

Études de communication

langages, information, médiations

9 | 1987

Communiquer par l'audiovisuel

Dossier : Communiquer par l'audiovisuel

L'autoscopie en T.E. : pourquoi non !

Point de vue d'une praticienne chez les A.S.S.C. ¹

MARTINE HÉDOUX

p. 177-190

<https://doi.org/10.4000/edc.2984>

Abstract

L'auteur s'interroge sur l'utilisation de la vidéo en formation professionnelle dans le cadre de l'enseignement des Techniques d'Expression (T. E.). Après avoir réfléchi à la définition du champ des T.E., puis au retour de la mode de l'autoscopie (technique consistant à filmer un sujet), l'auteur explique un dispositif de recherche mis en place pendant cinq ans pour analyser les représentations des étudiants sur l'utilisation de la vidéo. Pour elle cet outil est trop souvent considéré comme une fin en soi et son usage n'est pas suffisamment réfléchi.

Index terms

Mots-clés : formation professionnelle, techniques d'expression (TE), autoscopie

Keywords: vocational training, expression techniques, autoscapy

Full text



Les Techniques d'Expression (T.E.) peuvent apparaître comme un champ de pratiques peu défini, aux références théoriques éclatées, particulièrement soumis aux effets idéologiques et aux effets de mode. Or, il semble que la vidéo, dans sa fonction

d'autoscopie, tende à redevenir aujourd'hui une technique mode dans ce champ des T.E. A partir d'un choix de pratique différent - non utilisation de l'autoscopie - nous prendrons comme exemple la formation Techniques d'Expression à la réunion, pour questionner certains usages de l'autoscopie où la technique se présente comme une fin, immédiate à elle-même, sans interrogation des conditions d'une pratique, des objectifs poursuivis, des effets produits.

Les T.E. : le désordre d'un champ.

Les T.E : un champ de pratiques :

- 2 Champ d'enseignement-apprentissage à l'expression-communication, pour des locuteurs de langue maternelle, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, dans un double point de vue de parole et d'écoute, d'écriture et de lecture, ce champ ne se définit, si l'on se réfère, par exemple, aux critères de la formation professionnelle continue,
 - ni par ses durées de formation : de la journée de sensibilisation au stage de 160 heures,
 - ni par ses contenus : de l'entretien d'embauche, présentation de soi, au traitement de textes,
 - ni par son public : ne parle-t-on pas T.E. dès qu'il ne s'agit plus d'alphabetisation ? Dès lors, les « 16-18 ans » en échec scolaire, les cadres supérieurs, les techniciens promus, les salariés en reconversion ou préretraités sont tous potentiellement concernés,
 - ni par ses institutions de formation : des associations, aux organismes commerciaux qui ont fleuri avec la loi sur la formation professionnelle continue de 1971, aux universités et à leurs services de formation continue, la diversité là encore, est remarquable.
- 3 Les T.E. constituent-elles même un champ professionnel ? On peut en douter si l'on prend comme critères la création de filières de formation, et la création de diplômes.

Les T.E : un bazar de références théoriques ?

- 4 Si les théories de l'énonciation, et de la pragmatique constituent les fondements d'un certain nombre de pratiques des T.E. ; « le mythe de l'objectivisme »² ne se porte pas si mal et n'est pas sans imprégner un certain nombre de pratiques. La diversité des objets est un facteur qui contribue à la diversité des référents théoriques : mais ce facteur ne saurait, à lui seul, expliquer le désordre de ce champ.

Les T.E : un effet idéologique ?

- 5 Champ de pratiques aux contours flous, aux références théoriques éclatées, les T.E. sont particulièrement soumises aux effets idéologiques : et ce d'autant plus qu'elles s'inscrivent fréquemment dans les formations à visée professionnelle. On peut ainsi nommer T.E. des formations de démarcheurs à l'argumentation, et des formations de consommateurs à l'écoute critique de l'argumentation de ces mêmes démarcheurs. On formera aussi à la négociation en T.E. des militants syndicaux et les cadres supérieurs



chargés de les « accueillir ».

L'autoscopie : le retour d'une mode, une fin en soi ?

6 Le retour d'une mode : le magnétoscope s'est introduit dans les entreprises et les institutions de formation continue dès les années 70 : la spécificité de la technique vidéo qui permet le retour instantané, ou différé, de l'image et du son, a suscité le développement rapide de pratiques d'autoscopie dans des champs différents, dont le champ pédagogique. Une réflexion a dès lors été menée sur les usages possibles, sur l'intérêt et les limites de l'autoscopie dans ce champ ³.

7 En 1970, nous commençons à (co)enseigner les Techniques d'Expression dans une formation initiale, et une formation continue d'animateurs socio-culturels et la question de l'usage de l'autoscopie en T.E. ne nous a même pas effleurée. Différents facteurs ont pu jouer ; l'institution de formation a fait, dès les années 70, le choix d'un équipement vidéo ; les étudiants pouvaient suivre des ateliers de formation à l'usage du matériel vidéo pour la réalisation de documentaires, de reportages, ou de films de fiction ; ces ateliers étaient par ailleurs un lieu de réflexion sur la pédagogie de cette technique.

8 D'autres facteurs, plus personnels, ont également joué : ambivalence vis-à-vis de cette technologie éducative ? Refus d'une mise en jeu de l'image d'autrui, et a priori, de notre propre image, par cette technique ? Quoiqu'il en soit, l'autoscopie a, de fait, été d'emblée exclue, et reste à ce jour exclue de notre pratique.

9 Mais les modes éducatives vont et viennent : à la fin des années 70, Hameline pouvait souligner : « L'échec de la révolution 'technique' par l'audio-visuel et les nouveaux media, centrée sur la capacité modificatrice des outils sur les usagers »⁴, et, à la fin des années 80, l'efficace technologique semble revenir à grands pas dans le champ pédagogique.

L'autoscopie : une fin en soi ?

10 L'écoute des discours, au quotidien, dans un micro-milieu d'enseignants de T.E. permet de relever comment un critère simple, la vidéo, peut ordonner la complexité d'un champ pédagogique : faire ou ne pas faire de la vidéo en T.E. semble être devenu une ligne de clivage entre des pratiques.

11 Le mot vidéo tend d'ailleurs à être employé de façon absolue : faire de la vidéo (en T.E.). De fait, il s'avère souvent que, parmi les multiples fonctions possibles de la vidéo (reportage, réalisation de fiction, support didactique, etc.), l'autoscopie soit privilégiée.

12 De même, le mot vidéo peut occulter le contenu de l'enseignement : s'agit-il d'une formation à l'entretien d'aide, à l'entretien d'embauche, à la réunion, au débat ? Qu'importe puisque la vidéo est là !

13 Ce double amalgame, entre l'outil, et l'une de ses fonctions (l'autoscopie), entre l'outil et un contenu de formation n'est pas sans confirmer que la technique, dans ces discours, est bien prise comme une fin en soi.

14 Dans le paysage complexe des pratiques de T.E., la « vidéo » ne serait-elle, en fin de compte, qu'un trompe-l'oeil, un faux-semblant de plus ?

15 Une technique est un moyen de l'action pédagogique. Elle prend sens de son inscription dans des finalités et dans des conditions de mise en œuvre mais peut-on dire que l'autoscopie ne soit qu'une simple technique ?



16 Nous aborderons ces questions d'un double point de vue : praticienne, nous devons aux paroles étudiantes un « savoir de la pratique », lectrice, nous sommes redevable à Monique Linard et à Irène Prax, dont le livre ⁵ a confirmé et mis en perspective, au moment opportun, ce savoir de la pratique.

Exploration des représentations étudiantes.

Description et justification du dispositif :

17 Depuis cinq ans, au début des unités de formation à la réunion (36 heures), nous posons systématiquement ces questions aux étudiants : « Souhaitez-vous utiliser l'audio-visuel dans cette formation à la réunion ? Pourquoi ? ».

18 Il est précisé que l'avis, ainsi demandé, est consultatif, car l'enseignante estime que l'élaboration du dispositif de formation relève de sa responsabilité.

19 Nous ouvrons ainsi un espace de parole afin que puissent s'exprimer les représentations préalables des apprenants, moins celles relatives à l'objet d'apprentissage, la réunion, que celles relatives à l'audio-visuel comme technique proposée pour ce temps de formation.

20 Ce que les étudiants attendent, ou refusent de l'audio-visuel (du moins dans ce qui peut s'en dire), la façon même dont ils explicitent leurs positions, a confirmé pour nous ce que souligne B. Delforce : « La formation qu'un enseignant peut mettre en oeuvre n'est pas précédée par le vide, le non-savoir absolu » ; « au contraire, préexistent à la formation des acquis, des « savoirs » préalables de nature diverse » ; et « c'est sur la base de cet acquis, à partir de lui et en cohérence avec lui que l'apprenant accède à l'apprentissage nouveau ». L'existence de ces acquis, de ces représentations « n'est pas sans jouer sur les modes d'accès singuliers pour chaque apprenant et sur les modes d'accès dominants dans un groupe » (et ne sont pas sans jouer sur certaines difficultés, certains problèmes rencontrés par les apprenants, dans la situation d'apprentissage ⁶).

21 Représentations étudiantes :

22 Trois thèmes dominant/structurent ces représentations :

- l'image prime le son,
- l'objectivité de l'image,
- la fascination de l'image de soi.

23 * L'image prime le son : l'expression induite par l'enseignante « audiovisuel » est immanquablement, d'emblée, transformée en « vidéo », « autoscopie », par les partisans de cette technique. Ce glissement sémantique délimite le premier temps des discussions ; puis, tout aussi immanquablement, les « adversaires », ou tout simplement les « réservés », de l'usage de la vidéo dans sa fonction d'autoscopie pour ce temps de formation à la réunion, relèvent l'assimilation « audio-visuel = autoscopie » et introduisent une question : magnétophone ou magnétoscope ?, qui remet en perspective la discussion.

24 * L'objectivité de l'image : « On saura en se revoyant ce qui s'est vraiment passé ». Cet argument est doublement contesté : certains mettent en question le présupposé de la transparence de l'image « qui dirait le vrai du vrai d'une situation », ou le présupposé même de l'argument ; « l'objectivité existe ». D'autres interrogent les modes de production de l'image : quels plans seront autorisés ? Où sera placée la caméra ? Qui



filmera ? Que deviendront les bandes ?

25 Quels plans ? La discussion est le plus souvent « serrée » : les adversaires de l'autoscopie refusent les gros plans : au nom de quoi, sur quels critères, à tel ou tel moment, le choix de tel ou tel plan, serait-il laissé au gré de l'opérateur ? Est aussi en jeu la définition du qui a-t-« on » le droit de filmer ? : celui qui parle, certes, mais les auditeurs ? Et l'enseignante ? Ils proposent le plus souvent une caméra fixe, dans un coin, prenant « l'ensemble du groupe », et soulignent parfois : « chacun étant libre de se placer où il veut ; et, en tout cas, de refuser une place ». D'autres objectent : « alors, ce n'est plus intéressant ! ».

26 Qui filmera ? Ceux qui « savent » dans le groupe ? Souvent volontaires, ils sont régulièrement refusés d'office : « faisant partie du groupe, ils ne seraient pas objectifs ». Cet argument est utilisé tout autant par celui qui croit au ciel de l'objectivité que par celui qui n'y croit pas (pour ce dernier, quelle part d'humour ? de mauvaise foi ?).

27 L'enseignante ? : la solution semble bonne, acceptable du moins, à la plupart ; trois cas peuvent alors se présenter : l'enseignante accepte le pouvoir qui lui est délégué, et demande des consignes précises pour filmer.

28 Oui mais, osent parfois interroger certains, généralement ceux qui « savent » ; l'enseignante « saura-t-elle, pourra-t-elle », filmer ? L'enseignante assure que s'il est question d'un savoir technique, il n'y a pas de problème : un technicien, tout à fait compétent peut prendre en charge le travail ; et souligne que, de son point de vue, il appartient au groupe de définir préalablement des consignes de prise de vue.

29 Oui mais, ose parfois dire l'une ou l'un : « l'enseignante fait partie du groupe ; elle a certes une place spécifique, mais faisant partie du groupe, elle ne saurait être 'objective'. Et le technicien : serait-il 'neutre' ? ne sera-t-il pas 'pris' lui aussi, dans le groupe » ?

30 Et les bandes ? Une année, certains ont risqué cette question ; comme l'enseignante restait délibérément sourde à toute parole qui ne lui était pas explicitement adressée, ils ont travaillé l'acte de demander : et de fait, ils travaillèrent : du « Qu'en sera-t-il fait » ? « Qu'en fera-t-on » ? jusqu'à la question « Que feras-tu des bandes ? On peut savoir ?, enfin vint le « Que comptes-tu faire des bandes ? c'est une information dont nous avons besoin pour prendre position », le chemin fut rude ! Mais à la réponse de l'enseignante : les bandes seront effacées après leur exploitation dans/par le groupe ; une question fusa : comment peut-on en être sûr ? Quel sera notre pouvoir de contrôle ?

31 La fascination de l'image de soi : « On se verra tel qu'on est » ; le présupposé de l'argument est resté, à une exception près, sans réponse à ce jour ; même ceux qui avaient participé à une unité de sémiologie, à des réalisations vidéo - reportage ou fiction - même ceux qui avaient pourtant relativisé la notion d'objectivité, n'ont pas actualisé ces savoirs dans la discussion.

32 L'image, quand l'image de soi est en jeu, parlerait-elle d'elle-même ? Dirait-elle le vrai sur soi ? Là, réside une zone opaque, pour la plupart des résistants à l'autoscopie : ils n'évoquent guère la question du traitement de l'image de soi, du groupe, des modes de lecture, d'interprétation de l'image, mais ils ré-introduisent avec obstination les questions : pourquoi voulez-vous du magnétoscope ? Le magnétophone n'est-il pas suffisant ?

33 Dans ces temps d'échange, les étudiants nous ont appris : s'efforcer d'écouter, de prendre au sérieux, la parole étudiante, le dire de sujets en formation, est pour nous une source fondamentale du savoir qui s'élabore par un travail d'enseignement, et nous leur sommes redevable ; comme nous sommes redevable à Monique Linard et à Irène Prax dont la parole, en l'occurrence écrite, a conforté et remis en perspective, au moment opportun, ce qui n'était qu'un « savoir de la pratique »⁷ :



Il est vain de rêver « d'un outil vidéo neutre ».

34 L'autoscopie se dessine, dans les discours étudiants, non comme une simple technique, mais comme une technique ambivalente, particulièrement investie, qui ouvre pour l'être une zone opaque : la confrontation à l'image de soi.

35 « Nous pouvons faire ressortir que la pratique de la vidéo ne pose pas seulement des problèmes technologiques et opératoires, mais aussi des problèmes psychologiques. En effet, l'identité même de la personne est mise en jeu, donc l'ensemble de sa personnalité ». (pp. 67-68).

36 « L'image de soi frappe directement au point le plus vulnérable de l'individu - son identité - qui n'est qu'équilibre précaire et toujours menacé ». (p. 54).

37 Deux phrases, parmi bien d'autres, de Monique Linard et d'Irène Prax, qui soulignent les risques d'une pratique « sauvage », « anarchique » (p. 54) de l'autoscopie, « instrument non seulement ambivalent, mais aussi dangereux, par les jeux de regard et de pouvoir qu'il instaure ». Et « il importe de ne pas imposer ni provoquer sans précaution un premier choc d'autoscopie » (p. 54).

D'une vigilance nécessaire : les conditions matérielles et pédagogiques de l'autoscopie.

38 Les questions posées par « nos » étudiants renvoient à l'ouvrage de Monique Linard et Irène Prax sur les conditions d'une pratique autoscopique qui ne soit pas l'occasion d'un « usage anarchique de l'image des autres ».

39 Le groupe, les conditions d'accès : « Le volontariat (et le visionnement individuel devraient aller de soi, au début tout au moins, quitte à ce que l'on passe ensuite à la demande expresse des intéressés (p. 34)) semble une condition fondamentale. S'ajoute l'appropriation des outils : « La moindre des prudences voudrait que la caméra ne devienne le monopole d'aucun spécialiste, chacun dans le groupe filmant à tour de rôle ». « La manipulation des caméras par tous les intéressés à tour de rôle semble également la seule garantie contre' le terrorisme' technique et la manipulation psychologique de l'image de l'autre auxquels peut inciter incidieusement l'instrument » (p. 34).

40 Le formateur : « Il est certain maintenant que, sous peine de manipulation, l'aspect de catalyseur psychologique de l'image de soi exige des précautions d'usage et une formation spécifique des animateurs qui dépasse largement l'aspect purement technique de la vidéo. (p. 107).

41 Que le formateur se soit « lui-même soumis à cette formation et aux effets de l'instrument avant de pouvoir l'utiliser sur les autres » (p. 34) de façon à ce qu'il puisse être attentif à son propre regard, reconnaître les effets sur lui-même de l'outil, suppose une formation, et une formation dans/par la pratique. Qu'il soit compétent non seulement en didactique, mais aussi en direction de groupe (p. 34).

42 « Si, en même temps qu'un rôle traditionnel de transmission des savoirs organisés, il apparaît que tout formateur a également une fonction indirecte de facilitation socio-affective et d'élucidation méthodologique à assurer, ne serait-ce que pour parvenir à transmettre correctement les savoirs désirables, sa formation devrait en tenir compte. Il devra donc être entraîné à une triple fonction, l'informative, la méthodologique et la



socio-affective, de façon non exclusivement théorique, mais aussi ‘ en situation ‘ pour être en mesure d'en saisir les interactions complexes ». (p. 35).

43 Les relations enseignant/groupe : le privilège de l'invisibilité « monopolisé ou non par l'animateur ou les techniciens, l'outil vidéo reste toujours un renforçateur du pouvoir de celui qui le détient ou de celui qui y échappe » (p. 107) ; « car dans le cas où l'animateur, tout en abandonnant partiellement ses pouvoirs exclusifs sur la gestion de la tâche et de la vidéo, reste systématiquement en dehors du champ de la caméra, il peut très bien être vécu comme récupérant un autre pouvoir plus subtil, au niveau d'un ‘ droit de regard ‘ sur les autres auquel on échappe soi-même par son statut ». /p. 107/.

44 L'exploitation du feed-back : quels évitements et quelles inductions pendant les visionnements, mais aussi quelles ponctuations de ces visionnements ? De la façon de couper court à une discussion : « On dévie, je crois... On pourrait revoir » au refus du visionnement lorsqu'il est demandé par les participants comme moyen d'élucider un désaccord (p. 99). Ces questions sont, entre autres, insistantes dans la troisième expérience relatée : autoscopie et retour à la tâche (pp. 68 à 109).

L'outil ne crée rien en soi :

45 Technique ambivalente, l'autoscopie ne crée rien en elle-même : « elle remplit des fonctions, reçoit des appréciations très différentes selon les groupes, et tend, par ailleurs, plutôt à refléter et à amplifier les caractéristiques de ces groupes qu'à les déterminer »⁸. Parties d'une « hypothèse très objectiviste, pour ne pas dire mécaniciste » : « mettre en évidence les effets opératoires sur l'apprentissage de l'autoscopie qui permet à des individus d'obtenir un retour d'information sur leurs activités et de les corriger en conséquence »⁹, Monique Linard et Irène Prax redécouvrent l'importance des modes d'interaction élevés, actifs et variés, entre l'enseignant et ses élèves, réaffirment les dimensions relationnelles et affectives, les modes de rapport à la tâche, à l'outil, à l'autre comme des composantes de travail tout aussi déterminantes que les dimensions opératoires et conceptuelles pour les apprenants.

46 L'autoscopie ne crée rien par elle-même, mais jette une lumière plus crue sur la scène pédagogique, et renvoie chacun à la question du sens social de sa pratique enseignante.

L'autoscopie, dans une formation T.E. à la réunion : quels objectifs ? quels effets ?

La réunion : un objet peu défini :

47 Un singulier bien illusoire : le singulier « la réunion » renvoie dans la pratique, à des types bien différenciés de réunion : réunion exploratoire, prospective de buts et de moyens, d'évaluation, réunion consultative ou décisionnelle...

48 Or nombre de formations à la réunion ne précisent guère ce singulier ; pourtant l'apprentissage de « capacités » différentes se joue. Les exemples ne manquent pas : ne serait-ce que dans les modes d'écoute, les modes de prise de notes ou de comptes rendus !

49 De même, l'animation d'une réunion, exploratoire ou prospective ne suppose ni les



mêmes modes de raisonnement, ni les mêmes capacités langagières que l'animation d'une réunion prise de décision.

50 Si l'on considère les T.E. comme formation à l'expression-communication en situation, on peut faire l'hypothèse que le singulier générique, « la réunion », ne doit guère aider à cerner les objets langagiers sur lesquels portera le temps de formation.

51 Les objectifs de formation restent le plus souvent très globaux : former à la réunion, sensibiliser. Il s'agit plutôt d'intentions que d'objectifs ; ceux-ci restent de l'ordre de l'implicite. Mais l'introduction de l'autoscopie dans des formations T.E. à la réunion semble conforter deux types de pratiques :

Les cocktails : T.E. psychosociologie.

52 Les réunions sont d'abord une pratique sociale, où l'énonciation du sujet s'inscrit, est inscrite dans le jeu social, institutionnel des communications (système de places, rituels, règles...) : réunion de direction, cercle de qualité, conseil d'administration d'entreprise, de maison de jeunes, ont leur propre système communicationnel.

53 Or les formations aux réunions, quand elles sont inscrites dans des institutions éducatives, comportent des limites qui, chacune, contribuent à évacuer le social de l'espace/temps de formation :

- Situations de travail entre pairs : manque la dimension des places institutionnellement, hiérarchiquement pré-définies et les dimensions sociales des modes d'échanges, d'interactions, inhérentes à bien des relations humaines.
- Situations coupées d'enjeux décisionnels ; il est certes possible de « simuler », mais se perdent l'épaisseur, la densité des réunions socialement, institutionnellement situées.
- Situations coupées, enfin, d'une dimension historique : arriver dans une institution, c'est arriver dans un système et dans une histoire : il suffit de consulter systématiquement, sur une période plus ou moins longue, les comptes rendus des lieux décisionnels d'une institution, pour percevoir la dimension du temps dans telle ou telle prise de décision, et les variables, les partenaires interagissant sur ces prises de décisions. Ces variables sont, le plus souvent, absentes, d'une formation institutionnalisée ; leur absence laisse bien des enseignants de T.E. sous le charme des sirènes de la psychosociologie !

54 Mais il est vrai que les frontières sont parfois étroites entre formation T.E. et formation psychosociologique à « la réunion ». Comment traitons-nous - enseignants de T.E. - dans la pratique pédagogique les interruptions, les interférences, les modes de prise en charge, ou de mise à distance du discours de l'autre ? Comment traitons-nous les aspects inhérents à tout groupe : ceux qui parlent « trop » et ceux qui se taisent ? Les temps de silence ?

55 Toutefois, si l'on considère que certains enseignants de T.E. n'ont pas eux-mêmes reçu une formation psychosociologique, que leurs connaissances livresques sont parfois fragiles, et qu'ils cèdent parfois sur l'interrogation des référents théoriques, et plus simplement des choix, qui guident une pratique, on peut imaginer que certains cocktails T.E./Psychosociologie soient parfois amers.

56 L'autoscopie renforcerait le « huis clos » du groupe sur lui-même ; elle lui offre le spectacle dont il est acteur-agi, et laisse ouverte les questions des modes de lecture et d'interprétation de ce spectacle, celles de l'objet, et des objectifs mêmes de ce travail.



T.E. et kinésique : bien se tenir en réunion ?

- 57 L'autoscopie, par les possibilités mêmes qu'elle offre, peut susciter un glissement de champ de travail : du verbal au non verbal, para verbal. En ce cas, elle prend appui sur des champs de connaissances en voie d'élaboration, proxémique et kinésique, par exemple : « la proxémique regroupe tout ce qui appartient à l'organisation de l'espace lors d'une interaction. Il s'agit essentiellement de variations de distance et de position qui caractérisent les échanges communicatifs ». « La kinésique désigne tout ce qui relève de la dynamique du corps lors d'un acte de communication »¹⁰.
- 58 A partir d'une exploration documentaire limitée (la kinésique n'est pour nous qu'une préoccupation somme toute relative parmi les questions suscitées par la pratique) ce champ nous semble traversé par des orientations techniques et méthodologiques différentes renvoyant à des approches variées : systémique, ethnométhodologie, sémiologie, éthologie, étologie. Les options choisies nous paraissent engager des choix épistémologiques, axiologiques non négligeables en cette fin de XX^e siècle pour une « citoyenne de la terre ». Ces impressions de lecture nous rendent d'autant plus prudente.
- 59 De plus, s'il n'est guère facile, pour une praticienne, de trouver des travaux de synthèse (en français qui plus est !) ¹¹, rigoureux, questionnant ce champ, ses fondements et perspectives, nous avons, par contre, très facilement eu accès à des ouvrages de vulgarisation, de notre point de vue, sommaires, ce qui nous incite à une prudence d'autant plus grande ¹².
- 60 Cette exploration documentaire a ainsi été l'occasion, selon la belle expression de Fourastié, d'une leçon d'ignorance : nous sommes passée d'une ignorance vulgaire qui ne sait pas qu'elle ne sait pas à une ignorance savante qui sait qu'elle ne sait pas !
- 61 Dès lors nous soulignerons que l'autoscopie contribue à renforcer dans les pratiques de T.E. le clivage oral/écrit, à accentuer l'éclatement des pratiques pédagogiques de l'oral.
- 62 Enfin, nous relèverons le glissement des terrains de travail : du verbal au non verbal, para verbal, permettrait-il enfin de préciser des objectifs pour une formation T.E. à « la réunion » ?
- 63 Bien se tenir en réunion est-ce une voie d'entrée pertinente pour formuler des objectifs pédagogiques ?

Des effets possibles et des risques prévisibles :

- 64 Nous soulignerons pour conclure ce que nous pouvons redouter/percevoir des effets sociaux possibles des pratiques d'autoscopie dans le champ des T.E.

Psychanalyse ou psychanalyse ?

- 65 Retenons de ces pratiques qu'il s'agit, pour un sujet, de la confrontation à l'image de soi ; Monique Linard et Irène Prax dans une perspective psychanalytique se proposent « d'analyser plus en détail les rapports fantasmatiques entre le Moi, le Double et la caméra et les attitudes visibles sur les enregistrements », « assimilés à des mécanismes de défense ». Elles font « l'hypothèse qu'un tel dispositif, en mettant le sujet en situation de *double-bind* visuel, favoriserait une régression au stade du narcissisme



primaire et la mise en place de défenses visant à protéger le Moi menacé par l'impact vidéoscopique. Le retrait libidinal aiderait ainsi à maintenir l'unité menacée et à restaurer une « image de soi » interne compromise par les conditions mêmes de l'expérience ». (p. 55).

66 Nous ne nous reconnaissons guère dans la formulation de cette perspective et de ces hypothèses, mais à chacun sa « théorie comme fiction »¹³.

67 Présente, mise en jeu d'une certaine manière dans l'autoscopie, cette dimension peut aussi être aisément occultée. Méconnue ou ignorée elle n'en sera pas moins présente.

68 Quelle est la compétence de l'enseignant ? La question peut/vaut d'être posée : quand bien même serait-il compétent, puisqu'il s'agit de formation en Techniques d'Expression, nous nous référerons à Castel pour refuser, en ce qui nous concerne, l'usage social de la psychanalyse : le psychanalysme.

69 A ne pas oublier qu'il est bien question, dans ces affaires, de sujets parlant : « C'est un homme parlant que nous trouvons dans le monde, un homme parlant à un autre homme, et le langage enseigne la définition même de l'homme »¹⁴.

Technique moderne ou pédagogie ringarde ?

70 L'usage même de l'autoscopie comme technique conforterait-il certains types d'apprentissage ?

71 Nous inclinons à le croire ; les logiques de discours des partisans de l'autoscopie nous ont souvent laissée perplexe ; ils ont tendance à fonder leur argumentation sur les notions obsolètes de transparence de l'image, et d'objectivité ; ils se révèlent le plus souvent surpris, et parfois agacés, par les négociations des modalités (« tout ça, ça n'a pas d'importance, ce sont des détails, on verra bien »), et déçus par la solution/compromis le plus souvent proposée par les adversaires de l'autoscopie - usage minimal de la technique qui ne laisse aucun pouvoir à celui qui filme - : une caméra fixe dans un coin « dans ce cas, il n'y a pas d'intérêt » !

72 Ils paraissent aussi les moins sensibles aux questions du pouvoir enseignant, du pouvoir du preneur d'images, qui traversent les discussions ; mais les plus sensibles à la revendication du droit des minorités à ne pas être filmées : dans ce cas, ces minoritaires n'auraient « pas à voir l'image des autres » (Est-ce à dire que l'image de soi, de l'autre, fonctionnerait alors sur une logique de « don contre don » ?).

73 Quand il arrive que certains participants, certaines participantes expriment, parfois fortement, le refus, qui est leur à ce moment-là, les éléments de réponse apportés abondent : « t'as peur d'une caméra ! eh bien !, ma fille » (il est à noter que les participants ; les plus convaincus de l'autoscopie sont, jusqu'à présent, essentiellement des étudiants, et non des étudiantes), « avec un peu de bonne volonté, tu y arriveras bien », « tu verras la première fois, c'est dur, mais en faisant des efforts, on y arrive », « c'est utile pour plus tard », voire même un « justement, si tu as les jetons, ça te fera du bien d'y passer ».

74 Le florilège de ces discours du « relationnel pédagogique » ferait sourire, s'il n'était, selon nous, caractéristique de certaines logiques de discours de pouvoir ; l'objectivité n'est pas un argument inutile dans les rapports sociaux ; l'objectivité est bien souvent celle du locuteur en situation « légitime » d'énonciation, niant ou réduisant la parole de l'autre, au profit d'une échelle de réalité - celle du locuteur, bien sûr, ou au profit d'un « je sais ce qui est bon pour toi, pour ton avenir », au profit enfin d'une référence au volontaire (du volontaire que le sujet est assigné à vouloir, au volontaire paradoxalement subi par le sujet mais auquel il importe que le dit sujet adhère !).

Ce point pourrait renvoyer à bien des références ; nous en privilégierons une : Bruno



Bettelheim.

- 76 Ces structures de discours ne seraient pas sans renvoyer à des positions, ou à des visées de position de pouvoir ; une caractéristique de ces discours ne serait-elle pas l'occultation des interrogations sur les modalités d'exercice d'un pouvoir, voire sur la reconnaissance de son existence, et de son exercice ?
- 77 Nous nous sommes souvent étonnée que l'introduction d'une technologie « moderne » dans l'espace/temps d'une formation puisse être sous-tendue par des logiques de discours aussi familières. Mais est-ce si étonnant ? : « les systèmes discursifs » possibles ne sont pas si nombreux, dans un champ donné, ou sur un objet donné, et les scénarios discursifs dans des situations où des prises de position, des décisions, des choix etc. sont en jeu dans un groupe, ne manquent pas d'être quelque peu répétitifs ! Mais il y a parfois d'heureuses surprises.

En guise de conclusion :

- 78 Des questions, beaucoup de questions.

Bibliography

Beillerot, J., (1982), *La Société pédagogique*, Paris, PUF.
DOI : 10.3917/puf.beill.1982.01

Bettelheim, B., (1973), *Dialogues avec les mères*, Traduction française, Paris, Laffont.

Delforce, B., (décembre 1982), « Les difficultés langagières. Pour une autre hypothèse explicative. Le rôle des représentations », *Bulletin du CERTE*.

Delforce, B., (décembre 1985), « Approches didactiques de la production d'un écrit fonctionnel : les difficultés de la dissertation », *Pratiques*, n° 48.
DOI : 10.3406/prati.1985.1375

Ghiglione, R., (1986), *L'homme communicant*, Paris, Colin.

Lesne, M., (1977), *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF.

Notes

1 A.S.S.C. : animateurs sociaux et socio-culturels.

2 1. L'expression est de G. Lakoff et M. Johnson, *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit, 1985.

3 Cf. Freiche, « Le magnétoscope et l'image du corps », *Revue Éducation Permanente*, n° 14, 1972.

4 Hameline, « Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue », *E.S.F.*, 1979, p. 29.

5 M. Linard et I. Prax, *Images vidéo Images de soi ou Narcisse au travail*, Dunod, 1964.

6 B. Delforce, « Pour une didactique des écrits pratiques : la note de synthèse », *Revue C.E.R.T.E.* n° 3, 1983.

7 M. Linard et I. Prax, *Images vidéo Images de soi ou Narcisse au travail*, Dunod, 1984.

8 M. Linard, « L'image de soi au travail », *Revue Éducation Permanente* n° 52, mars 1982.

9 M. Linard, « L'image de soi au travail », *Revue Éducation Permanente* n° 52, mars 1982.

10 F. Vanoye, J. Mouchon & J.P. Sarrazac, *Pratiques de l'oral*, Paris, Colin, 1981.

11 R. Ghiglione, *L'homme communiquant*, Paris, Colin, 1986.

12 Nous pensons, entre autres, au livre de F. Surger, *Les gestes vérité*, Sand, 1986.



13 M. Mannoni, *La théorie comme fiction*, Paris, Seuil, 1974.

14 E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966 ; Tome 1 : « De la subjectivité dans le langage ».

References

Bibliographical reference

Martine Hédoux, "L'autoscopie en T.E. : pourquoi non !", *Études de communication*, 9 | 1987, 177-190.

Electronic reference

Martine Hédoux, "L'autoscopie en T.E. : pourquoi non !", *Études de communication* [Online], 9 | 1987, Online since 23 February 2012, connection on 29 November 2021. URL: <http://journals.openedition.org/edc/2984>; DOI: <https://doi.org/10.4000/edc.2984>

About the author

Martine Hédoux

Martine Hedoux, Université de Lille 3, I.U.T. B/CERTEIC

By this author

Pourquoi un centre de recherche en techniques d'expression aujourd'hui à Lille III ? [Full text]

ou plutôt... pourquoi pas ?

Published in *Études de communication*, 1 | 1982

Professions, formations à des professions : les questions de l'écriture [Full text]

Published in *Études de communication*, 11 | 1990

"Elle est retrouvée ! Quoi ? – L'éternité. C'est la mer allée avec le soleil." [Full text]

Published in *Études de communication*, 3 | 1983

Écrire en formation : un travail de pro ! [Full text]

Published in *Études de communication*, 11 | 1990

Copyright

© Tous droits réservés

