceaux, Ministre de la Justice, Ministère de la Justice, Paris, 65 p.

Cour des Comptes (2014), « Groupement d'intérêt économique (GIE) lesite.tv », rapport n° 68595, 6 p.

CNDP (2000), « Jeunes téléspectateurs, futurs citoyens », CNDP, *Les Cahiers de Téléscope*, Paris.

France Télévision Éducation (2013), « Lancement de FranceTV Éducation », 6 p.

France Télévisions (2011), *L'offre numérique de France Télévisions : repères – chiffres clés – glossaires*, 62 p

Kriegel Blandine (2002), *La Violence à la télévision*, rapport à M. Jean-Jacques Aillagon ministre de la culture et de la communication, Ministère de la Culture et Communication, Paris, 75 p.

Laffitte Pierre, Trégouët René (1993), *L'accès au savoir par la télévision. Proposition du Sénat pour la future chaîne d'accès au savoir*, Mission commune d'information sur la télévision, Economica, Paris, 149 p.

Masterman Len, Mariet François (1994), *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90: un guide pour les enseignants*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 180 p.

Sultan Josette, Satre Jean-Paul (1981), *La télévision à la porte de l'école: enquête nationale de l'Institut national de la recherche pédagogique, 1977-1980*, La Documentation française, Paris, 199 p.

Trégouët René, « Avenir de la Banque de Programmes et de Services », Question écrite n° 27713 (11^e législature), JO du Sénat du 21/09/2000, p. 3219, disponible en ligne sur <http://www.senat.fr/questions/base/2000/qSEQ000927713.html> (consulté le 10 février 2015).

DICTIONNAIRES & ENCYCLOPÉDIES

Champy Philippe, Étévé Christiane, (1996), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, coll. Les usuels, Paris, 1108 p.

Furetière Antoine (2004 ;1690 pour la première édition), *Dictionnaire universel*, éditée par Blum Claude, Champion électronique, coll. Déclinaisons, Paris, [Ressource électronique].

Jouët Josiane (1993), « Usages et pratiques des nouveaux outils de communication », in Sfez Lucien (dir.), *Dictionnaire critique de la communication*, Presses Universitaires de France, Paris, 1808 p.

Ledos Jean-Jacques, (2013), *Dictionnaire historique de la télévision : De ABC à Zworykin*, L'Harmattan, Paris, 612 p.

Newcomb Horace (2004), « Education Television », *Encyclopedia of Television*, vol. 2, Fitzroy Dearborn, New York, pp. 788-790.

Rey Alain (1992), *Dictionnaire historique de la langue française*, tome I-II-III, Le Robert, Paris, 4170 p.

ARTICLES DE PRESSE

Cohen Michèle, Ewencyk Solange, Ferrandon Marie-Christine (1994), « Les télévisions éducatives », *CinémAction TV*, n°11, Editions Corlet et Télérama, Courbevoie, p.247.

Peigne-Giuly Annick (1996), « Le cinéma, des prés aux préaux. De la IIIe République à la Nouvelle Vague, évolution du 7e art éducatif », *Libération*, 3 janvier 1996.

Sevrette Gaston (1927), « Le Cinéma et l'éducation nouvelle », *Le Petit journal*, 24 novembre 1927.

RESSOURCES AUDIOVISUELLES

Agopian Tania, Ulrich Anne-Michèle, De Pastre-Robert Béatrice, Bromberg Serge, Rodriguez René (1999), *Le cinéma des écoles et des préaux*, Arts et éducation Cinémathèque Robert-Lynen de la Ville de Paris.

Cros Jean-Louis (2007), *La Télévision scolaire, une aventure à suivre ?*, CNDP.

Garreau Laurent (2012), *Essai de chronologie de la télévision scolaire*, Université Paris Diderot, disponible en ligne sur http://www.canal-u.tv/video/universite_paris_diderot/essai_de_chronologie_de_la_television_scolaire_par_laurent_garreau_cndp.11355 (consulté le 10 février 2014).

Pastre-Robert Béatrice De, Ramognino Pierre, Wallet Jacques (coord.) (2007), *Pour une histoire de l'audiovisuel éducatif (1950-2000)*, Bibliothèque nationale de France.

Wallet Jacques, (1997), « Entretien avec Jean Valérien », *Mémoire des TICE*, INRP/TECNE IUFM Académie de Versailles, disponible en ligne sur http://www.canal-u.tv/producteurs/canal_tematice/dossier_programmes/memoires_des_tice/entretien_a_vec_jean_valerien (consulté le 16 juillet 2011).

Wallet Jacques, Thibault Françoise (2006), « Entretien avec Geneviève Jacquinet », *Mémoire des TICE*, INRP/TECNE IUFM Académie de Versailles, disponible en ligne sur, http://www.canal-u.tv/video/canal_tematice/entretien_avec_genevieve_jacquinet.3591 (consulté le 27 Juillet 2014).

Wallet Jacques, Thibault Françoise, (2006), « Entretien avec Etienne Brunswic », *Mémoire des TICE*, INRP/TECNE IUFM Académie de Versailles, disponible en ligne sur, http://www.canal-u.tv/producteurs/canal_tematice/dossier_programmes/memoires_des_tice/entretien_a_vec_etienne_brunswic (consulté le 16 juillet 2011).

Wallet Jacques, Thibault Françoise, (2007), « Entretien avec Max Egly », *Mémoire des TICE*, INRP/TECNE IUFM Académie de Versailles, disponible en ligne sur, http://www.canal-u.tv/producteurs/canal_tematice/dossier_programmes/memoires_des_tice/entretien_a_vec_max_egly (consulté le 16 juillet 2011).

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	7
• Convergence des médias : vers un nouveau rapport médias-École ? L'exemple du <i>site.tv</i>	9
• Étudier les outils et médias éducatifs	11
• L'audiovisuel éducatif et ses usages	14
• Découper des « composites »	17
• L'audiovisuel éducatif à l'ère numérique	19
CHAPITRE 1 : MATERIAUX POUR CONSTRUIRE UNE APPROCHE COMMUNICATIONNELLE DE L'AUDIOVISUEL EDUCATIF	24
1- ÉTUDIER LES OUTILS ET MÉDIAS ÉDUCATIFS.....	25
1.1 <i>Les approches par l'apprentissage</i>	28
1.2 <i>Les approches par les contenus</i>	32
A Apports des théories critiques et de la sémiologie.....	33
B Les outils et médias éducatifs comme objet d'étude.....	35
1.3 <i>Les approches par la technologie</i>	39
A Les environnements informatiques pour l'apprentissage humain	40
B Une techno-logie des outils et médias éducatifs ?.....	42
1.4 <i>Les approches par le dispositif</i>	45
A Logique d'usage.....	47
B Le paradigme de l'industrialisation de l'éducation	49
1.5 <i>Pour une méthodologie composite</i>	53
A Délimitation du terrain	55
B Articulation des différents composites	57
2- ARCHÉOLOGIE COMMUNICATIONNELLE DE L'AUDIOVISUEL ÉDUCATIF	60
2.1 <i>La lanterne magique</i>	62
A Aux origines de la lanterne magique.....	63
B Contexte d'insertion	64
• De la rue au salon, de l'artisanat à l'industrialisation :.....	64
• Des militants au Ministère, des volontés collectives au volontarisme d'État.....	66
C Contenus.....	68
• Quelques fantômes de la fantasmagorie :	68
• Quelques illustrations littéraires	69
• Quelques plaques et beaucoup de vues éducatives	71
D Usages	72
• La lente émergence de l'usage éducatif.....	73
• Voie de diffusion des lanternes magiques.....	74
2.2 <i>Cinéma scolaire et éducatif</i>	78
A L'invention du cinéma ?	79
• Le cinématographe.....	80
• Une culture audiovisuelle.....	81
• Formats du cinéma.....	83
B Contexte d'insertion	84
• Mouvements laïques.....	84

•	Mouvements catholiques.....	88
•	État.....	91
•	International.....	95
C	Contenus.....	98
•	Les images du cinéma scolaire et éducateur.....	99
•	Critique d'une image illusionniste, animée et parlante.....	102
D	Usages.....	105
•	Un développement « mal accompagné ».....	105
•	Types d'usages :.....	107
2.3	<i>Télévision scolaire et éducative</i>	111
A	Présentation du médium.....	112
•	L'invention de la télévision :.....	112
•	Les débuts de la « société de l'écran ».....	115
•	La fable de l'ubiquité.....	117
B	Contexte d'insertion :.....	119
•	De la télévision scolaire.....	119
•	... à la télévision éducative.....	128
•	À l'international.....	132
•	Le projet d'éducation aux médias.....	136
C	Contenus.....	142
•	Des « cours filmés » au spectacle culturel.....	143
•	La didactique filmique et les genres télévisuels.....	150
D	Usages :.....	153
•	Le lent développement de l'usage éducatif de la télévision.....	154
•	Formation et autoscopie.....	162
•	Une approche pluri-média.....	164
•	Repères archéologiques de l'audiovisuel éducatif.....	170
3-	<i>LESITE.TV ET LES ACTEURS DE L'AUDIOVISUEL ÉDUCATIF NUMÉRIQUE</i>	174
3.1	<i>L'expérimentation du « satellite éducatif » et la BPS</i>	175
A	Le « satellite éducatif ».....	175
B	La Banque de Programmes et de Services (BPS).....	178
3.2	<i>Lesite.tv et les actions éducatives de France Télévisions</i>	180
A	Présentation du <i>site.tv</i>	180
•	Organisation.....	181
•	Contenus.....	182
•	Modèle économique.....	183
B	Opposition scolaire et éducatif.....	186
C	<i>France Télévisions Éducation</i> : un cas d'école numérique.....	188
•	Une stratégie de groupe :.....	189
•	Cibler le « médiateur éducatif ».....	189
•	Vers la « convergence numérique » ?.....	191
D	De nouvelles concurrences.....	193
•	Émergence de nouveaux acteurs.....	194
•	Concurrence avec des acteurs traditionnels.....	196
•	De nouveaux usages hybrides ?.....	198
	CONCLUSIONS CHAPITRE 1	201
•	Acteurs.....	201
•	Contenus.....	203
•	Usages.....	205

CHAPITRE 2 : SUR ET SOUS LES USAGES DE L'AUDIOVISUEL EDUCATIF208

1- MÉTHODOLOGIE D'USAGE	212
1.1 <i>Les usages des technologies de l'information et de la communication</i>	212
• Approches de la « diffusion »	215
• Approches de la « conception »	218
• Approches de l'« appropriation »	220
1.2 <i>La méthode CAUTIC : penser l'usage pour l'entreprise</i>	223
A La Conception Assistée par l'Usage des Technologie de l'Information et de la Communication : 225	
• Acceptabilité de l'innovation	226
• Identification des profils d'utilisateurs	227
• Une conception particulière de l'innovation.....	230
B Euphémisation des rapports de pouvoir et dépolitisation de l'usage des TIC	231
1.3 <i>Méthodologie composite et objet complexe</i>	232
A Penser les usages des technologies numériques de l'information et de la communication....	233
• Décompartmenter les champs de preuve	235
• Les risques de la « quantophrénie »	237
• Mieux penser les « non-usages »	238
B Le choix de l'entretien compréhensif	241
• Intérêt méthodologique de l'entretien compréhensif	242
• L'entretien compréhensif dans l'économie générale de l'étude des usages	245
2- CONTEXTUALISER L'USAGE	247
2.1 <i>Quantifier l'usage du site.tv : le prisme du chiffre</i>	248
• Taux de pénétration du <i>site.tv</i>	249
• Évolution de la consommation et des actes de visionnage du <i>site.tv</i>	250
• L'accès au <i>site.tv</i>	252
• Le temps passé sur le <i>site.tv</i>	254
• L'angle mort du chiffre	255
2.2 <i>Qualifier les usagers du site.tv : représentations des concepteurs</i>	258
A Étudier les représentations des concepteurs.....	259
B Prendre en compte la complexité du dispositif.....	261
C Du dispositif à l'utilisateur	264
• Faire le pari de « l'intelligence de l'utilisateur »	264
• Des usagers pluriels.....	265
• Des usagers curieux.....	265
• Des usages professionnels	266
D Vers une nouvelle expérience audiovisuelle éducative ?.....	268
• Aller vers un " vrai format vidéo "	268
• Vers une nouvelle circulation ?.....	269
3- PORTRAITS D'USAGERS.....	271
3.1 <i>Le portrait pour comprendre l'usage</i>	271
A L'usage du portrait.....	272
• Récit de vie et description ethnographique	273
• Une sociologie des individus ?.....	274
B Les fonctions du portrait.....	276
• Fonction interprétative.....	276
• Fonction « communicationnelle ».....	277
3.2 <i>Esquisse des portraits</i>	278

A	Choix des perspectives.....	278
B	Choix des éléments	281
	• Aller sur le terrain	281
	• Cerner l'utilisation de l'audiovisuel éducatif.....	283
	• Contenus mobilisés	284
	• Incidences professionnelles.....	284
	• Pratiques médiatiques personnelles.....	286
	• Pratiques antérieures	287
	• Rapport au numérique	287
3.3	<i>Galerie de portraits</i>	288
	François.....	290
	• LESITE. TV : « UNE VIDÉOTHEQUE INÉPUISABLE ».....	290
	• « INCARNER » LE SAVOIR	293
	• CONSOMMATEUR DU WEB	296
	• UN RAPPORT DE CONFIANCE.....	297
	Pierre.....	300
	• UN MILITANT DE L'AUDIOVISUEL ÉDUCATIF	300
	• DES SOURCES AUX RESSOURCES	303
	• PLAISIR PÉDAGOGIQUE.....	305
	• NOUVEL HORIZON NUMÉRIQUE	307
	Layla.....	310
	• UN OUTIL DISCIPLINÉ.....	311
	• AU SERVICE DU PUBLIC.....	312
	• DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES.....	314
	• UNE ÉVOLUTION INÉLUCTABLE.....	316
	Nicole.....	319
	• MULTIPLIER LES SUPPORTS.....	319
	• FAVORISER L'AUTONOMIE	323
	• MOTIVATION(S).....	325
	• EN QUÊTE DE RESSOURCES	327
3.4	<i>Analyse transversale des usages</i>	331
A	Un enjeu de classe	333
	• 1 - Équipements.....	334
	• 2 - Positions pédagogiques	336
	2.1 - Une approche disciplinaire.....	337
	2.2 - Utilisation en « auxiliarité » et utilisation en « pragmaticité ».....	337
	2.3 - Attirer l'attention des élèves :	338
	2.4 - Accompagnement et « plaisir » de la vidéo	339
	• 3 - Contenus et formats audiovisuels.....	340
	3.1 - Variété des sources	341
	3.2 - Manquements du site.tv.....	343
	• 4 - Pratiques médiatiques des élèves	345
B	Repenser son identité professionnelle.....	349
	• 1 - Rapport aux élèves	350
	1.1 - Accrocs techniques.....	351
	1.2 - Regards extérieurs	352
	1.3 - Toujours enseignants ?.....	353
	• 2 - Rapport aux collègues	354
	2.1 - Usagers ordinaires	355
	2.2 - Pratiques collaboratives	356
	• 3 - Rapport à l'Institution scolaire.....	358
	3.1 - Prescriptions d'usage.....	358
	3.2 - Formations et politique éducative	361

• 4 - Conditions de travail.....	364
C La frontière de la vie privée	366
• 1 - Petit écran télévisuel	367
1.1 - Les « consommateurs » de télévision	367
1.2 - Les téléspectateurs « dilettante »	369
1.3 - Les téléspectateurs « contrariés »	370
• 2 - Usagers numériques	372
2.1 - Outils numériques	373
2.2 - Réseaux sociaux.....	374
D Conversion numérique	377
• 1 - Harmoniser les ressources, vers un portail unique.....	378
1.1 - Banque de données unique	378
1.2 - Saturation ergonomique.....	380
1.3 - Manuels numériques et concurrence.....	382
• 2 - Dépasser le format vidéo, vers une nouvelle expérience audiovisuelle.....	383
2.1 - Détournement.....	384
2.2 - Autoproduction	388
2.3 - Participation	389
 CONCLUSIONS CHAPITRE 2	 394
• Une utilisation assez faible, malgré l'ambition " <i>user friendly</i> " des concepteurs	394
• « Renoncements négociés » de l'audiovisuel éducatif	396
 CONCLUSION	 404
Enchantement de l'audiovisuel éducatif ?	405
L'éducation face aux médias, les médias face à l'éducation	407
• Pouvoir de transmission.....	408
• Pouvoir d'émission.....	409
Nouvelles écritures audiovisuelles, nouveau terrain de recherche.....	411
 BIBLIOGRAPHIE.....	 416
TABLE DES MATIERES	449
TABLE DES FIGURES.....	454
TABLE DES TABLES.....	456
ANNEXES	457

TABLE DES FIGURES

Figure 1 - Schématiser la recherche en TICE (Wallet in Depover, 2009, p. 16)	p. 28
Figure 2 - Quatre grandes orientations dans la recherche sur les technologies et les usages à visée de formation des personnes (Albero, 2004, p. 14)	p. 28
Figure 3 – « Fonctions éducatives des divers médias » (Heidt, 1981, p. 62)	p. 37
Figure 4 - Les cohabitations de la technologie éducative (Moeglin, 2005, p. 153)	p. 43
Figure 5 - "Lanterne Magique. Bataille de Jemmappes. Bataille de Valmy " (source – Gallica)	p. 65
Figure 6 - Une séance de lanterne magique par Philidor, Gravure (fin du XVIII ^e siècle)	p. 72
Figure 7 - Diffusion des plaques et films par le Musée pédagogique (1896-1928) (Perriault, 1981b, p. 106)	p. 75
Figure 8 - Les innovations techniques audiovisuelles (Perriault <i>in</i> Monnerat et al., 1979)	p. 82
Figure 9 - Types de formats (Ueberschlag, 2007, p. 218)	p. 84
Figure 10 - Carte des départements couverts par les Offices régionaux du cinéma éducateur en 1930 (en gris) (Gauthier, 1998, p.XXIII)	p. 87
Figure 11 - Couverture de la Revue du cinéma éducateur, n°4, février 1937 (Laborerie, 2011, p.30)	p. 87
Figure 12 - Prêts de films par le Musée pédagogique entre 1920 et 1928	p. 88
Figure 13 - Nombre de salles de patronage catholique en France métropolitaine, en 1928 (Vezyroglou, 2004, p.123)	p. 91
Figure 14 - Infographie des réseaux d'influence du cinéma éducateur.	p. 95
Figure 15 - Une leçon avec projection, collection de la cinémathèque Robert-Lynen de la Ville de Paris, 1930 [?]	p. 110
Figure 16 - Albert Robida, <i>La Vie Électrique</i> , Paris, Engel, 1890, p. 25 (source Gallica)	p. 114
Figure 17 - Volume annuel de diffusion de la RTS :1952-1980 (Monnerat et al., 1979, p. 82)	p. 128
Figure 18 - Programme de télévision de la RTS 1965-1966 (source Gallica)	p. 146
Figure 19 - « La télévision à l'école en 1956 » (ancêtre de TDC, n°2, 26 janvier 1956)	p. 156
Figure 20 - Recensement du matériel scolaire par le MEN (in Perriault, 1981a, p. 7)	p. 156
Figure 21 - Matériels audiovisuels, vidéo, télématiques et de reproduction (public+privé) en 1994 (Balle, 1995, p. 120)	p. 158
Figure 22 - Le jugement des enseignants sur La Cinquième (CRDP, 1995, p.185-192)	p. 160
Figure 23 - Sur quelle chaîne de télévision apprenez-vous le plus de choses ? (Cohen & Meyer, 2000, p. 111).	p. 161
Figure 24 - « Unes » (n°104 et n°191) du magazine Téléscope	p. 167
Figure 25 - Présentation de l'offre <i>Éduthèque</i>	p. 185
Figure 26 - Campagne « Éducation = Innovation » de la DAE (2010).	p. 188

Figure 27 - Capture d'écran de <i>France Télévisions Éducation</i> (novembre 2012)	p. 189
Figure 28 - Thématiques de <i>France Télévisions Éducation</i>	p. 190
Figure 29 - Formats proposés par <i>France Télévisions Éducation</i>	p. 190
Figure 30 - Extrait du <i>clip</i> promotionnel de <i>France Télévisions Éducation</i> .	p. 191
Figure 31 - Tutoriel d'utilisation de <i>Canal Campus</i> (2014)	p. 194
Figure 32 - Panorama des initiatives publiques en matière d'audiovisuel éducatif	p. 203
Figure 33 - Courbe de diffusion de l'innovation selon Everett Rogers (Forest, 2003)	p. 216
Figure 34 - Cycle de vie du produit (Airiau & Millien, 2002, p. 179)	p. 230
Figure 35 - Taux de pénétration du <i>site.tv</i> , calculé sur le nombre d'abonnés le 12/10/11, rapporté à la base des établissements effectuée du MEN (2011) (Source : <i>site.tv</i>)	p. 250
Figure 36 - Evolution de la consommation du <i>site.tv</i> (2009-2011) (Source : <i>site.tv</i>)	p. 251
Figure 37 - Indices de progression du nombre d'actes de visionnage du <i>site.tv</i> (2008-2010) (Source : <i>site.tv</i>)	p. 252
Figure 38 - Évolution des audiences du <i>site.tv</i> par type d'accès (2010-2011) (Source : <i>site.tv</i>)	p. 253
Figure 39 - Temps moyen / visite passé sur le <i>site.tv</i> (2008-2010) (Source : <i>site.tv</i>)	p. 254
Figure 40 - Nombre de pages vues par visite / Nombre de pages vues sur le site public et sur version abonnés (Source : <i>site.tv</i>)	p. 255
Figure 41 - Évolution du nombre d'établissement bénéficiant d'un accès (2008-2011) (Source : <i>site.tv</i>)	p. 256
Figure 42 - Évolution du nombre d'établissements consommateurs (2008-2011) (Source : <i>site.tv</i>)	p. 256
Figure 43 - Évolution du nombre de professeurs consommateurs (2008-2011) (Source : <i>site.tv</i>)	p. 257
Figure 44 - Les représentations sociales (Mannoni, 1998 : 40)	p. 260
Figure 45 - Phases de conception du nouveau <i>player</i> du <i>site.tv</i> (Source : <i>site.tv</i>)	p. 262
Figure 46 - Nouveau <i>player</i> du <i>site.tv</i>	p. 262
Figure 47 - Version transitoire du <i>player</i> (Source : <i>site.tv</i>)	p. 263
Figure 48 - Ancien <i>player</i> du <i>site.tv</i> (Source : <i>site.tv</i>)	p. 263
Figure 49 - Espace pédagogique du <i>player</i>	p. 267
Figure 50 - Profils des personnes interrogées.	p. 333
Figure 51 - Temps de travail moyen hebdomadaire déclaré par les enseignants du secteur public selon la tranche d'âge en 2010	p. 366

TABLE DES TABLES

Table 1 - Diffusion des plaques (Perriault, 1981b, p. 106)	p. 76
Table 2 - Part des émissions éducatives dans la programmation de la RTF (Jost, 2011, pp. 409–411)	p. 124
Table 3 - Ressources des chaînes nationales en France (1980-2000) (Chaniac & Jézéquel, 2005, p. 18)	p. 127
Table 4 - Typologie "martyre"	p. 279
Table 5 - Profils d'usagers des enseignants interrogés	pp. 279-280
Table 6 – Profils des usagers « mis en portraits ».	p. 288

RÉSUMÉ :

Cette recherche porte sur les usages de l'audiovisuel éducatif par les enseignants. Elle s'inscrit dans le cadre théorique de la sociologie des usages, pour autant, l'objet de recherche au cœur de cette thèse est au croisement de l'audiovisuel et des enjeux éducatif. Il s'agit donc de développer une approche communicationnelle des outils et médias éducatifs, telle que la définit Pierre Moeglin (2005).

La première étape de ce travail consiste à mettre en évidence les éléments qui configurent l'usage, notamment du côté des acteurs. Tout d'abord nous proposons une archéologie de l'audiovisuel éducatif, revenant sur les expériences relatives à la lanterne magique, au cinéma puis à la télévision. Ensuite nous revenons sur l'offre actuelle en matière d'audiovisuel éducatif et plus particulièrement sur le dispositif proposé par *lesite.tv*, premier service numérique de vidéo éducative à la demande, à destination des enseignants.

La deuxième étape se focalise davantage sur les usages à proprement parler. Après avoir étudié l'utilisation du *site.tv* au moyen de données quantitatives, nous observons dans quelle mesure les représentations que les concepteurs se font des usagers participent de la configuration des usages. Ces derniers sont analysés à travers le discours d'enseignants usagers et non-usagers, *via* une série d'entretiens compréhensifs. La réalisation de portraits d'usagers, puis l'analyse transversale des entretiens, nous permet d'évaluer les « renoncements négociés » qui se manifestent au sein de la classe, par rapport à l'identité professionnelle des enseignants, dans le rapport entre sphères privée et publique et, finalement, vis-à-vis de la « conversion numérique » annoncée.

Somme toute, cette recherche interroge la tension que l'usage de l'audiovisuel éducatif instaure entre logiques éducatives et médiatiques. Il convoque à ce titre les enjeux relatifs à une certaine industrialisation de l'éducation ; et du côté audiovisuel, les perspectives relatives aux écritures transmédiatiques.

Mots-clés : audiovisuel éducatif, usages, numérique, entretien compréhensif, portrait, outils et médias éducatifs.

ABSTRACT :

This research focuses on the uses of audiovisual media for educational purposes by teachers. It thus falls within the theoretical framework of the sociology of uses, yet it also intersects audiovisual and educational issues. Therefore, this work aims at developing a communicationnal approach of educational tools and media, as defined by Pierre Moeglin (2005).

The first stage of this work highlights the elements that configure the use, especially on the side of the actors. We first offered an archeology of educational audiovisual media, referring to the experiences related to the magic lantern, the cinema and television. We then came back to the current offer in terms of educational audiovisual media, and specifically on the content proposed by the first digital platform of educational video on demand for teachers, *lesite.tv*.

The second phase of this work focuses on the uses themselves. After studying the usage of *lesite.tv*, using quantitative data, we tried to gauge the extent to which the representation that the designers had of the users influenced the configuration of the uses themselves. The latter were analyzed through a sample of speeches by teachers (both users and non-users), gathered through a series of comprehensive interviews. We also designed some user profiles, and we engaged in a cross-sectional analysis of the interviews, both of which enabled us to assess the level of "negotiated renunciations" that occur within a class, in relation to the professional identity of the teachers; to the interaction between public and private spheres; and to the "digital conversion" that was announced.

Overall, this research investigates the tension that the use of educational audiovisual media established between educational and media logics. As such, it raises issues related to the industrialization of education, and, from an audiovisual perspective, to the future of transmedia writing.

Key words : educational audiovisual, uses, digital, comprehensive interviews, portrait, educational tool and media.