

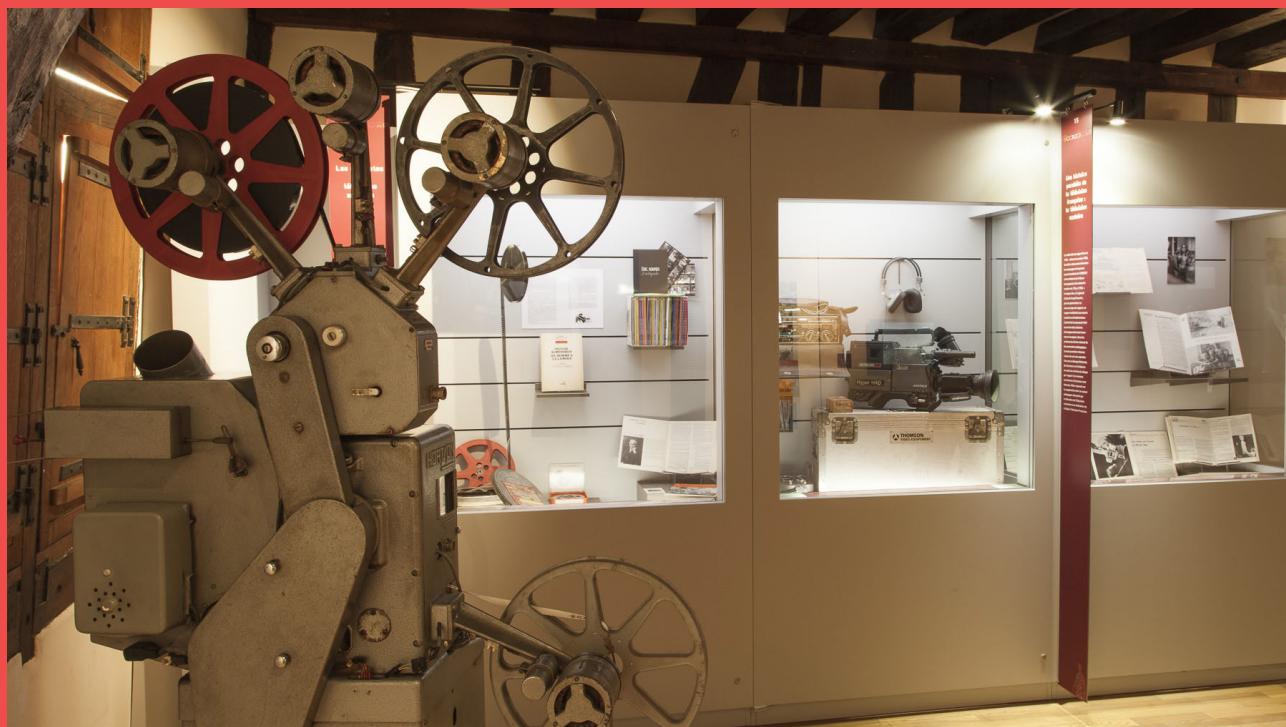
5 0 A N S

D E P É D A G O G I E

P A R L E S P E T I T S

É C R A N S

—
OUVRAGE COLLECTIF
SOUS LA DIRECTION DE LAURENT TRÉMEL



MAÎTRISER

Pour étayer
vos connaissances

L'ouvrage interactif *50 ans de pédagogie par les petits écrans* a été conçu à l'occasion de l'exposition éponyme qui se déroule au Musée de l'Éducation nationale à Rouen, du 5 novembre 2014 au 10 janvier 2016.

Des chercheurs en sciences de l'éducation y retracent l'histoire de la pédagogie assistée par les nouveaux médias depuis cinquante ans : de la télévision à l'informatique. Ces textes théoriques (« analyses ») sont complétés par des contributions d'enseignants (« témoignages »), qui ont expérimenté en classe ces nouveaux médias.

La première partie (« parcours d'exposition ») décrit plus spécifiquement l'exposition. Un large choix de photos des vitrines agrémenté le texte.

Des liens renvoient à vingt-trois vidéos réalisées pour l'occasion : elles présentent l'histoire de la télévision scolaire et les témoignages de ses réalisateurs. L'ouvrage met ainsi en valeur de la richesse de l'exposition et permet d'en prolonger chez soi l'exploration.

De nombreux liens offrent la possibilité de mettre en résonance les diverses contributions de l'ouvrage, favorisant une navigation hyperlien qui enrichit la linéarité du texte (liens vers les vidéos au fil des textes, liens des analyses aux témoignages, liens vers les bibliographies et les biographies des auteurs).



MAÎTRISER

ISSN 2416-6448
ISBN 978-2-240-03557-8
Réf. 755A4359
Exemplaire gratuit
Ne peut être vendu



50 ANS DE PÉDAGOGIE PAR LES PETITS ÉCRANS

5 0 A N S

D E P É D A G O G I E

P A R L E S P E T I T S

É C R A N S

OUVRAGE COLLECTIF

SOUS LA DIRECTION DE LAURENT TRÉMEL

S O M M A I R E

Hommage
Cet ouvrage est dédié à la mémoire de Geneviève Jacquinot et d'Édith Krausse.

- Directeur de publication**
Jean-Marc Merriaux
- Directrice de l'édition transmédia et de la pédagogie**
Michèle Briziou
- Directeur artistique**
Samuel Baluret
- Coordination scientifique**
Laurent Trémel, Delphine Campagnolle, Laurent Garreau
- Coordination éditoriale**
Catherine Douçot
- Suivi éditorial**
Cécile Laugier
- Mise en pages**
Isabelle Soléra
- Iconographie**
Adeline Riou
- Photographe**
Pascal Boissière
- Conception graphique**
DES SIGNES studio Muchir et DescLOUDs

ISSN 2416-6448
ISBN : 978-2-240-03557-8
Réf : 755A4359
© Réseau Canopé, 2015
(établissement public à caractère administratif)
Téléport 1 @ 4 - BP 80158
86961 Futuroscope Cedex

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris) constitueraient donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Sauf indication contraire, les documents reproduits proviennent des collections du Musée national de l'Éducation (Rouen)
© Réseau Canopé

Légendes des abréviations :

- A** Analyse
T Témoignage
V Vidéo

7

PARCOURS D'EXPOSITION

- 9 Introduction
- 11 L'enseignement programmé et les débuts de l'audiovisuel éducatif
- 19 Les médias et l'enseignement
- 29 L'utilisation des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui

35

ANALYSES **A**

- 37 Des projections lumineuses à la télévision scolaire
- 41 L'invention de la technologie éducative en France
- 45 50 ans d'accompagnement pédagogique des émissions
- 51 *Serious play* ? Interroger la pratique des jeux sérieux
- 57 Retour à Marly
- 63 La télévision à l'école : de la RTF à France Télévisions

71

TÉMOIGNAGES **T**

- 73 Mémoires et aventures d'un pionnier de l'informatique
- 79 L'informatique à l'école
- 83 L'expérience Cap Canal

- 87 Bibliographie
- 90 Sitographie
- 91 Index
- 93 Liste des vidéos **V**
- 95 Les auteurs

P	A	R	C	O	U	R	S
D	'	E	X	P	O	-	
S	I	T	I	O	N		

LAURENT TRÉMEL, COMMISSAIRE PRINCIPAL DE L'EXPOSITION,
AVEC LA COLLABORATION DE DELPHINE CAMPAGNOLLE
ET LAURENT GARREAU, COMMISSAIRES ADJOINTS

INTRODUCTION

1. Affiche de l'exposition.
2. Le multimédia dans les années 1960.
3. L'exposition itinérante par panneaux.



1



2

L'exposition, présentée aux visiteurs du mercredi 5 novembre 2014 au 10 janvier 2016, traite du développement des moyens audiovisuels et informatiques dans les apprentissages, des années 1960 à nos jours. Elle combine approches historique et sociologique.

Le parcours montre comment ces technologies ont été utilisées à l'école, mais également dans les domaines de l'éducation familiale et des loisirs. Les enfants passent en effet beaucoup de temps devant un écran de télévision ou des jeux vidéo et cela a des conséquences sur leur développement personnel.

Cette exposition témoigne d'une synergie entre des collections patrimoniales et des ressources audiovisuelles. À côté de la présentation de pièces issues des collections du Musée national de l'Éducation (Réseau Canopé), auxquelles s'ajoutent des prêts d'autres institutions muséales et de particuliers, les visiteurs peuvent regarder plusieurs séquences vidéo en lien avec les thèmes abordés. Ce travail, mené au sein du pôle Patrimoine et médiation scientifique de Canopé (Direction de l'ingénierie documentaire, de la formation et du patrimoine, DIDFP), a notamment conduit à la présentation d'images d'archives portant sur la radio-télévision scolaire (années 1960 et 1970) et les expériences conduites dans les classes au début de l'utilisation des ordinateurs à l'école (années 1980).

Par ailleurs, une série d'entretiens filmés a été réalisée pour cette occasion, soit auprès de spécialistes universitaires du développement de l'usage de l'audiovisuel dans les apprentissages et de l'informatique scolaire, soit auprès d'acteurs qui témoignent de leur implication dans ces processus (voir *Mémoires et aventures d'un pionnier de l'informatique*^[1] et *L'informatique à l'école*^[2]). Pour visionner les vidéos, voir *page 93*.

L'exposition est composée de trois sections thématiques :

- *l'enseignement programmé et les débuts de l'audiovisuel à l'école* ;
- *les médias et l'enseignement* ;
- *l'utilisation des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui*.

Afin de permettre la circulation des éléments présentés dans le cadre de l'exposition « 50 ans de pédagogie par les petits écrans » et d'engager une réflexion sur la question très contemporaine de l'éducation à l'image et aux « nouvelles technologies », une exposition par panneaux (voir ci-contre) reprenant des éléments des trois sections du parcours, dans une perspective documentaire et synthétique, a également été conçue. Elle peut être empruntée par des établissements scolaires et des structures socioculturelles, des collectivités locales.

3



1. Les travaux menés en biologie sous la conduite de Jean-Pierre Astolfi (responsable pédagogique du CES de Marly-le-Roi entre 1974 et 1978) relèvent de ces conceptions sur « l'autocontrôle » des élèves.

2. Les cinéastes de la télévision scolaire.



1



2

L'ENSEIGNEMENT PROGRAMMÉ ET LES DÉBUTS DE L'AUDIOVISUEL ÉDUCATIF

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, les questions liées à la démocratisation des savoirs et de l'école sont au cœur de questionnements et de débats sociaux d'importance. Il s'agit alors de rendre l'école plus juste et de permettre aux enfants, quel que soit leur milieu social d'origine – qu'ils soient enfants de chefs d'entreprises, de cadres ou d'ouvriers – de suivre des études le plus longtemps possible, afin de contribuer à réduire les inégalités culturelles et sociales, mais aussi d'adapter les générations futures à l'évolution des sociétés (l'augmentation des activités liées au secteur tertiaire nécessite en effet un niveau d'étude et de technicité plus élevé).

Mais dans les années 1960, les travaux des sociologues démontrent que malgré la volonté politique affichée et les réformes mises en œuvre, l'école reste inégalitaire. Ceci engendre un questionnement sur les contenus d'enseignement et les méthodes pédagogiques, qui seraient à l'origine de ces inégalités par le rapport inégalitaire à l'apprentissage qui en découlerait. Pour schématiser : l'école privilégie le rapport à l'écrit, à la culture livresque et fonctionne à partir d'outils (manuels scolaires) favorisant la réussite des enfants de la « bourgeoisie », car ceux-ci, par leur culture familiale, ont un rapport de familiarité avec ces outils.

L'apparition de « nouvelles technologies éducatives » va donc être utilisée par des pédagogues afin de contrecarrer ce qu'ils perçoivent comme étant des biais. L'utilisation de la radio et de la télévision en classe serait plus « démocratique ». En parallèle, ces nouveaux outils favoriseraient l'intégration des générations futures, en tant que citoyens et travailleurs, dans une « société de demain » dont on pense qu'elle sera marquée par la place prépondérante qu'elle accordera aux produits audiovisuels, puis à l'informatique. Dès les années 1960, 1950 même,

des penseurs envisagent la place prépondérante prise par les ordinateurs dans le futur, tant en termes d'apprentissages que de loisirs ou en tant qu'outils professionnels. Cette perspective sera traduite dès les années 1970 au niveau de l'Éducation nationale.

UN PHÉNOMÈNE QUI BOULEVERSE LES PAYS INDUSTRIALISÉS

« L'informatique est un phénomène qui est en train de bouleverser profondément les pays industrialisés et le monde moderne en général. La mise en place de banques de données, la création de réseaux de communication de l'information, la formulation de nombreux problèmes sans relations apparentes dans un langage unique commun, l'approche synthétique de questions complexes que permet l'informatique, en font un outil scientifique, technique et intellectuel unique.

L'enseignement secondaire tout entier et dès la classe de quatrième ne peut rester à l'écart de cette révolution. Il doit préparer au monde de demain dans lequel ceux qui ignoreront tout de l'informatique seront infirmes. Il doit apprendre la portée de cet outil, pour éviter les enthousiasmes excessifs et les scepticismes étroits. Il doit profiter de la valeur formatrice de l'enseignement de l'informatique, de la rigueur et de la logique qu'elle impose. Il doit faire apparaître la portée économique du phénomène, et faire savoir ce que l'informatique peut apporter dans la vie professionnelle. Enfin, il doit préparer les consciences à affronter les responsabilités nouvelles créées par sa généralisation. »

Circulaire ministérielle n° 70-232 du 21 mai 1970, BOEN n° 22, 28 mai 1970.

LE MULTIMÉDIA DANS LES ANNÉES 1960

Dans les années 1960, des dispositifs qualifiés de « multimédias » se développent : à des supports écrits (manuels scolaires), s'ajoutent du son (diffusé via un disque ou un magnétophone) et des projections d'images (diapositives). L'enseignement des langues vivantes constituera un terrain privilégié pour l'utilisation de ces dispositifs, où ces pratiques s'institutionnalisent.



1



2

1. Le magnétophone. Un enfant déplie la bande magnétique. Photographie de Pierre Allard et Jean Suquet.

2. Boîte enseignante pour bandes programmées (brevet Freinet), Cannes, éditions de l'École moderne française, 1960.

LES MÉTHODES INNOVANTES DE LA PÉDAGOGIE FREINET

Comme d'autres pédagogues, Célestin Freinet recherche et développe des méthodes d'enseignement innovantes permettant des apprentissages se voulant à la fois plus « démocratiques » et davantage soucieux du développement personnel des enfants. Par la fabrication des « boîtes et bandes enseignantes » et leur diffusion dans les écoles de son mouvement, Célestin Freinet met au point un outil s'inspirant du développement de « l'enseignement programmé » aux États-Unis (travaux de Burhuss Frederic Skinner), visant à rendre les élèves plus autonomes dans leurs apprentissages. Ces théories seront ensuite développées en parallèle à la diffusion des ordinateurs au travers de l'EAO (enseignement assisté par ordinateur). Les dispositifs utilisés dans les écoles Freinet présentent donc un aspect historique intéressant, lorsque l'on s'intéresse au développement des nouvelles technologies éducatives.

A PROPOS DE L'ENSEIGNEMENT PROGRAMMÉ

Qu'il prenne pour supports des outils tels que les « boîtes enseignantes », des livres interactifs, des jeux didactiques ou un programme conçu pour un ordinateur, l'enseignement programmé repose sur le même principe : un pédagogue conçoit une séquence pédagogique divisée en étapes. Par ses décisions et ses choix (bons ou mauvais), résultant de ses connaissances, l'apprenant progresse au sein de cette séquence de manière « autonome », sans être orienté ou contraint par un maître, jouant ainsi un rôle d'acteur dans le cadre du processus d'apprentissage mis en œuvre. On parle aussi « d'autocorrection », dans le sens où la mesure du résultat n'est pas effectuée par un maître, mais résulte du processus mis en œuvre. Ce sont ces dimensions qui sont valorisées par les partisans de la méthode.

LE COLLÈGE AUDIOVISUEL DE MARLY-LE-ROI

Le CES de Marly-le-Roi, situé dans une banlieue favorisée en région parisienne (proche de Versailles) a été considéré dès les années 1960 comme un établissement pilote dans le domaine de l'utilisation des nouvelles technologies éducatives. Il a été équipé en conséquence et une partie de son architecture avait été pensée dans l'optique du développement des

« classes du futur ». Cet établissement scolaire mit en place très tôt ce que l'on nomme des « circuits fermés de télévision ». À cette époque, des programmes éducatifs étaient diffusés par la radio et la télévision à des heures fixes, ne correspondant pas forcément aux cours qui étaient donnés dans les classes durant ces créneaux horaires. En s'équipant d'une régie permettant d'enregistrer des programmes sur cassettes vidéo, voire d'enregistrer des séquences pédagogiques à l'aide de caméras, puis de les diffuser « en circuit fermé » grâce à des magnétoscopes, les établissements scolaires, tels que celui de Marly-le-Roi, gagnaient en « autonomie » dans l'utilisation des ressources pédagogiques audiovisuelles. La particularité du collège réside également dans l'utilisation de l'audiovisuel en dehors des cours : des conseils de classe étaient par exemple retransmis devant les élèves concernés. D'autres méthodes pédagogiques innovantes, tels que les questionnaires à choix multiples (QCM), s'inspirant de l'enseignement programmé (voir encadré ci-contre), ont aussi été expérimentées à Marly-le-Roi. Voir *Retour à Marly* [A](#) et *Le CES de Marly-le-Roi* [V](#).

LES JEUX DIDACTIQUES

S'inspirant des principes de l'enseignement programmé, des matériaux didactiques, présentant des similitudes avec des jeux commercialisés alors dans le domaine des loisirs (jeux de stratégie, *wargames*, jeux de plateau accompagnés de cartes à jouer...) sont créés de manière expérimentale dans les années 1970 et 1980. Ils seront ultérieurement adaptés sur support informatique. Les réalisations de ce type étaient bien souvent le fait de professeurs ouverts aux pédagogies nouvelles, qui s'intéressaient également à l'informatique et aux jeux de simulation durant leurs loisirs.

1. Le collège audiovisuel de Marly-le-Roi.

2. L'un de ces jeux didactiques provient d'un établissement d'enseignement secondaire de la ville de New Lanark, en Écosse. Il a été conçu pour l'apprentissage de l'histoire et repose sur une approche « multimédia » interactive présentant des dimensions ludiques (utilisation de diapositives combinée avec des cartes et d'autres pièces). Il retrace l'évolution de la ville durant la révolution industrielle de 1790 à 1830.



1



2

LES MANUELS D'ENSEIGNEMENT PROGRAMMÉ

Dans les années 1960 et 1970, les principes de l'enseignement programmé sont traduits dans l'édition de manuels scolaires. Avant la démocratisation des ordinateurs, le processus repose donc sur l'imprimé. Soutenue au niveau international par l'Unesco, cette production rencontre un certain succès dans le monde anglo-saxon. En France, quelques enseignants, en général sensibilisés aux « pédagogies nouvelles », l'expérimentent en classe. Parfois, les manuels disponibles en français ne sont que des

traductions de manuels en langue anglaise, parfois, des éditions originales reposent sur des travaux menés dans notre pays.

LES « LIVRES DONT VOUS ÊTES LE HÉROS »

Relevant, là encore, de logiques développées dans le cadre des théories de « l'enseignement programmé », les « livres interactifs » ou « livres dont vous êtes le héros » connaîtront un certain succès dans les années 1980 et 1990. Ceux-ci développent plusieurs « genres » évoqués dans cette vitrine : livres d'aventure destinés aux adolescents, reprenant les univers des jeux de rôles (heroic fantasy, science-fiction), livres pour enfants, livres permettant d'améliorer sa culture générale ou outils didactiques (souvent réalisés de manière « artisanale » par des enseignants s'intéressant à ces méthodes pédagogiques). Il convient de relever ici un processus similaire à celui

1. Yolande Tremblay, *Biologie. 3. Le système musculaire*, Montréal, éditions Pédagogia, 1967.

2. Sont présentés dans cette vitrine des manuels d'enseignement programmé conçus pour diverses matières scolaires – biologie, chimie, français, apprentissage de la lecture, comptabilité et même latin ! –, mais également pour d'autres apprentissages, comme la sécurité routière et l'éducation sexuelle.

que l'on observe actuellement au niveau des jeux vidéo : comment des produits « ludiques », destinés aux loisirs, peuvent être utilisés comme outils didactiques par des enseignants ou des concepteurs de ressources pédagogiques.

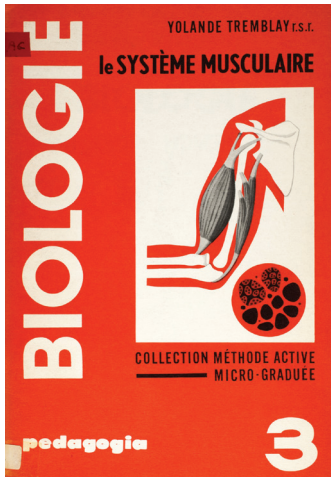
LES MACHINES À ENSEIGNER : LA PRÉHISTOIRE

Les spécialistes du domaine s'accordent à penser que les premiers outils de ce type remontent au début du XIX^e siècle. Au milieu du XIX^e siècle, Charles Babbage conçoit une machine à calculer programmable. Avec l'apparition de l'électricité au début du XX^e siècle, d'autres tentatives ont lieu.

Les machines produites à compter des années 1960, le plus souvent en matière plastique comme celles de Freinet, étaient polyvalentes. Le Bingley Tutor permettait ainsi l'enseignement de plusieurs matières (mathématiques, histoire, géographie, anglais, sciences). De même que l'AutoTutor Mark II, une machine électrique conçue au milieu des années 1960 aux États-Unis par Norman Crowder. Sur le manuel d'utilisation de Lexi Data, produit pourtant rudimentaire, on remarquait une comparaison significative : « comme un ordinateur », la machine en plastique examinait les réponses de l'élève et se livrait à un autocontrôle « immédiat » (sic)...

LA FORMATION À DISTANCE

En France, l'origine de la formation à distance se situe dans les années 1930 et notamment dans la seconde moitié de cette décennie, lorsque la radio fut considérée comme un moyen de communication et d'enseignement à l'égard des masses. Jean Zay, ministre de l'Éducation nationale et des Beaux-Arts du Front populaire, en fait le constat quand il crée la radio dite « scolaire » en 1936. Le « télé-enseignement » devait alors progressivement s'emparer de ces moyens « audio-visuels » et de ces technologies qui firent leur apparition tout au long de la seconde moitié du XX^e siècle. En 1959, le prolongement de la scolarité obligatoire à 16 ans et le baby-boom firent prendre conscience du manque d'enseignants et de la nécessité de généraliser l'enseignement à distance. La radio et la télévision scolaires sont naturellement appelées à se développer pour faire face à ce nouveau défi. Machines à enseigner, informatique, Web constituent des étapes successives dans l'adaptation de nouveaux moyens technologiques aux objectifs de la formation à distance.



1



2



1



2

1. Norman Crowder, *AutoTutor Mark II*, États-Unis, US Industries Inc. Engineering Ltd, milieu des années 1960.

2. *Sanatorium des étudiants : le travail pendant la cure*, Vence (Alpes-Maritimes), 1960. Photographie de Pierre Allard.

LA RADIO-TÉLÉVISION SCOLAIRE

Dépositaires d'un savoir-faire qu'ils ont contribué à inventer, les pionniers de la télévision éducative ont transmis, grâce à ce média novateur à leur époque, une autre façon d'apprendre, de comprendre et d'assimiler des ressources pédagogiques complémentaires de celles des manuels et de la culture livresque. Après les pionniers, d'autres personnalités ont continué à utiliser ce média jusqu'à aujourd'hui. La télévision a été et reste l'un des éléments importants d'apprentissage de la culture en général et de l'image en particulier. Les précurseurs de la télévision scolaire ont initié la pédagogie de l'image dont on parle tant aujourd'hui. Ces grands témoins sont ceux qui ont cru en un rôle éminemment instructif de la télévision et qui, armés de caméras, ont voulu prolonger la mission éducative de l'école dans les foyers.

FOCUS SUR LA PRODUCTION DES ÉMISSIONS DE LA TÉLÉVISION SCOLAIRE

Les productions de la télévision scolaire et de formation prennent des formes variées et, sur ce point, ne se différencient pas de l'éventail de genres télévisés que l'on trouve sur les grilles de programmes traditionnelles. Au cours des premières années de l'histoire de la télévision éducative (voir [De la télévision scolaire à l'ordinateur](#) ^[V]), on trouve certes des cours filmés mais également des reportages, des magazines, des entretiens, des fictions, comparables au reste de l'antenne. La particularité de conception de toutes ces émissions par rapport aux autres productions de la télévision est la nécessité pour le réalisateur et les équipes techniques de travailler sous la houlette d'un pédagogue. La forme esthétique des émissions est alors seconde par rapport aux contenus pédagogiques dont l'auteur pédagogue est responsable. Mais la forme télévisuelle prise par ces contenus d'enseignement ne sera pas négligée pour autant. Le recours à des professionnels du cinéma comme Éric Rohmer, Jean Eustache, Nestor Almendros témoigne de ce souci esthétique qui est au cœur d'une bonne pédagogie audiovisuelle. Les liens de la télévision scolaire avec le cinéma et le monde de l'art et de la culture sont multiples et ont perduré des années 1950 aux coproductions avec France 5. L'Institut pédagogique national, producteur de ces émissions et donc, de ces archives de la télévision scolaire, a souvent invité des personnalités que l'on interrogeait sur des thèmes en lien avec les questions d'éducation. Voir [Le binôme pédagogue/réalisateur](#) ^[V].

LES CINÉASTES DE LA TÉLÉVISION SCOLAIRE

Parmi les réalisateurs qui ont fait leurs premières armes à la télévision scolaire, des personnalités inventives telles que Jean Frapat ou de futurs grands documentaristes comme Georges Rouquier apprirent « le métier » dans ce qui constitue une sorte de laboratoire des pratiques audiovisuelles. La télévision scolaire est le prolongement historique du cinéma éducateur de l'entre-deux-guerres et peut être considérée comme une école du court-métrage pédagogique.

Un cinéphile comme Georges Gaudu, responsable du service, voulait que des Éric Rohmer, des Jean Eustache, des Nestor Almendros (qui devint directeur de la photographie de très grands cinéastes comme Terence Malik ou Barbet Schroeder) l'aident à faire de la télévision scolaire une production de référence dans le paysage audiovisuel français des années 1960. Le service de la télévision scolaire se dotera assez rapidement de caméras légères pour produire en extérieur et faire de la télévision scolaire une fenêtre ouverte sur le monde, une télévision de culture et de découvertes.

UNE HISTOIRE PARALLÈLE DE LA TÉLÉVISION FRANÇAISE

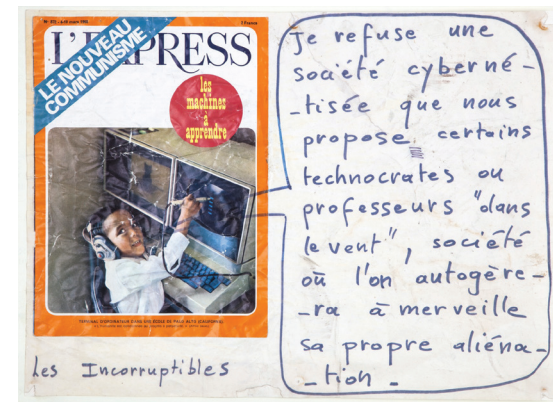
La radio fait son apparition en 1936. Dans les années 1950, des "télé-clubs" sont créés dans les campagnes françaises à l'initiative de l'Unesco et de militants de l'éducation populaire (on atteint le nombre de 175 en 1955). À chaque fois, il s'agissait d'abord d'expérimenter, puis de généraliser un nouveau type de rapport, un rapport médiatisé aux savoirs scolaires ou fondamentaux. L'attrait de la nouveauté était au service des contenus d'enseignement ainsi transmis et inculqués. Dans les archives du Centre national de documentation pédagogique, la toute première émission conservée est une coproduction avec la Banque nationale de commerce et d'industrie et vante les mérites du chèque par rapport à la monnaie. Les formes d'émissions sont diverses. Elles reposent sur la coopération entre un auteur pédagogue rémunéré par le ministère de l'Éducation nationale et un réalisateur de la radio-télévision française.

En 1960, la télévision scolaire produisait quatre heures hebdomadaires. L'accroissement du volume de production suit l'essor de la télévision sur le marché français. Ainsi, à la fin des années 1960, la télévision scolaire produit une vingtaine d'heures.

Toutes les disciplines et tous les niveaux scolaires donnent lieu à des séries et des émissions. Mieux : des émissions portent sur des domaines du savoir qui ne s'inscrivent pas dans les programmes scolaires officiels. Par exemple, des émissions d'enseignement du cinéma produites par la télévision scolaire font leur apparition sur la grille de programmes de l'ORTF dès le début des années 1960. À partir de 1968, avec l'introduction de la publicité, puis la multiplication des chaînes (création de FR3 en 1972), l'ORTF

1. Affiche de mai 1968, photomontage à partir d'une couverture du magazine *L'Express*, Paris, université de la Sorbonne.

2. Projecteur utilisé dans le cadre de la production d'émissions pour télévision scolaire.



1

considéra la programmation indépendante de l'Institut pédagogique national et de l'Ofrateme à la télévision comme une ingérence. Cette production de la télévision scolaire est accusée de mal s'intégrer à la programmation générale, provoquant des « ruptures d'écoute » jugées trop conséquentes et l'apparition de la vidéo entraînera de nouveaux usages et pratiques de l'image animée en classe. À partir des années 1970, les rapports avec le diffuseur se crispent et se tendirent dans un contexte de libéralisation de plus en plus grande du secteur.

MAI 1968 : CRITIQUE DES PETITS ÉCRANS

Les mouvements sociaux du printemps 1968 ont des répercussions dans le monde des médias, accusés de relayer la seule parole d'État et de censurer les mouvements d'opinion. Les affiches conservées au Musée national de l'Éducation sont le reflet de ces mouvements contestataires au sein de l'ORTF et de la radio-télévision scolaire, mais aussi dans le monde de l'enseignement. Ceux-ci constatent d'une part l'inadaptation du système éducatif traditionnel face à une explosion scolaire et universitaire, et restent d'autre part critiques vis-à-vis de « méthodes actives » qui peinent à se généraliser, auprès d'enseignants peu formés à ces nouvelles méthodes d'enseignement.



2

1. Jean-Marie Beaumont, *Jeunes dans leur chambre d'étudiant*, groupe HEC Jouy-en-Josas, 1993. Photothèque de l'enfance et de l'adolescence.

2. À l'époque du plan « Informatique pour tous ».



1



2

LES MÉDIAS ET L'ENSEIGNEMENT

Succédant aux phases expérimentales des années précédentes, les décennies 1970 et 1980 voient l'institutionnalisation d'expériences menées antérieurement de manière pionnière, comme par exemple l'expérience dite des « 58 lycées », menée entre 1972 et 1976 dans le domaine de l'équipement informatique de l'école.

Des opérations telles que le plan « Informatique pour tous », au milieu des années 1980, se traduisent par l'équipement massif des établissements scolaires en matériel informatique (120 000 machines dans 50 000 établissements scolaires).

L'opération « Jeunes Téléspectateurs Actifs » (JTA) se situe quant à elle dans une perspective citoyenne : dès lors que la télévision s'implante dans la plupart des foyers (années 1970), outre l'intérêt que pouvait avoir l'utilisation de cet outil en classe, on considérait alors comme une nécessité de donner aux jeunes téléspectateurs qu'étaient les élèves les moyens de « décoder », en quelque sorte, les programmes télévisés, ce qui passait à la fois par une étude du contenu de ces programmes, mais aussi par une étude des outils et des techniques mis en œuvre pour leur réalisation.

Toutefois, ce processus d'institutionnalisation ne se fait pas de manière uniforme. L'introduction de l'informatique se heurte à des questions de coût, de manque de formation des personnels, voire de résistance d'une partie du corps enseignant face à ces nouvelles technologies. Utilisant des produits jugés par certains pédagogues peu adaptés aux apprentissages, ou déjà dépassés, cette époque voit aussi des enseignants passionnés d'informatique (voir *Mémoires et aventures d'un pionnier de l'informatique* [1] et *L'informatique à l'école* [2]) concevoir ou bricoler leurs propres machines, concevoir leurs propres programmes. L'évolution des programmes télévisés destinés aux enfants suscite enfin des débats. Nous nous situons là dans le cadre d'une éducation « informelle », en dehors de l'école, mais dont plusieurs observateurs soulignent l'importance dans le cadre de la socialisation des jeunes.

L'INFORMATIQUE EN CLASSE DANS LES ANNÉES 1980 ET 1990

Le plan « Informatique pour tous »

Dans une perspective muséographique, sont présentés dans cette salle des matériels utilisés dans les établissements scolaires à l'époque du plan « Informatique pour tous », accompagnés de photographies représentant des situations où les ordinateurs sont utilisés dans les classes¹. On pourra être étonné par la taille de ces appareils, de même que par leur agencement : certains lisent leurs programmes sur des cassettes audio à l'aide de magnétophones, certains sont reliés à des postes de télévision, sans écran spécifique, tandis que d'autres ont des écrans intégrés à la console. On notera aussi la présentation de l'un des premiers ordinateurs portables, utilisé par le personnel enseignant d'un établissement scolaire de la région de Rouen et pouvant fonctionner à piles.



André Karnycheff, *Machine à enseigner* Mitsi Sintra, vers 1970.

¹ Les machines présentées dans cette salle proviennent principalement d'un don de l'institution Jean-Paul II (Rouen) et du dépôt des matériels et archives du département Technologies nouvelles et éducation (TECNE), de l'ex-INRP, où avaient été menées des activités de recherche et d'ingénierie pédagogique jusqu'en 2004.

PROGRAMMER EN CLASSE

Le dispositif Logo a pour base un langage informatique (Logo), permettant aux élèves, à partir d'un ordinateur, de manœuvrer des périphériques spécifiques



1



2



3

(dénommés « tortues » ou « coccinelles de plancher »), ou d'autres éléments mobiles conçus par des enseignants bricoleurs (une grue Meccano par exemple). Conçu dans les années 1970 en se référant aux pédagogies nouvelles, il rend l'apprenant acteur d'une séquence pédagogique où il peut expérimenter par essai et erreur. Logo fut utilisé pour apprendre à des élèves, souvent jeunes, des bases de programmation ou des notions de géométrie. Le dispositif est révélateur d'une époque que l'on pourrait définir comme celle d'une « informatique citoyenne » : plutôt que de consommer des produits logiciels fabriqués par des industriels, on pense alors que chaque citoyen pourra s'approprier l'informatique en programmant, en concevant lui-même des programmes et des applications à partir de langages qu'il apprendra en classe.

L'INFORMATIQUE À L'ÉCOLE

Alors qu'elle présentait à ses débuts des spécificités et qu'elle avait tendance à être intégrée aux apprentissages sous la forme de cours spécifiques (notamment liés à la programmation), l'informatique est peu à peu devenue un outil intégré à l'enseignement de différentes matières.

1. Cours informatisé de français, 1980. Photographie de Jean Suquet.
2. Coccinelle Logo, Promobile Jeulin, Jeulin, vers 1985. Matériel didactique.
3. À l'époque du plan « Informatique pour tous » : programmer en classe.

LE MINITEL À L'ÉCOLE

En parallèle aux développements des ordinateurs, une technologie a joué en France un rôle important, il s'agit du « Médium interactif par numérisation d'information téléphonique », plus connu sous le nom de Minitel, qui a été développé par l'administration publique des Postes, téléphones et télégraphes (PTT), devenue ensuite la société France Télécom (1990). Après une phase d'expérimentation en région parisienne en 1980, le Minitel a été en service effectif de 1982 à 2012. Il a connu son heure de gloire dans les années 1980. En 1990, il compte plus de 6 millions d'abonnés, ce qui est très nettement supérieur au nombre de personnes connectées à « l'Internet » aux États-Unis la même année. Toutefois, au cours des années 1990 et surtout 2000, la technologie du Minitel est peu à peu supplantée par le développement des



1



2

micro-ordinateurs connectés par Internet. Plusieurs expériences pédagogiques ont été menées dans les classes à partir de cet outil, notamment au niveau des écoles du mouvement Freinet. Voir *Pratiques pédagogiques informatiques* [V].

LA TÉLÉVISION EN DEHORS DE L'ÉCOLE : OBJET DE DÉBATS À CARACTÈRE ÉDUCATIF

Durant les décennies 1950 et 1960, aux temps de l'ORTF, les programmes pour enfants présentent des aspects moralisateurs et « aseptisés » (comme la série *Belle et Sébastien* par exemple), qui feront l'objet de critiques d'ordre politique dans la mouvance de mai 1968, alors que certains psychologues jugent ces scénarios peu féconds pour le développement des enfants (occultation du rapport à la sexualité par exemple). Dans les années 1980, un dessin animé, *Goldorak*, va susciter des controverses. Celui-ci, plutôt conçu pour des adolescents au Japon, a la particularité, en France, d'être rattaché à une grille de programmes « pour enfants ». Ce qui donnera lieu au déclenchement de débats et de polémiques. *Goldorak*, contient des scènes violentes (destructions d'habitations, de

1. Devant un Minitel, une adolescente s'initie à l'informatique tout en utilisant une calculatrice électronique, 1985. Photographie de Marc Pialoux.

2. Devenir un « Jeune Téléspectateur Actif ».

robots, morts de civils, etc.), ce qui choque certains parents et observateurs. Les – méchants – extra-terrestres de la série sont dépeints de manière relativement « complexe », ce qui introduit une réflexion sur le bien et le mal. On note également le travail opéré sur le personnage principal (le prince Actarus, pilote de Goldorak) : handicapé par une blessure de guerre, très courageux durant les combats, il se montre timide face à la femme qu’il aime et hésite à lui dévoiler ses sentiments. Des intervenants pensent que ces scénarios présentent des aspects pervers pour les enfants qui les regardent (la psychologue Liliane Lurçat notamment), alors que d’autres, au contraire, valorisent leur richesse. En avril 1979, le magazine *Pif Gadget* (n° 527) publie les résultats d’une enquête menée auprès de son lectorat au sujet de *Goldorak*.

En filigrane apparaissent aussi des questionnements liés à la prédominance de produits « commerciaux », les grilles de programme étant de plus en plus investies par des fictions « étrangères » (dessins animés japonais, séries télévisées américaines), achetées à bas coût, au détriment d’œuvres de création française (« L’Île aux enfants » de Casimir par exemple) ou de programmes « éducatifs » enregistrés en plateaux, tels que les séquences d’éveil des « Visiteurs du mercredi » (1975-1982), qui souffriront durement de la concurrence de *Goldorak*. Dans les années 1990, les séries « sentimentales » d’AB Productions (*Hélène et les Garçons*, *Premiers Baisers*, etc.), diffusées sur TF1, seront à leur tour objets de débats et de polémiques entre ceux les trouvant « aliénantes » (Patrick Farbiaz) et ceux soutenant qu’elles présentent des aspects positifs pour la socialisation des jeunes (Dominique Pasquier).

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

Au cours des décennies 1970 et 1980, les pouvoirs publics, conscients de l’influence grandissante des médias de masse sur la population, et plus particulièrement sur la jeunesse, prennent une série de mesures visant à favoriser le développement d’une réflexion sur ce sujet à l’école. En 1983, le Centre de liaison de l’enseignement et des médias d’information (Clemi), aujourd’hui service de Réseau Canopé, est créé. Sa mission est de contribuer à une utilisation maîtrisée, distanciée et critique, des médias par les élèves. S’intéressant au moment de sa création prioritairement aux journaux imprimés, le Clemi ouvrira peu à peu son champ d’intervention aux médias audiovisuels. En parallèle, dans la pratique ordinaire

de la classe, les médias deviennent source d’interrogations et d’échanges.

À partir de planches didactiques, l’enseignant et ses élèves sont invités à une réflexion sur le rôle de la télévision dans les foyers, les points de vue exprimés pouvant d’ailleurs diverger : le petit écran distrait-il la famille de tâches essentielles (telles que les devoirs) ou, au contraire, permet-il d’instaurer davantage de dialogue entre parents et enfants ? Voir *Le Clemi (1983-2014)* [V].

LES ÉLÈVES, ACTEURS DES MÉDIAS

L’école utilise le média télévision, non seulement comme un support d’apprentissage (dictées, planches d’élocution, sujets de rédaction), mais aussi en tant que sujet de réflexion et d’analyse, prémices d’une éducation aux médias généralisée dans les décennies suivantes. En 1987-1988, le « concours de la journée européenne des écoles » demande aux élèves de lycée de réfléchir à la pertinence d’une chaîne européenne. Malgré les difficultés liées à la télédiffusion par satellite, à la barrière de la langue de réception du programme, les élèves y voient un potentiel culturel, reflet de la construction européenne en cours, un moyen pour lutter contre les nationalismes, une manière de faire connaître l’Europe au sein de ses frontières et au-delà. Si cette chaîne existait, quels en seraient les programmes ? L’information en temps réel, le divertissement (concerts, émissions sportives, films, « émissions où l’on fait participer le public »), mais aussi des séquences plus éducatives, comme l’enseignement de l’histoire de l’Europe vue par les historiens des différents pays ou des programmes en langue originale sous-titrée sont demandés. Cette réflexion des élèves arrive au moment où La Sept, chaîne préfiguratrice d’Arte est créée (1986). La chaîne franco-allemande née en 1988 reprend à travers son acronyme, Arte, la volonté d’une Association relative aux télévisions européennes, à forte dominante culturelle.

L'EXPÉRIENCE CAP CANAL

En 1991, la chaîne Cap Canal voit le jour dans la ville de Lyon et expérimente une chaîne éducative sur le câble pour favoriser la réussite éducative. Dès 1993, des programmes pour les collèges et lycées sont intégrés avec un élargissement horaire qui passera en 1994 à 7 h 30 par jour. Cherchant à élargir son public

et à accroître sa diffusion, des émissions destinées à l’enseignement supérieur voient le jour tout comme des programmes à destination d’enfants hospitalisés. Internet sera un outil nécessaire et complémentaire pour atteindre cet objectif dès 1999, permettant de développer le concept, cher au directeur de l’époque, Philippe Meirieu, d’une télévision de service public sans publicité et sans violence, reçue en national 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7. Devant faire face à des difficultés financières, la chaîne reçoit le soutien de l’ENS (École nationale supérieure de Lyon) en 2011. Désormais gérée par une société d’économie mixte, elle revendique par la coproduction et la diffusion de programmes une voix différente dans le PAF, défendant des programmes consacrés à la connaissance. Voir *L’expérience Cap Canal* [T].

DEVENIR UN « JEUNE TÉLÉSPECTATEUR ACTIF »

À partir des années 1970, la télévision est l’objet de vives critiques. Dans le « Projet socialiste pour la France des années 80 », on peut lire : « L’appareil des moyens audio-visuels, radio et télévision, constitue désormais, aux ordres du pouvoir, une police supplétive infiniment plus ductile et subtile que toute autre forme d’oppression. » À la même période, plusieurs études, relevant de la psychosociologie, critiquent une influence, jugée néfaste, des programmes télévisés sur le développement des enfants. Le principal biais apparaît dans la mainmise croissante de logiques marchandes dans le domaine de l’audiovisuel, traduit notamment par l’importance prise par les publicités télévisées dans le financement des chaînes et les travers qui en découlent : concurrence, course à l’audience entraînant la multiplication de programmes de divertissement jugés de piètre qualité par bon nombre d’éducateurs. Les préconisations formulées alors insistent sur la nécessité de la création d’un service public de l’audiovisuel fort, diffusant des programmes de qualité aux dimensions culturelles, pédagogiques, appuyé par le secteur associatif et le monde scolaire. C’est dans ce contexte que se développe l’opération « Jeune Téléspectateur Actif » (1979-1982), explicitée dans l’encadré ci-contre.

L'OPÉRATION « JTA »

« Depuis 20 ans, la télévision a créé des habitudes d’écoute et un fonds culturel sur lequel l’école et la famille ont peu de prise.

La télévision consommée passivement et massivement par les jeunes entraîne de nouvelles responsabilités pour les institutions scolaires et socioculturelles.

Malgré les nombreux efforts entrepris, la relation entre les informations reçues par l’intermédiaire des *mass media* et la formation dispensée en milieu scolaire et éducatif reste relativement faible.

La dynamique entre les deux systèmes de formation s’établit mal. Le jeune téléspectateur ignore à peu près tout de « ce qui se passe derrière l’écran ». Conception d’émissions, techniques de réalisations et de montage restent pour lui inconnues, le conduisant à une attitude de passivité amplement dénoncée par ailleurs. N’ayant pas l’intelligence de l’outil, il n’a à son égard ni sélectivité ni recul critique.

C’est pour tenter de remédier à cette situation que le Fonds d’intervention culturelle, à la demande des ministères de la Culture et de la Communication, de l’Éducation, de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs et de l’Agriculture, a réalisé dans le cadre d’un groupe de travail interministériel un projet de programme visant “la formation du jeune téléspectateur actif”. »

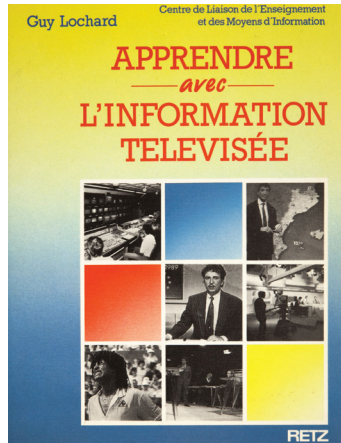
Extrait de la Circulaire du ministre de l’Éducation, du ministre de l’Agriculture, du ministre de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs, du secrétaire général du Fonds d’intervention culturelle en date du 4 avril 1980.

UNE JOURNÉE AU JOURNAL TÉLÉVISÉ

Suite au Comité interministériel du FIC du 15 novembre 1979, la Seine-Maritime fut choisie parmi les départements où l’expérience JTA fut menée. Sous l’impulsion d’enseignants motivés, parmi lesquels Jean-Claude Guézennec, dont il faut saluer l’implication dans le domaine de l’éducation à l’image dans la région de Rouen, plusieurs réalisations ont été développées. À l’époque, les critiques à l’égard des contenus des programmes télévisés portaient souvent sur les publicités et le caractère discutable de l’information télévisée (suspçonnée d’un manque de neutralité politique).



1



2

1. Mon œil. Mensuel du jeune téléspectateur actif de Haute-Normandie, n° 2, 15 février au 15 mars 1981, Rouen, Institut régional de l'image et du son.

2. Guy Lochard, Apprendre avec l'information télévisée, Paris, Retz/Clemy, 1989.

3. Produits dérivés liés aux programmes télévisés.

4. Reconstitution d'un salon des années 1960.

3



4



Dans le cadre de JTA, plusieurs travaux furent entrepris dans ces domaines (ici, une exposition par panneaux portant sur le journal télévisé de TF1). Il convenait alors de « démystifier » la télévision. À partir de l'exemple du journal télévisé, s'opère une réflexion sur la sélection des informations, les rôles et les métiers des différents intervenants (présentateurs, journalistes, techniciens...), ainsi qu'un point plus spécifique sur des notions liées à la réalisation concrète du journal TV : rôle de la conférence de rédaction, utilisation de séquences d'archives afin d'illustrer certains sujets, etc.

MON ŒIL : REGARDS D'ADOLESCENTS SUR LA TÉLÉVISION

Mon œil, mensuel du Jeune Téléspectateur Actif de Haute-Normandie, a été publié par l'Institut régional de l'image et du son (Iris) de janvier 1981 à septembre 1981. Six numéros sont sortis. Des élèves scolarisés dans des établissements de la région ont pris une part active à la réalisation de ce magazine, comme en témoignent les rubriques mettant en scène dans différents reportages des adolescents. On retrouve ici des éléments propres à l'opération JTA : décryptage du journal télévisé, présentation des métiers de l'audiovisuel, articles sur les aspects techniques des émissions télévisées, compte-rendu d'une visite dans les locaux de FR3 Région, « jeu de l'apprenti publicitaire TV », diagnostics liés à la mauvaise qualité des images sur un poste de télévision et moyens d'y remédier. En parallèle, il convient de souligner l'aspect très professionnel de la réalisation de *Mon œil*, conçu comme un vrai magazine avec des rubriques, un conseil de rédaction, des illustrateurs. Le Musée national de l'Éducation détient des archives concernant le processus de fabrication qui en attestent.

LES PRODUITS DÉRIVÉS LIÉS AUX PROGRAMMES TÉLÉVISÉS

Les programmes télévisés offrent aux industriels des possibilités nouvelles en termes de jeux et de produits dérivés... Dans cette perspective, l'émission « Bonne Nuit les petits » de Claude Laydu, diffusée avant le journal de 20h est une réussite. Deux mois après sa diffusion, les poupées de Nicolas et Pimprenelle, les disques (400 000 vendus la première année), les range-pyjamas, les marionnettes Nounours sont disponibles dans les grands magasins. Le succès est

incomparable, tant pour le programme que pour les produits dérivés : 150 licences sont accordées aux fabricants.

« L'Île aux enfants », créée en 1974 par Christophe Izard et Yves Brunier, diffusée jusqu'en 1982, met à l'honneur un « monstre gentil » en la figure de Casimir. Des séquences éducatives se mêlent aux sketches, aux chansons, aux animations telles *La Noiraude* ou *La Linea*, faisant évoluer ce programme initialement de quatre à vingt minutes. Plus de 200 produits dérivés seront édités, contribuant à renforcer l'impact de ce programme auprès des enfants, bientôt concurrencé à partir de 1979, par les programmes de Récré A2.

La bande dessinée a pu être dans les années 1950 une source d'influence pour les programmes jeunesse. Ainsi, la figure de Mickey Mouse est davantage véhiculée par la télévision et la bande dessinée entre 1953 et 1975 que par les films d'animation. La figure du Marsupilami créée par André Franquin pour le journal *Spirou* sera adaptée à partir de 2001 en dessin animé, puis sur le grand écran en 2012, tandis que les jeux vidéo influencent progressivement la création de programmes jeunesse (*Pokémon*). L'imaginaire des programmes télévisés se nourrit des mythes et des légendes, à l'image des Superman, Spiderman, modèles types des héros mythologiques modernes. L'univers du sport devient une source d'inspiration pour les licences de jeux. Ainsi, le Tour de France, la Coupe du monde de football ou les Jeux Olympiques jouent un rôle indéniable d'épreuves sportives et de spectacles populaires retransmis par le petit écran.

LE SALON DES ANNÉES 1960

Les années d'après-guerre sont marquées par le baby-boom et la prospérité économique qui s'ouvre avec les Trente Glorieuses. Les foyers s'équipent d'appareils électroménagers, de radios, de télévisions... En 1960, un foyer sur vingt-cinq possède la télévision, poste de grande taille avec un tube cathodique de 48 cm de profondeur, l'ensemble pouvant peser 50 kg. 59 % des Français peuvent recevoir les programmes télévisés diffusés sur 43 % du territoire.

Les créateurs se penchent sur un nouvel art d'habiter, inspiré de l'*american way of life*. Pourtant la majorité des Français regardent la télévision en prenant leur repas, contrairement aux Américains qui s'étendent sur des divans bas et posent leur téléviseur sur une table basse.

Les parents accueillent favorablement la télévision dans un premier temps, comme une distraction permettant à leurs enfants d’être protégés à l’intérieur du foyer, sans être livrés à eux-mêmes à l’extérieur de la maison.

La décennie est marquée par une multiplication de programmes pour les enfants (« Bonne Nuit les petits »), pour les jeunes (« Discorama », « Âge tendre et Tête de bois »), mais aussi par la mise en place de programmes d’information (« Cinq Colonnes à la Une »), et de programmes de divertissement (« Intervilles », « La Caméra cachée »). Des émissions éducatives et culturelles, « Au théâtre ce soir » ou « Les Dossiers de l’Écran » à partir de 1967, ont marqué des générations de téléspectateurs. En 1964, la RTF, composée de deux chaînes, devient ORTF, placée sous la tutelle du ministère de l’Information, puis du Premier ministre de 1969 à 1974, année de son démantèlement. La couleur fait son apparition en 1967, tout comme la publicité à partir de 1968. Enfin, l’un des événements audiovisuels de cette décennie reste sans doute le premier pas de l’homme sur la Lune, le 21 juillet 1969.

LES ANNÉES 1990 : MODIFICATION DU PAF ET DÉVELOPPEMENT DE L’INFORMATIQUE DOMESTIQUE

Les années 1990 entérinent des évolutions du « paysage audiovisuel français » amorcées dans les années 1980. La « course à l’audience » aboutit à la disparition de certains programmes (notamment

des programmes « culturels ») sur les chaînes les plus regardées : TF1, France 2 et France 3, au profit de séries télévisées américaines ou de programmes de divertissement. La décennie voit aussi l’apparition d’émissions dites de « télé-réalité » au contenu controversé (telles que « Perdu de vue », « Témoin numéro 1 » ou « Bas les masques »). Assez paradoxalement peut-être, La Cinq de Berlusconi est remplacée en 1992 par Arte et, en 1994, La Cinquième, « chaîne du savoir et de la formation », est créée. De même, on assiste à la création de plusieurs chaînes spécialisées (histoire, cinéma) sur le câble. Cette recomposition et diversification de l’offre entraîne des clivages socio-culturels dénoncés par certains : on irait en quelque sorte vers une télévision « pour les riches » et une télévision « pour les pauvres ». On retrouve à cette époque ces clivages au niveau du développement de l’informatique domestique et des supports multimédias. Si des discours technophiles vantent l’intérêt de ces nouveaux produits et leur « démocratisation », celle-ci est toute relative : à la fin des années 1990, seuls 23 % des ménages français possèdent un micro-ordinateur, 28 % un téléphone portable et 7 % une connexion à Internet. Les inégalités sociales sont alors flagrantes : sur 100 possesseurs de micro-ordinateurs, 82 sont identifiés comme appartenant à un milieu « aisé ». Le niveau culturel joue aussi un rôle : 48 % des foyers dont le « chef de famille » a suivi des études supérieures possèdent un micro-ordinateur contre 4 % pour ceux s’étant arrêtés aux études primaires. Et, alors que les jeux vidéo apparaissent comme l’activité principale sur

micro-ordinateur, notamment chez les adolescents de sexe masculin, le sociologue Pierre Bruno démontre comment apparaissent là, un peu comme pour la télévision, des « pratiques de riches » et des « pratiques de pauvres ».

LA CHAMBRE D’ADO DES ANNÉES 1990

Les pratiques devant les écrans se diversifient dans les années 1990. Leur place évolue au sein du foyer et ils sont admis par certaines familles dans la chambre à coucher, non sans poser de nombreux débats. La télévision, accompagnée d’un magnétoscope et d’une vidéothèque, mais aussi l’ordinateur dans un espace de travail associé, et la console de jeux vidéo trouvent leur place dans certaines chambres d’adolescents.

L’adolescence est à mi-chemin entre deux temporalités, c’est une phase de transition, entre ludisme et responsabilité. C’est un temps de rupture. Au travers de sa chambre, l’adolescent projette sa personnalité. C’est un lieu entre deux âges ; aussi les objets de l’enfance côtoient-ils différents objets de la vie qui sont à la fois le reflet d’une histoire familiale et les prémices d’une vie d’adulte. Certains objets ont une fonction symbolique d’amarrage et deviennent les objets préférés de l’adolescent : le doudou d’enfance ou des livres lus par les parents plus jeunes, des vêtements, jeux ou disques offerts, prêtés à l’adolescent ou achetés par lui-même... L’ordre et le désordre s’y côtoient, faisant apparaître en filigrane les modalités d’une révolte, avec une volonté manifeste de s’opposer aux règles, voire de les transgresser.

La chambre est le lieu où se superposent plusieurs temps de la vie de l’adolescence : le temps du calme et du repos, le temps du travail avec les devoirs faits sur le bureau ou à même le lit, le temps du rêve, le temps du jeu, seul ou à plusieurs (jeux de société ou jeux vidéo)... Dans la chambre, l’adolescent accueille des proches, s’isole, expérimente, mais s’y construit indéniablement, au travers d’objets, d’usages, de méditation et de rêves d’avenir.



Reconstitution d’une chambre d’adolescent. Conception : Delphine Campagnolle avec AB Prod.



1



2

1. Image du jeu sérieux
« Vivre au temps
des châteaux forts »,
conçu par Olivier Tréfeu,
Canopé académie de Caen.

2. 3. Exemples de logiciels RIP.



3

L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION AUJOURD'HUI

En parallèle aux discours et aux controverses apparus depuis les années 1960, des pédagogues ont, peu à peu, intégré les « nouvelles technologies éducatives » à leurs enseignements. Cette perspective pragmatique, fortement relayée par les pouvoirs publics depuis le début des années 2000, s'est imposée de nos jours.

Selon les termes du ministre de l'Éducation nationale (exposé de la stratégie en date du 13 décembre 2012), les objectifs assignés au projet de « Faire entrer l'école dans l'ère du numérique » se déclinent en cinq propositions :

- réduire les inégalités sociales, territoriales et numériques ;
- développer des pratiques pédagogiques diversifiées ;
- renforcer le plaisir d'apprendre et d'aller à l'école ;
- permettre aux élèves de s'insérer dans la société en tant que citoyens et dans la vie professionnelle ;
- favoriser l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants.

On retrouve ici des éléments déjà abordés dans les parties précédentes de l'exposition. En insistant sur l'importance des « jeux sérieux », que ce soit au travers de l'évocation de jeux vidéo commerciaux valorisés par des pédagogues pour leurs contenus, de logiciels « reconnus d'intérêt pédagogique », dans lesquels la dimension ludique n'est pas absente, ou encore la présentation de *serious games* proprement dits (voir *Serious play ? Interroger la pratique des jeux sérieux* ^[A]), cette dernière étape du parcours propose une réflexion portant sur les points exposés dans la stratégie devant être adoptée pour « Faire entrer l'école dans l'ère du numérique », notamment au regard de la réduction des inégalités sociales dans les apprentissages, de la diversification des pratiques pédagogiques et du plaisir d'apprendre et d'aller à l'école pour les enfants.

LES « BONS » JEUX VIDÉO : OUTILS PÉDAGOGIQUES ?

La production de jeux vidéo est diversifiée, différents genres cohabitent en son sein. Si l'on évoque souvent dans la presse des jeux violents de « tir à la première personne » (*first person shooter*) qui inquiètent bien des parents et des éducateurs, d'autres jeux ne présentant pas cet aspect sont identifiés par des pédagogues comme de « bons produits » susceptibles, par leur contenu ou leurs mécanismes de jeu, d'être utilisés dans le cadre d'un processus d'apprentissage.

C'est ainsi le cas des jeux de « civilisation », dans lesquels le joueur doit faire croître une civilisation de l'antiquité aux temps modernes, valorisés pour leur rapport à l'histoire.

Dans *Les Jeux électroniques en classe* (manuel pour les enseignants, European Schoolnet, 2009), financé par l'ISFE, organisme « créé pour représenter les intérêts de l'industrie du logiciel interactif » (sic), on soutient que des jeux tels que « Civilization III » permettent « l'acquisition de connaissances historiques ».

Toutefois, l'utilisation en classe de produits pensés dans une perspective commerciale afin de distraire les jeunes, à partir de codes propres à l'univers des jeux vidéo, voire d'idéologies discutables, n'est pas sans poser de questions. Ainsi, les jeux vidéo de type « Civilization » véhiculent des biais culturels valorisant les peuples occidentaux par rapport à d'autres aires culturelles. Ils présentent une dimension de l'histoire marquée par les conflits militaires et les « grands hommes », au détriment de l'histoire sociale. Ces jeux, plutôt destinés à une clientèle de jeunes de sexe masculin, véhiculent aussi parfois des représentations

des sexes/genres problématiques. Autant de paramètres qui devront être intégrés par les enseignants dans le cadre de l'utilisation de ces produits.

LES LOGICIELS « RECONNUS D'INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE » (RIP)

Afin d'illustrer la variété de cette production, ont été sélectionnés dans l'exposition des logiciels :

- présentant des similitudes avec des logiciels de jeux vidéo : on voit ici comment, par ce biais, la dimension de plaisir résultant d'un apprentissage est sollicitée ;
- se rapportant à différentes matières (langues vivantes, français, apprentissages fondamentaux en maternelle, biologie, éducation à la citoyenneté...) et plusieurs niveaux. Des indications plus précises, soulignant des points intéressants (attendant à la présentation de ces logiciels ou à leur contenu), figurent sur les cartels de vitrine.

La formalisation du caractère pédagogique de certains logiciels par l'apposition d'un logo spécifique s'est peu à peu mise en place au cours des années 1990 au sein du ministère de l'Éducation nationale, pour aboutir en août 1999 à l'établissement d'une note de service (notamment destinée aux inspecteurs d'académie et aux chefs d'établissement) qui précise :

« La reconnaissance d'intérêt pédagogique est un signallement qui doit permettre à tous les acteurs du système éducatif et notamment aux enseignants de repérer les produits multimédias hors ligne particulièrement adaptés au système éducatif. Elle concerne les produits destinés à l'enseignement du premier et du second degré.

Cette reconnaissance répond à un souci de signallement et de conseil, en aucun cas de prescription. Il appartient bien évidemment aux équipes pédagogiques de choisir les outils et les supports pédagogiques qui seront utilisés dans chaque école ou établissement scolaire. »

Cette labellisation est toujours effective de nos jours. Le Musée national de l'Éducation est dépositaire d'un fonds de logiciels RIP constitué dans les années 1990 et 2000 au sein de la sous-direction des Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (SDTICE) du ministère de l'Éducation nationale.

Logiciels RIP.



LES SERIOUS GAMES (JEUX SÉRIEUX)

LE CONCEPT DE SERIOUS GAME

« Un *serious game* (de l'anglais *serious*, « sérieux », et *game*, « jeu ») est une application informatique qui combine une intention sérieuse, de type pédagogique, informative, communicationnelle, marketing, idéologique ou d'entraînement avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo ou de la simulation informatique. La vocation d'un *serious game* est donc de rendre attrayante la dimension sérieuse par une forme, une interaction, des règles et éventuellement des objectifs ludiques. »

Source : Wikipédia.fr

L'idée de favoriser le développement et l'usage de *serious games* en classe trouve en partie son origine dans des constats et des hypothèses (pouvant au demeurant faire l'objet de débats), formulés par des chercheurs en sciences de l'éducation et des pédagogues. Il existerait aujourd'hui un tel décalage entre l'univers des loisirs des jeunes, un environnement familial marqué par la consommation de produits audiovisuels et la « forme scolaire » que bon nombre d'enfants « s'ennuieraient »

Présentation des opérations du Clemi.



à l'école et que cet état d'esprit créerait un biais dans le processus d'apprentissage. Ce serait notamment le cas des enfants issus des milieux populaires que l'on présente comme plus « dépendants » de la culture mass-médiatique et plus réfractaires à la culture livresque structurant encore une bonne partie des cours.

Par l'utilisation de jeux sérieux, des enseignants tentent de remédier à ce biais en jouant sur les aspects ludiques et le plaisir qui en découle, favorables selon eux à l'acquisition de connaissances. Néanmoins, le processus soulève là encore des questions : quels liens entre l'utilisation de ces produits, résultant actuellement de la démarche volontaire de certaines personnes, et des programmes définis nationalement ? Quels partenariats entre l'Éducation nationale et des sociétés commerciales du secteur privé ? Les similitudes entre ces outils pédagogiques et les thématiques de certains jeux vidéo sont-elles souhaitables ? Voir *Serious play ? Interroger la pratique des jeux sérieux* [A].

La présentation du jeu sérieux « Vivre au temps des châteaux forts » (conçu par le Réseau Canopé) insiste sur la façon dont ce produit a été conçu, tant au niveau des conceptions pédagogiques qui présidèrent à sa réalisation que des différentes compétences professionnelles (informaticiens, graphistes...) nécessaires à sa fabrication.

LE CLEMI, 30 ANS AU SERVICE DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

Sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, le Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information naît en 1983 de la volonté commune des professionnels des médias et des acteurs de l'éducation de nouer des relations étroites autour de la place des médias dans l'opinion. Bien que structuré autour de la promotion des journaux scolaires et lycéens, le Clemi n'en oublie pas pour autant l'information diffusée par les moyens audiovisuels et en premier lieu, la télévision.

Plusieurs des enseignants du Clemi avaient déjà participé dès la fin des années 1970 au programme « Jeune Téléspectateur Actif ». Fort de cette expérience, le Clemi, outre son intense activité de formation d'enseignants, produit nombre de ressources : livres, brochures, films, fiches pédagogiques sur Internet... Leur objectif est de mieux faire connaître le média télévisuel aux enseignants et d'encourager ceux-ci à la pratique vidéo dans les écoles.

Le Clemi contribue enfin activement à la réflexion menée à l'échelle internationale autour de l'éducation

aux médias, notamment audiovisuels. Des stages de formation à la vidéo à l'étranger, la réalisation de ressources pédagogiques destinées à faire connaître aux enseignants les « nouveaux écrans », la participation à des enquêtes pionnières sur les usages de l'Internet par les jeunes assurent ainsi au Clemi une place éminente dans le débat sur la place des écrans au sein de l'école.

LE CLEMI : RENDRE LES ÉLÈVES ACTEURS DE LEURS MÉDIAS

Inspiré par les méthodes de pédagogie active, le Clemi place au cœur de son projet l'idée qu'une éducation aux médias est d'autant plus pertinente quand les élèves s'approprient les outils de réalisation pour s'exprimer. Depuis trente ans, il a formé un grand nombre d'enseignants aux techniques, encouragé la production de films et de vidéos scolaires et développe nombre d'opérations de sensibilisation. L'une d'entre elles, la Semaine de la presse à l'école, est une opération de masse qui, en touchant plus de trois millions d'élèves, met en avant des initiatives lancées dans tout le pays, des écoles maternelles aux lycées. Elle remplit ainsi sa double fonction d'initier

enseignants et élèves à la connaissance et à la production de médias et de donner plus de visibilité aux actions entreprises dans les établissements.

À cette occasion, la télévision et, depuis une quinzaine d'années maintenant, les médias sur Internet sont des objets dont s'emparent volontiers les enseignants et les élèves dans le cadre d'activités développées par le Clemi : prise de vues (jadis sur pellicule, puis en vidéo et aujourd'hui, en numérique), prise de son, montage, création d'effets spéciaux, production de web documentaires, réalisation de journaux télévisés en direct, sont des exercices qui, au fil du temps et des révolutions technologiques, ont fait entrer les écrans dans les classes. Voir *50 ans d'accompagnement pédagogique des émissions* [A].

LES TICE

Ce domaine recouvre les pédagogies actuelles faisant appel aux outils numériques – tableau numérique interactif (TNI), baladodiffusion, réseaux sociaux, etc. – et préconise un travail collectif où l'élève devient cocréateur de contenus. Si le rôle de l'enseignant n'est pas remis en cause, il se positionne davantage comme un médiateur. Les élèves, familiers des Smartphones, écrans et tablettes, expérimentent sans crainte par rapport à leurs aînés. Ces outils sont moteurs dans le plaisir d'apprendre tout en encourageant l'autonomie.

De nombreuses initiatives visent à inscrire l'école dans l'ère du numérique, intention inscrite dans la loi de refondation de l'école. Cependant, il s'agit bien d'accompagner le développement de ces usages auprès des enseignants, des élèves et des familles, pour un ancrage pérenne du numérique à l'école et pour préparer les citoyens de demain. Chaque élève apprend à faire un usage responsable des technologies de l'information et de la communication (TICE). À l'école et au collège, le Brevet informatique et Internet (B2i), créé dans les années 2000, confirme la maîtrise de ces techniques. Voir *Les TICE* [V].

L'ÉMULATION DU PATRIMOINE INFORMATIQUE : L'EXEMPLE DE LA BNF

Pour préserver l'accès aux jeux vidéo et aux logiciels, le monde de la conservation a adopté une stratégie consistant à virtualiser les différents matériels nécessaires. Concrètement, il s'agit de substituer aux supports (disquette, cédérom, cartouche...) et aux

machines (micro-ordinateur, console...) un équivalent informatique pouvant être conservé dans le temps.

L'émulation consiste à substituer aux ordinateurs anciens un programme permettant de simuler cette machine sur un ordinateur plus récent. Ce logiciel est capable d'interpréter les instructions destinées à l'ordinateur simulé et d'en recréer les interactions homme-machine.

UN PROJET COLLECTIF

L'exposition a été conçue et réalisée par Laurent Trémel, chargé de conservation et de recherche au MNE, commissaire principal de l'exposition, Delphine Campagnolle, responsable du pôle Conservation du MNE, et Laurent Garreau, responsable du pôle Patrimoine et médiation scientifique à Réseau Canopé, commissaires adjoints, avec la collaboration scientifique (muséographie et régie des œuvres) d'Anne Quillien, chargée de conservation et de recherche au MNE, et avec le concours des équipes du MNE (régie des collections, magasiniers et équipe logistique, photothèque, documentalistes, services administratif et informatique) et du pôle Patrimoine et médiation scientifique du Réseau Canopé.

Conception et réalisation des modules audiovisuels intégrés au parcours de l'exposition :
– « Apports de la télévision scolaire et des nouvelles technologies éducatives » : le documentaire (15 min), retraçant l'histoire de l'éducation par la télévision au travers du fonds audiovisuel de Réseau Canopé, a été réalisé par Thierry Imbert.
– Les modules « Regards croisés » sur 50 ans d'écrans pédagogiques, conçus par Laurent Garreau, Laurent Trémel et Delphine Campagnolle, ont été réalisés par Michel Énard, avec le concours du pôle Patrimoine et médiation scientifique et du pôle Conservation du MNE (recherche documentaire et iconographique), ainsi que de la Direction des affaires juridiques de Réseau Canopé.

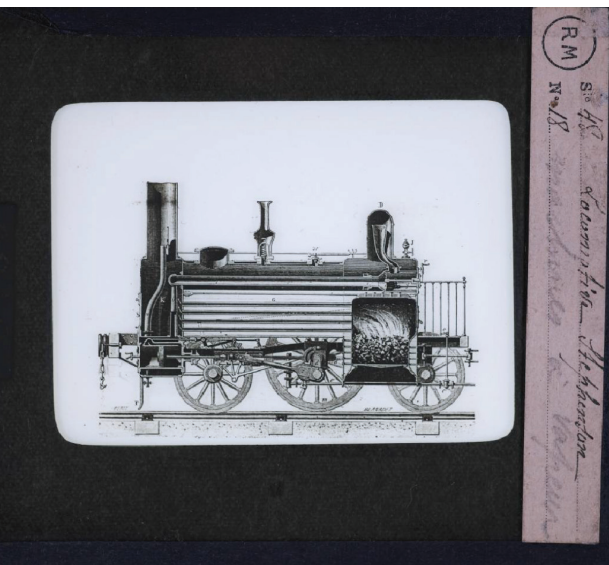
Collaboration à la rédaction des textes de présentation des vitrines de l'exposition :
Isabelle Arnoux (MNE), Nadya Benyounès (Canopé académie de Rouen), Marine Elek (Cap Canal), Sébastien Gaudelus (BnF), Jean-Michel Humblot (BnF), Loïc Joffredo (Clemi), Olivier Tréfeu (Canopé académie de Caen).

Voir la *bibliographie*.

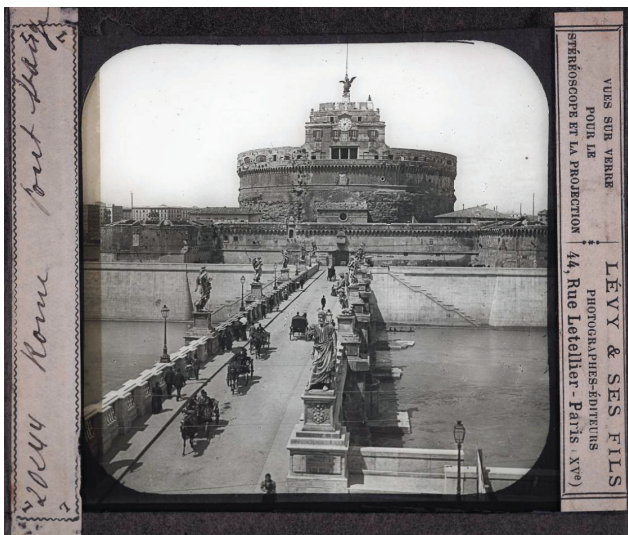


Présentation des opérations du Clemi.

A N A L Y S E S



1



2



3

1. Locomotive Stephenson, série « Machines à vapeur », projections Molteni, Radiguet & Massiot, 1898. Vue sur verre.

2. Rome, pont Saint-Ange, série « L'Italie », Lévy & ses Fils, photographes-éditeurs, 1898. Vue sur verre.

3. Alger. Vue panoramique, série « Algérie », Bulloz (J. E.), Éditions Photographiques, v. 1900. Vue sur verre.

DES PROJECTIONS LUMINEUSES À LA TÉLÉVISION SCOLAIRE

Thierry Lefebvre, maître de conférences en sciences de l'information et de la communication, université Paris Diderot

Projections lumineuses, cinéma muet et parlant, puis télévision : l'audiovisuel éducatif n'a cessé d'évoluer de la fin du XIX^e siècle aux années 1960-1970. Conduite par des visionnaires et des innovateurs, régulièrement freinée par leurs opposants, cette « marche à l'étoile » n'a jamais porté tous les fruits escomptés. Ce sont les débuts de cette histoire en pointillés qui se prolonge aujourd'hui avec le *serious game* et les fonctionnalités du Web, que nous allons retracer à grands traits.

L'IMAGE À PAS COMPTÉS

Si l'on se fie à la simple chronologie, le souci de projeter des images en classe s'impose assez tard dans les plus hautes sphères de l'instruction publique. Ce n'est qu'en 1893 que Jean Macé organise un « service de projections pour illustrer les conférences populaires » de la Ligue de l'enseignement, pourtant créée une trentaine d'années plus tôt. Et, en 1896, est monté au sein du Musée pédagogique (fondé dix-sept ans plus tôt), au 41 rue Gay-Lussac à Paris, un « service des projections lumineuses¹ ». Connue depuis le XVII^e siècle, la « lanterne magique » s'impose enfin au plus haut niveau, tant et si bien que « pendant l'hiver 1895-1896, [...] environ 14 000 séances de projections lumineuses [laïques] sont données dans toute la France », comme le rappelle Laurent Mannoni².

Ce même hiver 1895-1896 marque paradoxalement les débuts du cinéma, dans la foulée des premières projections parisiennes commanditées par Antoine Lumière pour présenter le cinématographe mis au point par ses deux fils. Ainsi, au moment même où s'achève l'âge d'or de la projection lumineuse fixe (en tout cas sous sa forme canonique des plaques de verre pour lanterne), celle-ci est enfin agréée par l'instruction publique pour servir d'auxiliaire à la pédagogie traditionnelle. Cette coïncidence de date et ce décalage sont des plus frappants.

Le même retard est constatable pour l'image animée muette. Les premières tentatives de « cinéma scolaire » voient le jour à l'initiative de sociétés privées (Pathé, Gaumont, Éclair, etc.) ou confessionnelles (La Bonne Presse, par exemple). « Le cinéma sera le théâtre, le journal et l'école de demain », écrit, dès 1906, Frantz Dussaud. Prédiction largement reprise par la suite par Charles Pathé, avant d'être reformulée en 1959 par Jean d'Arcy au sujet de la télévision naissante (avec son fameux triptyque « Distraindre, éduquer, informer »).

Cependant, de nombreux obstacles vont retarder l'adoption de la nouvelle technique cinématographique par l'institution scolaire. En premier lieu, la pellicule inflammable, seule garante de la sécurité des élèves, n'est produite de manière convenable, quoiqu'en quantité insuffisante, qu'à partir du début des années 1910. Suivent des projecteurs plus sûrs, plus maniables et relativement peu coûteux, certains recourant même à des formats autres que le 35 mm standard : le Pathé-Kok, le Kinéclair et, un peu plus tard, le Pathé-Baby. Ce n'est finalement qu'en 1916 qu'est constituée, en marge du ministère de l'Instruction publique, une « commission spécialement chargée de rechercher les meilleurs moyens de généraliser l'utilisation du cinématographe dans les différentes branches de notre enseignement ». Et au

- 1 Il s'agit de vues « fixes » (sur plaques de verre). Il est fait état de 3 000 demandes la première année, 8 000 la deuxième et 16 000 la troisième.
- 2 L. Mannoni, « Plaque de verre ou celluloid ? Lanterne magique et cinéma : la guerre d'indépendance », 1895, n° 7, 2^e trimestre 1990, p. 3.

début des années 1920, un quart de siècle après sa naissance et quelques années à peine avant l’irruption fracassante du parlant (*The Jazz Singer*, 1927), le cinéma dit « muet » est adopté par le Musée pédagogique. L’organisme se dote d’un service de prêt cinématographique rattaché à celui des projections lumineuses³. Il s’autonomise à partir de 1932 et devient la « cinémathèque centrale » du ministère de l’Éducation nationale.

L’âge d’or du cinéma éducateur muet va dès lors se prolonger jusqu’aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale. Pourtant, dès le début des années 1930, les propagandistes du film parlant se veulent pressants. C’est le cas par exemple de Jean Painlevé qui, en 1933, affirme sa préférence pour « le professeur automate, rigoureusement exact et sans opinion personnelle, bref, un professeur qui laisserait surtout parler les faits. Ce professeur automate est aujourd’hui trouvé, c’est le cinéma – le cinéma parlant, il va sans dire⁴ ». Malgré ces efforts, le film sonore éducatif tardera à s’imposer sur les écrans scolaires et parascolaires, faute d’investissements suffisants et d’encadrement pédagogique. Il faudra attendre la loi Barangé⁵ pour voir les écoles s’équiper massivement en projecteurs sonores 16 mm. Cela se fera à partir de la fin 1951, année qui marque par ailleurs les débuts de la télévision scolaire...

LA TÉLÉVISION SCOLAIRE

Après quelques expérimentations au sortir de la Seconde Guerre mondiale, la télévision scolaire naît donc officiellement en 1951, quand l’État, pour une fois volontariste, confie au Centre national de documentation pédagogique (ex-Musée pédagogique) la responsabilité éditoriale des émissions éducatives diffusées par la toute récente « radio-télévision scolaire ».

Sœur cadette de la radio, la télévision est malheureusement encore assez mal dotée. À la fin de l’année 1950, elle n’est diffusée que par un seul émetteur, celui de la tour Eiffel, et celui-ci couvre à peine un rayon de 80 kilomètres. Le nombre de récepteurs est très restreint : quelque 3 800, détenus essentiellement par des structures collectives.

Le plan d’équipement national et la phase d’expansion ne débutent véritablement qu’en 1952, avec la mise en service d’émetteurs régionaux, d’abord à Lille (1952), puis à Strasbourg, Lyon, Marseille (1954), Metz, Nancy, Grenoble (1955), etc. Signe de ce déploiement somme toute assez rapide, le nombre de récepteurs croît rapidement, passant de 125 000 à la fin 1954 (dont les deux tiers en région parisienne) à 5 millions à la fin 1964 (un petit cinquième en région parisienne). D’abord francilienne, la télévision (qui restera un monopole d’État jusqu’au milieu des années 1980) s’impose peu à peu comme le média d’avenir ; sa visée devient résolument nationale.

Les téléclubs jouent un rôle déterminant dans ce véritable « big bang » télévisuel. Souvent affiliées à des écoles (dont certaines se dotent d’antennes de réception collective), ces structures d’éducation populaire sensibilisent jeunes et moins jeunes aux prodiges de l’image animée électronique, tout en encourageant ses usages instructifs. C’est ainsi que, début 1952, la Fédération nationale de télévision éducative et culturelle est créée sur le modèle préexistant de la Fédération nationale du cinéma éducateur.

Comme le rappelle Marie-Françoise Lévy, « le développement des ciné-clubs constitue [...] l’une des actions mises en œuvre par les mouvements d’éducation populaire au lendemain de la Libération ». Il vise à rattraper le retard de la France en équipements cinématographiques éducatifs, tant à l’école que dans le cadre des activités parascolaires. À côté de la Fédération nationale du cinéma éducateur (créée en 1937 et editrice de la revue *Films et Documents* depuis

octobre 1946), la Ligue de l’enseignement (editrice pour sa part du bulletin *UFOCEL Information* depuis juin 1946 et d’*Image et Son* à partir de novembre 1951) se révèle également très active. Aussi les téléclubs bénéficient-ils de cet engouement pour les potentialités éducatives de l’image animée parlante.

On remarque que, contrairement aux projections lumineuses et au cinéma scolaire, la télévision scolaire reçoit d’emblée le sceau de l’État, en raison même du monopole qui la sous-tend. Elle devance ainsi l’engouement populaire pour le nouveau média, qui se traduit par une massification au cours des années 1960. La bataille n’est pas pour autant gagnée, car les résistances demeurent nombreuses et argumentées.

AVANTAGES ET DÉSAVANTAGES DE LA TÉLÉVISION SCOLAIRE

Comme le rappelle en 1954 le fondateur de *Films et Documents*, Marcel Cochin, « la télévision est économique, commode, elle ne nécessite ni obscurité complète, ni écran poussiéreux, ni obtention et entretien de films [...] ». Ses avantages par rapport au cinéma scolaire sont donc indéniables, mais ses inconvénients ne le sont pas moins.

Cochin évoque trois handicaps majeurs, rédhibitoires de son point de vue. Tout d’abord, les horaires sont nécessairement fixes et par conséquent trop contraignants. « L’expérience de la leçon de sciences a été plus longue qu’on le pensait. Impossible de continuer car c’est l’heure de la télévision ! Il faudra recommencer l’expérience, donc perdre du temps et peut-être de l’argent. Une discussion passionnante vient de s’engager entre les élèves et le maître. C’était inespéré pour une classe souvent amorphe. Impossible de continuer, c’est l’heure de la télévision. Ultérieurement, cette discussion ne reprendra probablement pas. [...] »

Plus grave, selon lui, « l’éducateur n’est plus maître de son enseignement ». Les thèmes lui sont imposés par les producteurs de la télévision scolaire, suivant une procédure que l’on qualifierait aujourd’hui de « top-down ». « Le plus souvent, [le maître] ne sait pas exactement ce que l’on montrera aux élèves. Il ne peut donc pas préparer sa leçon et donner aux enfants des explications préalables. » Les fiches fournies sont insuffisantes, car elles ne documentent pas assez la composition intime des émissions, ses détails

les plus « accrocheurs ». Par ailleurs, il est impossible de suspendre le cours de la diffusion, de revenir en arrière ou d’intercaler des illustrations complémentaires dûment choisies. « En un mot, l’éducateur n’est pas maître de son outil, il devient un simple surveillant qui pourrait être remplacé par n’importe qui. »

Enfin, en cherchant à toucher tous les élèves de France, le même jour et à la même heure, la télévision scolaire risque d’induire une « psychologie collective uniforme ». Le libre choix pédagogique de l’enseignant est bafoué, tout comme l’individualité des élèves. Le « professeur automate » appelé de ses vœux par Jean Painlevé se profile, au grand courroux du corps enseignant.

On retrouvera les mêmes critiques par la suite, plus ou moins modulées, plus ou moins teintées de subjectivité. Le taux d’équipement des écoles, collèges et lycées restera insuffisant, les usages demeureront minoritaires. Auxiliaire pédagogique injustement négligée, la télévision scolaire ne parviendra jamais à s’imposer auprès du plus grand nombre. Elle disparaîtra dans une certaine indifférence au détour des années 1980, frappée d’obsolescence à l’arrivée des vidéocassettes et de l’informatique grand public.

L’histoire contrariée de l’audiovisuel éducatif ne faisait que commencer...

Voir la *[bibliographie](#)*.

3 Initiative appuyée bientôt par les Offices régionaux du cinéma éducateur (les deux premiers voient le jour à Nancy et Lyon en 1924). Voir à ce sujet : Raymond Borde, Charles Perrin, *Les Offices du cinéma éducateur et la survivance du muet : 1925-1940*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1992. Comme l’indique le titre même de l’ouvrage, le « cinéma éducateur » va promouvoir une technique en partie périmée (le cinéma muet) durant la phase d’expansion, puis de domination sans partage du cinéma parlant.

4 Cité par V. Jouglà, « Le cinéma professeur automate », *Science et Monde*, 1933, p. 750-751.

5 Loi du 28 septembre 1951, dite Barangé, qui institue un compte spécial du Trésor destiné à la mise à disposition de tout chef de famille, ayant des enfants recevant l’enseignement du premier degré, une allocation dont le montant était de 1 000 francs par enfant et par trimestre de scolarité.

L'INVENTION
DE LA TECHNOLOGIE
ÉDUCATIVE EN FRANCE

Pierre Mœglin, professeur en sciences de l'information et de la communication,
Institut universitaire de France, LabSic, université Paris 13, MSH Paris-Nord

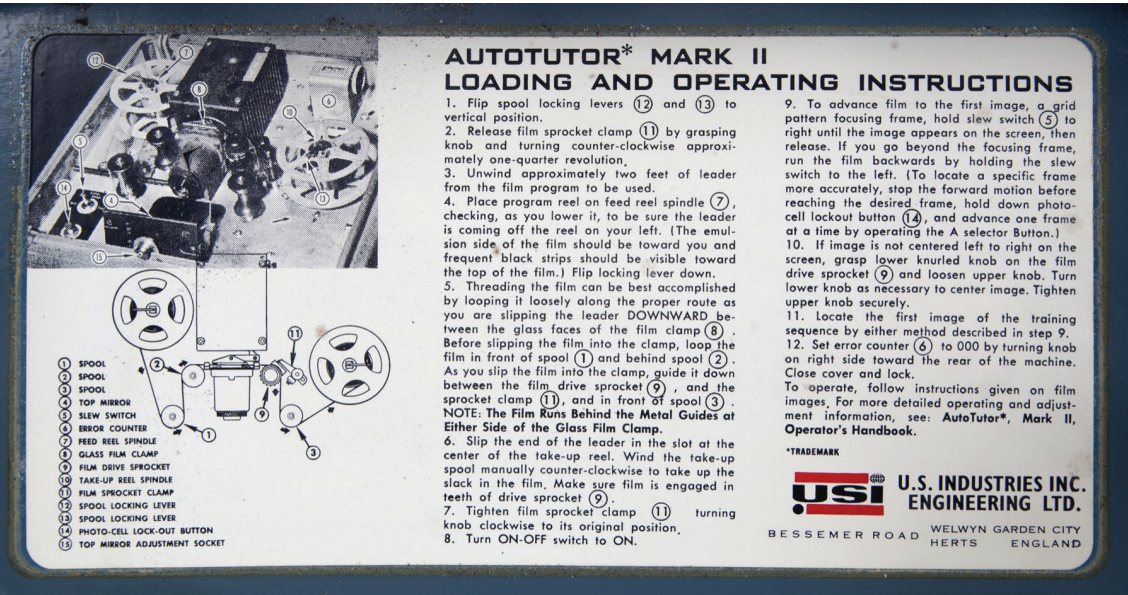


1. Machine à lire, Vienne, Jallais (F. J), 1920.

2. 3. Norman Crowder, AutoTutor Mark II,
États-Unis, US Industries Inc. Engineering Ltd,
milieu des années 1960.



2



3

Entre le début des années 1960 et la fin des années 1970, la communauté française de la technologie éducative¹ s'engage dans un projet ambitieux : élaborer un corps de théories et méthodes adaptées aux « techniques nouvelles au service de l'enseignement² », dites aussi « nouvelles techniques d'éducation³ », « techniques modernes dans l'enseignement⁴ », « techniques pédagogiques de pointe⁵ » ou « moyens audiovisuels au service de l'instruction des masses⁶ ». L'objectif est d'ouvrir l'école à la « civilisation de l'image », titre d'un livre d'Enrico Fulchignoni (1975), homme de cinéma, activiste de la « pédagogie audiovisuelle », personnalité influente de l'Unesco et président du Conseil international du cinéma, de la télévision et de la communication audiovisuelle.

Nombreux sont ceux qui pensent en effet que l'éducation est sur la voie d'un renouvellement comparable à la fondation de l'École en 1833⁷ ou au choix, en 1880, de la pédagogie libérale et rationnelle⁸. Peu connues restent toutefois les circonstances de ce renouvellement, ses raisons, ses principes et ce qui en résulte. À ces questions, nous apporterons des éléments de réponse en insistant sur l'originalité

française de la technologie éducative et ce qu'elle doit à la référence au petit écran.

MOBILISATION GÉNÉRALE

Frappante est l'abondance des rapports, articles, guides et manuels. Ils reflètent la mobilisation des partisans « de nouvelles configurations associant l'homme et les conquêtes de la technologie pour enseigner mieux, plus vite, à plus d'individus et à meilleur compte⁹ ». Destinés aux enseignants et futurs enseignants, parfois aux élèves, ce sont souvent des modes d'emploi pour un outil, dans une discipline et pour un type d'enseignement ; ils donnent par exemple des conseils pour l'utilisation des diapositives en géographie à l'école primaire, pour l'enseignement en circuit fermé des mathématiques au collège, pour la pratique du magnétophone en langue au lycée ou pour la rétroprojection dans la formation agricole des pays en développement. Ils traitent des effets de la vidéo légère sur la réussite scolaire, de l'usage des machines à enseigner pour l'acquisition de la grammaire ou de la supériorité de l'enseignement audiovisuel sur l'enseignement traditionnel. Les livres de Bernard Planque (1970), réalisateur à la radio-télévision scolaire (RTS), et du sémiologue Jean-Paul Gourevitch (1973), connaissent un certain succès public.

Pour accompagner les programmes de la RTS, des fiches, livrets et catalogues aident à utiliser radiovisions, films, émissions de radio et télé et autres ressources « multimédias ». Des revues naissent : *Études pédagogiques et Documents pour la classe* est lancé en 1956 par l'Institut pédagogique national, devenu en 1967 *Documents pour la classe* et, la même année, *Textes et Documents pour la classe* ; le *Bulletin*

1. É. Brunswic, 1970 ; T. Decaigny, 1970.
2. R. Lefranc (dir.), *Les techniques nouvelles au service de l'enseignement*, Paris, Armand Colin, 1961.
3. H. Dieuzeide, « État de l'emploi de la radiodiffusion sonore et visuelle à des fins éducatives », in Unesco, « Nouvelles méthodes et techniques d'éducation », *Études et documents d'éducation*, n° 48, Paris, Unesco, 1963, p. 20-31.
4. Unesco, *Les techniques modernes dans l'enseignement. Comptes-rendus de quelques expériences*, Paris, Unesco, 1967.
5. S. Spaulding, « Les techniques pédagogiques de pointe », in Unesco, 1970, *Année internationale de l'éducation*, vol. 1, n° 3, Paris, Unesco, 1970, p. 8-20.
6. H. Laugier, « Entretiens sur les moyens audiovisuels », *Tiers-Monde*, t. 5, n° 20, 1964, p. 903-908.
7. G. Rouet, *L'Invention de l'école*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1993.
8. P. Dubois, *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*, Bern, Peter Lang, 2002.

9. H. Dieuzeide, « L'Unesco et les nouvelles techniques en éducation », in Unesco, op. cit., 1970, p. 7.

de la radio-télévision scolaire (Béatrice de Pastre, 2012) succède à *Télé-contact* et revendique une « pédagogie active de la radio-télévision scolaire », selon Henri Dieuzeide dans l’éditorial du n° 0, le 6 janvier 1964 ; en 1969, il cède la place à *Média*, revue mensuelle des techniques et moyens d’enseignement ; *Direct*, organe mensuel de l’Agence de coopération culturelle et technique, démarre en 1975 après d’autres périodiques tel le *Bulletin de l’Épi* en informatique pédagogique, lancé en décembre 1971 (voir *50 d’accompagnement pédagogique des émissions* [A](#)).

S’y ajoutent les bilans, enquêtes et synthèses. Leurs auteurs sont Robert Lefranc, à la tête du Laboratoire de pédagogie audiovisuelle de Saint-Cloud créé en 1947, devenu Centre audio-visuel en 1952, et avec lui Henri Nozet puis Henri Dieuzeide, Max Egly, Étienne Brunswic, Michel Tardy, Louis Porcher, Maurice Fauquet, Jacques Rubenach, Séverin Strasfogel, Jean Valérien, etc. ; les bénéficiaires du stage annuel de Saint-Cloud, entre 1956 et 1986, portent la bonne parole dans leurs établissements. Figurent aussi Annette Bon, Viviane Glikman, Rose-Marie Meyer, Jacques Perriault et d’autres, au Centre national de documentation pédagogique, devenu Institut pédagogique national en 1956 avant d’être scindé en 1970 entre l’Office français des techniques modernes d’éducation et l’Institut national de recherche et de documentation pédagogique, devenus respectivement, en 1976, Centre national de documentation pédagogique et Institut national de recherche pédagogique.

Fleurissent les publications de l’éducation nouvelle, du mouvement Freinet, de l’éducation populaire et des syndicats, tandis que l’intérêt pour la technologie éducative gagne la recherche universitaire : en témoignent les écrits de Michel Debeauvais (1961), Lê Thành Khôi (1967) ou Jean-Claude Eicher (1977) sur l’économie et le droit de l’enseignement à distance, ceux de Gaston Mialaret (1964) en psychopédagogie et ceux du psychologue Claude Malandain (1966). Les thèses de Jean Guénot en 1962 sur « la pédagogie audiovisuelle des débuts de l’anglais » et de Michel Tardy la même année sur « la télévision directe et ses implications pédagogiques » en annoncent d’autres, jusqu’à celle, sur les « structures spécifiques du message audiovisuel didactique », soutenue en 1975 par Geneviève Jacquinot, contributrice à la RTS et enseignante au collège audiovisuel de Marly-le-Roi (voir *Le CES de Marly-le-Roi* [V](#)), puis à l’université d’Abidjan, du temps du Programme d’éducation télévisuelle.

Or, ces publications sont écartelées entre deux projets : l’un, d’origine états-unienne, privilégie les aspects quantitatifs de l’enseignement par les outils et médias, tandis que l’autre, idiosyncrasique, prône la transformation qualitative de l’apprentissage par ces mêmes outils et médias.

INDUSTRIALISATION MADE IN USA

Les tenants de l’utilisation des médias pour la transmission des savoirs à grande échelle sont influencés par les spécialistes des États-Unis, eux-mêmes divisés entre ceux qu’Henri Dieuzeide appelle les « mécaniciens¹⁰ » qui, comme Robert Gagné (1965), se réclament de la théorie skinnerienne de l’enseignement par les machines, et les « diffusionnistes », représentés par Wilbur Schramm (1964, 1973), père de la doctrine avec Everett Rogers, qui militent aussi pour l’utilisation industrielle des médias, *bridge to a wider world* (celui de la modernité), mais préfèrent les *little media*, notamment les radios et télévisions locales.

En France, l’argument de la massification technologique séduit d’autant plus que le baby-boom, la suppression en 1957 de l’examen d’entrée en sixième, l’instauration du collège d’enseignement secondaire et le prolongement en 1959 de l’obligation scolaire jusqu’à 16 ans font passer les effectifs de 400 000 élèves en 1960 à un million en 1980. Henri Dieuzeide note que « l’arrivée [de la technologie éducative] en France coïncide avec l’urgence que connaît le pays à homogénéiser un système éducatif que la loi de 1959 a décidé d’unifier, sans que la qualification de l’ensemble des maîtres soit assurée¹¹ ». Promotion sociale, éducation populaire et formation continue rendent plus criants encore le manque d’enseignants qualifiés et la pénurie de ressources.

Le modèle états-unien comprend trois volets. Le premier concerne outils et méthodes : adeptes de la pensée systémique, Guy Berger et Étienne Brunswic écrivent que « les techniques modernes de fabrication de messages permettent de recourir à des solutions de type industriel pour la distribution et la diffusion des connaissances¹² ». S’ils n’emploient pas l’expression

« industrialisation de la formation », d’autres le font, tel Lê Thành Khôi traitant « l’éducation comme une “industrie” qui, par une combinaison optimum des “facteurs de production”, doit maximiser sa contribution au développement économique et social de la nation¹³ ». Semblablement, Louis Porcher et François Mariet écrivent que la technologie éducative « vise à intégrer tous les paramètres qui constituent la formation [et que] son horizon est une véritable industrialisation de la formation¹⁴ ». En découle, deuxième volet, « l’équation industrielle¹⁵ », liée au behaviorisme-taylorisme d’une pédagogie que Jean-Louis Derouet qualifie d’« industrielle¹⁶ ». Cependant, le Québécois Marc Scholer remarque qu’« alors que l’industrie a largement fait appel aux techniques dites “automatisées” pour former avec succès une partie de son personnel, l’école publique hésite, résiste¹⁷ ». Troisième volet donc : vaincre la résistance. Significatifs sont à cet égard les propos d’Henri Canac, de l’École normale supérieure de Saint-Cloud : « Il nous conviendrait peut-être à nous qui faisons métier d’enseigner de nous demander si, enkystés dans nos procédés traditionnels et nos pauvres moyens artisanaux si sages et un peu grisâtres, nous allons abandonner ces nouveaux modes si puissants à des mains profanes et intéressées¹⁸. » Forte de ces trois volets – technologisation éducative, rationalisation industrielle et idéologisation moderniste –, une *Educational Technology* cherche à s’acclimater en France, conçue par la National Education Association, la National Society for the Study of Education et des universités comme Columbia, laquelle accueille, entre 1945 et 1947, cinq étudiants français bénéficiaires de

bourses Fulbright dans le cadre du plan Marshall, parmi lesquels Robert Lefranc¹⁹ (2007).

Cet industrialisme radical heurte toutefois deux traditions françaises, par ailleurs antinomiques : celle de l’instructionnisme à base d’enseignement magistral et répétitif, apprentissage par cœur et discipline militaire, et celle des pédagogies de l’observation, des centres d’intérêt et méthodes actives, dont les figures tutélaires vont de Jean-Jacques Rousseau, Henri Pestalozzi et Jean-Frédéric Oberlin jusqu’à Roger Cousinet, Ovide Decroly et Jean Piaget. Or, ces deux traditions s’opposent à la thèse de l’Unesco en faveur « du dépassement d’un artisanat pédagogique coûteux, du refus de laisser le maître isolé dans sa classe, de la liaison de l’introduction des machines à communiquer à une réorganisation plus scientifique du travail scolaire²⁰ ».

Les résultats sont là : Henri Dieuzeide évoque « un paysage jonché d’abandons²¹ » à propos des laboratoires de langue, machines à enseigner et circuits fermés ; la RTS décline dès 1974 et disparaît²². Est en cause la non-rentabilité des investissements²³. Au Niger, Robert Lefranc évalue le seuil de la télévision scolaire à 200 000 élèves²⁴. Or, en 1967, elle compte 58 agents pour 4 500 élèves ; en 1979, à la veille de son abandon, elle emploie 135 personnels, dont 55 Français, pour 11 000 élèves²⁵. De même, une évaluation de la RTS indique qu’en 1965, il n’y a en France qu’un récepteur de radio et un de télévision, respectivement pour 241 et 1 165 élèves, et en 1970, Henri Cormary, chef du département des moyens d’enseignement de l’IPN, parle d’un poste de télévision pour cinq établissements. Étienne Brunswic s’interroge : « Quelle somme d’efforts, combien d’heures de recyclage représente l’introduction des laboratoires de langues, de la télévision en circuit fermé [...]

13 Lê Thành Khôi, *L’Industrie de l’enseignement*, Paris, éditions de Minuit, 1967, p. 9.

14 L. Porcher, F. Mariet, *Média et formation d’adultes*, Paris, ESF, 1976, p. 13.

15 R. Buckminster Fuller, *Education Automation Freeing the Scholar to Return to his Studies* (1962), London & Amsterdam, Southern Illinois University Press, Carbondale & Edwardsville, 1962.

16 J.-L. Derouet, « L’Établissement scolaire comme entreprise composite. Programme pour une sociologie des établissements scolaires », in L. Boltanski. et L. Thévenot. (éds)., *Justesse et justice dans le travail*, Paris, Puf, 1990, p. 25.

17 M. Scholer, *Introduction à l’enseignement automatisé*, ministère de l’Éducation du Québec, Montréal, 1971, p. 13.

18 H. Canac, « Les instruments d’une pédagogie moderne : le document, l’image, l’audiovisuel », in R. Lefranc (dir.), *op. cit.*, 1961, p. 18.

19 R. Lefranc, « Témoignage de Robert Lefranc », interview par J. Rubenach et F. Thibault, Paris, Cerimes, MSH Paris Nord, FMSH, université Paris 5, 2007. Également consultable sur le site Canal U, « Canal Tématicce », « Mémoires des Tice », « *Témoignage de Robert Lefranc* ».

20 Unesco, *op. cit.*, 1970, p. 1.

21 H. Dieuzeide, *op. cit.*, 1994, p. 28.

22 V. Glikman, *Des cours par correspondance au « e-learning ».* *Panorama des formations ouvertes et à distance*, Paris, Puf, 2002.

23 P. Moeglin, *Le Satellite éducatif. Média et expérimentation*, Paris, Cnet, Réseaux, 1994.

24 Unesco, *op. cit.*, 1967.

25 M. Egly, « L’utilisation de la télévision scolaire au Niger, en Côte d’Ivoire et au Sénégal », *Revue internationale de l’éducation*, vol. 32, n° 3, 1986, p. 338-346.

Il convient de se demander si l’effort en vaut la peine²⁶. » Surtout quand ces ressources profitent aux enseignants chevronnés et non aux autres, prioritaires.

Ces échecs ne peuvent être imputés à l’inconséquence des autorités ou à la résistance des enseignants. Ils tiennent à l’inadaptation d’un modèle, même s’il réussit en Inde, en Chine et en Amérique latine.

TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE À LA FRANÇAISE ?

L’autre voie est évoquée par Guy Berger : « Le développement de la technologie éducative peut-il introduire dans la pensée éducative autre chose qu’un rationalisme technique²⁷ ? » Y fait écho Geneviève Jacquinot : « Comment cette technologisation de la formation, vecteur privilégié (mais non exclusif) d’une tendance à l’industrialisation, peut-elle s’accompagner d’une meilleure qualité de formation [...] tout en réalisant des économies d’échelle²⁸ ? » Rejeter le technicisme en renforçant la productivité du système ? « Qu’on le veuille ou non, dit Geneviève Jacquinot, des gens, massivement, apprennent des médias. Ce qu’il est urgent de savoir, c’est ce qu’ils apprennent, comment ils apprennent et si l’on ne pourrait pas les aider à apprendre mieux²⁹. »

Voici donc que l’impératif de décomposition des tâches, de traduction des connaissances en savoir-faire mesurables et d’une « technologie éducative impliqu[ant] le travail à la chaîne pour la production des matériels didactiques³⁰ » compose avec le fait qu’« il n’y a pas d’apprentissage qui ne soit constitutivement un auto-apprentissage³¹ ». Selon Jean-Marie Albertini, « plus un service est manufacturé et tend à être standardisé, plus l’association des “formés” à

l’acte d’apprendre doit devenir étroite³² ». Conciliant donc standardisation et personnalisation, la technologie éducative à la française préconise la maîtrise de l’image grâce à ce qu’Henri Dieuzeide nomme « l’acte libératoire de la sémiologie³³ » et aux pratiques de décryptage auxquelles le petit écran se prête, magnétoscope aidant.

Dès 1964, René La Borderie lance en Aquitaine « Initiation à la communication audio-visuelle », préfiguration des programmes ultérieurs et du Centre de liaison de l’enseignement et des médias d’information (1983) : « Jeunes téléspectateurs actifs » (1980), « Audiovisuel pour tous » devenu en 1987 « Vidéo pour la réussite au collège », etc. Nourrie des travaux de Christian Metz et Roland Barthes, Geneviève Jacquinot³⁴ conjugue image et pédagogie, production, lecture critique des médias de masse, école parallèle³⁵ et apprentissages ne passant plus par le seul langage verbal³⁶.

La polyvalence du petit écran (réception télévisée, circuit fermé, vidéo légère, vidéocommunication) conduit la pédagogie « audio-visuelle » à se faire « audiovisuelle », bientôt « multimédia ». D’où la remarque de Georges-Louis Baron et Éric Bruillard : « Il est remarquable que l’on ait progressivement été conduit à considérer les technologies de l’information et de la communication comme un ensemble cohérent³⁷. » Cohérence de la technologie éducative donc, au service d’une synthèse entre industrialisme didactique et socioconstructivisme pédagogique qui, à l’heure du Smartphone et d’Internet, n’a rien perdu de sa pertinence.

Voir la *[bibliographie](#)*.

26 É. Brunswic, « Les stratégies d’introduction des systèmes de médias. Quelques leçons de la dernière décennie », in *Actes du colloque « Les formes médiatisées de la communication éducative »*, ENS de Saint-Cloud, 1982, p. 56.

27 G. Berger, 1982, p. 103.

28 G. Jacquinot, « La communication éducative médiatisée : de l’âge de pierre à l’âge de bronze », *Études de communication*, n° 14, 1993, p. 82-83.

29 G. Jacquinot, « On demande toujours des inventeurs... », *Communication*, n° 33, 1981, p. 22.

30 H. Dieuzeide, *op. cit.*, 1970, p. 7.

31 L. Porcher, « Omniprésence et diversité des auto-apprentissages », *Le français dans le monde*, n° spécial, février-mars 1992, p. 6.

32 J.-M. Albertini, *La Pédagogie n’est plus ce qu’elle sera*, Paris, Le Seuil, Presses du CNRS, 1992, p. 257.

33 H. Dieuzeide, *op. cit.*, 1994, p. 46.

34 G. Jacquinot, *Image et Pédagogie. Analyse sémiologique du film à intention didactique*, Paris, Puf, 1977, réédition augmentée 2012.

35 L. Porcher (dir.), *Vers une pédagogie audio-visuelle*, Paris, Bordas, 1975.

36 M. Tardy, *Le Professeur et les Images*, Paris, Puf, 1966.

37 G.-L. Baron, É. Bruillard, *L’Informatique et ses usagers dans l’éducation*, Paris, Puf, 1996, p. 86.



Loïc Joffredo, enseignant au Clemi

La promotion de la télévision auprès des établissements scolaires a donné lieu à une abondante production de périodiques pédagogiques. Cette édition a même constitué l’une des pierres angulaires de la politique télévisuelle de l’Institut pédagogique national (IPN), puis du Centre national de documentation pédagogique (CNDP). Liens essentiels entre les producteurs d’émissions de télévision et les enseignants, ces périodiques se révèlent aujourd’hui un baromètre autant des attentes exprimées par les enseignants en matière de contenus audiovisuels que de la relation souvent conflictuelle qu’ils ont entretenue avec le média télévisuel.

LE TEMPS DE LA TÉLÉVISION SCOLAIRE

Appelée de leurs vœux par les mouvements populaires qui y voyaient une « fenêtre ouverte sur le monde », la télévision scolaire naissante ne demande qu’à être encouragée auprès d’enseignants qui, dans leurs propres foyers, sont encore largement dépourvus de récepteurs. Le lien avec eux apparaît essentiel. Dès 1951, un premier bulletin leur est adressé, qui fait la publicité des émissions proposées aux écoles.

En 1962, la radio-télévision scolaire (RTS), dirigée par Henri Dieuzeide, et qui réunit les services de radio et télévision scolaires, envisage la publication d’un feuillet de liaison, *Télé-contacts*, défini comme « un instrument de travail pratique [qui] cherche à associer les enseignants qui produisent les émissions et les enseignants qui les utilisent dans un effort commun d’évaluation critique et de constante amélioration ». Distribué gratuitement aux établissements scolaires publics par les centres régionaux de documentation pédagogique, *Télé-contacts*, ronéotypé à ses débuts, ne paraît toutefois que sur un rythme trimestriel. Il ne saurait donc être un programme complet des émissions de télévision scolaire.

La télévision est alors en passe de devenir un média de masse. Les écoles s’équipent peu à peu¹. Activement appuyée par Pierre Chilotti, le nouveau directeur de l’Institut pédagogique national, la télévision scolaire étoffe ses programmes ; des journées d’information sur leur utilisation pédagogique sont organisées dans dix-huit académies. Un périodique dédié à l’activité de la RTS doit alors soutenir l’intense effort de promotion.

Le *Bulletin de la radio-télévision scolaire* est lancé en avril 1964, en alternance avec *Documents pour la classe*. L’objectif de ce magazine bihebdomadaire d’une trentaine de pages est souligné par Henri Dieuzeide dès le premier numéro : « Ce bulletin veut être l’organe d’une pédagogie active de la radio-télévision scolaire. Il se propose d’apporter au maître les moyens pratiques d’encourager et de maintenir chez les élèves une attitude active avant, pendant et après l’émission. Mais il voudrait de la même façon créer aussi chez les maîtres une attitude active à l’égard des émissions dans la perspective de curiosité professionnelle qui est la leur. » Radio et télévision sont associées dans une même démarche innovante d’usage de l’audiovisuel dans l’enseignement.

La première vertu du *Bulletin de la RTS* est sans doute d’offrir dans le détail les programmes de radio et de télévision scolaires que les magazines grand public ne signalent pas². Des affiches destinées à la classe sont même produites pour rappeler les émissions

1 En 1967, on y dénombre 8 200 téléviseurs répartis dans 7 163 établissements (*Bulletin de la RTS*, 13 mars 1967).

2 Rappelons que le total hebdomadaire des émissions diffusées sur l’unique chaîne de télévision jusqu’en avril 1964, puis sur la deuxième chaîne à partir de cette date, avoisine à la rentrée 1967 vingt-et-une heures de diffusion (dont cinq heures d’émissions pour les adultes). Les émissions de radio, elles, diffusées sur France Inter (et France Culture les après-midis à partir de 15 h 15), totalisent plus de vingt heures par semaine.

à venir. Pour ces dernières, des fiches sont proposées afin d’aider l’enseignant à leur réception et leur exploitation par la classe. Elles ont un contenu type : intentions pédagogiques, contenu de l’émission, suggestions d’utilisation. Pour les décennies à venir, les documents d’accompagnement des émissions répéteront très généralement cette triple démarche. La mission de liaison permanente avec les enseignants donne lieu à des échanges entre ceux-ci et les producteurs des émissions, dont rend compte un « Courrier des usagers ». Les avis sont régulièrement sollicités par le biais de fiches critiques ou de sondages : « Les émissions doivent-elles être commentées plus lentement ? », « Que pensez-vous de “Radio-télé Bac” ? », etc.

Le *Bulletin de la RTS* dispense enfin de nombreuses recommandations techniques (la longueur d’onde des émetteurs dans les régions, le transfert d’émissions de la radio scolaire sur disque ou sur bande magnétique...) ou pédagogiques (l’emploi des émissions dans les « classes de transition », dans les écoles maternelles...). Des conseils sont échangés entre enseignants dans le cadre d’une rubrique intitulée « En direct avec les utilisateurs ».

La radio-télévision scolaire devant en outre pallier une pénurie de professeurs qualifiés, des séries particulières sont produites pour la radio dans le domaine des langues vivantes et du français, ou pour la télévision dans celui des mathématiques et de la technologie. Ces séries font alors l’objet de *Dossiers pédagogiques*, publications séparées qui rassemblent les fiches pédagogiques réalisées sur des thèmes précis dans un cadre disciplinaire³.

Au fil du dialogue entretenu avec les usagers de la RTS, le *Bulletin* développe à partir de 1966 sous forme d’articles une réflexion passionnante sur les problèmes induits par le développement de la télévision dans notre société en général, et dans l’enseignement en particulier. Bien que les fiches pédagogiques y soient toujours présentes, le « bulletin » évolue donc et se transforme insensiblement en une revue pédagogique de réflexion sur l’image et la télévision comme vecteurs d’innovation pédagogique. Y est revendiquée la filiation de Célestin Freinet, à qui la revue rend un vibrant hommage lors de sa mort en 1966.

Contrairement aux conditions de production du *Bulletin de la RTS*, la réception du périodique est encore très méconnue. Tout au plus en connaît-on la diffusion globale gratuite (15 000 exemplaires à son lancement, chiffre qui n’a semble-t-il guère varié jusqu’à la fin de la décennie) et avons-nous quelques témoignages sur leur emploi, via la rubrique « En direct avec les utilisateurs ». Mais les *Bulletins* sont-ils très lus ? Les nombreuses réponses aux questionnaires et les abondantes demandes de documents (« 300 par jour », est-il signalé dans un numéro de la fin 1965, chiffre qui inclut toutefois les demandes aux CRDP) laissent entendre que la « coopération pédagogique » souhaitée par les concepteurs du *Bulletin de la RTS* fonctionne à plein. Pourtant, comment expliquer que sa périodicité, de bihebdomadaire, devienne mensuelle à la rentrée de 1967 ? Et qu’à cette dernière occasion, Henri Dieuzeide en appelle à « la responsabilité » des lecteurs en sollicitant leurs contributions ?

LA CROISÉE DES CHEMINS

En janvier 1969, l’IPN, au lendemain d’une année 1968 mouvementée et à la veille de profonds changements qui vont affecter sa structure⁴, prend acte de la « fin du temps des pionniers » et rebaptise le *Bulletin* en *Média*. La raison de cette transformation est définie par le choix même du titre de cette publication, est-il avancé dans le premier numéro. Moins spécialisé que l’ancien bulletin qui traitait uniquement de la radio-télévision scolaire, *Média* veut s’ouvrir à tous les moyens d’enseignement pour en permettre la connaissance et en développer l’utilisation.

Si le nouveau mensuel promet d’intégrer ces nouveaux outils que sont les « magnétoscopes, machines à enseigner et ordinateurs », il demeure clairement dans la continuité du *Bulletin* et de sa mission d’accompagnement des émissions de la RTS. Cependant, *Média* légitime de plus en plus le passage de l’éducation par les médias à une éducation aux médias, dont la revue ne tarde pas à devenir la tribune des plus ardents promoteurs : René La Borderie, Jacques Perriault, Annette Bon, Geneviève Jacquinet... Elle rend compte des dernières études en

matière de pratique des médias, s’ouvre à la sémiologie, se fait l’écho des expériences pilotes en matière de technologie éducative (le collège expérimental de Marly-le-Roi, le Centre audiovisuel de l’École normale supérieure de Saint-Cloud...), encourage l’expression télévisuelle des enseignants et de leurs élèves, se donne une dimension internationale. En somme, *Média* devient une référence dans le domaine des « techniques modernes d’éducation ». Mais les enseignants, eux, décrochent...

En 1978, dans une tribune publiée dans *Le Monde*, le directeur du CNDP⁵ assène : « La télévision scolaire doit cesser d’arroser le sable. » Le constat est amer : l’équipement des établissements scolaires se révèle insuffisant. La diffusion en direct des programmes ne convient plus aux enseignants ; et pour reprendre une formule de Henri Dieuzeide, ces « émissions se situent un peu en bout de table, si j’ose dire, dans le grand banquet que l’ORTF offre aux téléspectateurs ». La remarque est d’autant plus pertinente que trois chaînes de télévision généralistes rivalisent désormais d’imagination pour offrir des programmes qui trouvent l’adhésion des téléspectateurs. Rébarbative, souffrant d’un excès de didactisme, la télévision scolaire est peu à peu marginalisée à la fin des années 1970. La publication qui l’accompagne subit elle aussi les critiques. Jugée inadapté, *Média* est profondément réformé en 1977, puis disparaît l’année suivante.

Les années 1980 sont cruciales. Les émissions produites pour les publics scolaires diminuent comme peau de chagrin dans un contexte médiatique marqué par la libéralisation de l’audiovisuel et la naissance des télévisions privées. La télévision « éducative et culturelle » (on ne parle plus de « télévision scolaire ») ne se résume en 1982 qu’à une fenêtre le samedi sur FR3, « Entrée libre », qui s’adresse à tous les publics et vise à « éduquer tout en distrayant ». Un petit hebdomadaire éponyme accompagne alors les émissions de la case en indiquant ses temps forts. Mais, signe des temps, le bulletin *Entrée libre* perd en autonomie et n’est plus qu’un supplément de la revue du CNDP, *Textes et Documents pour la classe* (TDC). Il en sera de même en 1985 avec *La Petite Lucarne*, un encart détachable de huit puis bientôt seize pages, qui accompagne « Le Chemin des écoliers », émission destinée aux écoles élémentaires.

Modeste, *La Petite Lucarne* préfigure l’esprit dans lequel les périodiques des décennies suivantes vont aborder les émissions de télévision et les constituer en outils pédagogiques pour la classe. Certes, elle est avant tout un outil de promotion des émissions du CNDP. Mais les fiches de présentation s’enrichissent déjà d’une réflexion sur la manière d’intégrer à la démarche pédagogique la télévision en tant que langage. *La Petite Lucarne* propose ainsi des démarches d’analyse et des pistes d’activités qui, dans les grandes lignes, dessinent les rubriques d’éducation aux médias du futur *Télescope*.

Dans ces années 1980, une nouvelle génération d’enseignants porte avec vigueur le projet d’éducation à la télévision et se nourrit d’une observation attentive des nouvelles pratiques de consommation médiatique des jeunes. Née à la fin des années 1970, l’opération interministérielle « Jeune Téléspectateur Actif » (JTA) devient la pépinière de nouveaux militants de l’éducation au petit écran. Dans sa foulée, des associations comme Audiovisuel pour tous dans l’éducation (APTE) promeuvent la création de documents d’utilisation de la télévision en classe. Il n’est plus question de la seule « télévision scolaire » : toutes les émissions ont vocation à être utilisées en classe pour former le regard critique du « jeune téléspectateur actif ». L’enseignant est ici envisagé comme un « médiateur » au carrefour des pratiques et non plus comme l’« informateur » exclusif auprès d’élèves dorénavant ouverts à tous les médias de masse.

« NÉGOCIER AVEC L'ENNEMIE »

Lancée en janvier 1992, la revue *Télescope* prolonge en apparence *La Petite Lucarne* à laquelle elle succède : même format, même pagination, même périodicité hebdomadaire, même souci de mettre en avant les productions du CNDP pour l’antenne. Et pourtant, *Télescope* détonne en affichant une ambition inédite.

La revue, vendue sur abonnement et non plus diffusée comme un simple supplément de TDC, se veut un véritable « magazine de télévision pour les enseignants » au même titre que *Télérama* l’est pour le grand public. La comparaison n’est pas fortuite : *Télescope* est à sa naissance associé à *Télérama* qui, en parallèle, lance *Télérama Junior*, hebdomadaire destiné aux enfants et adolescents. Même après la fin de la collaboration, la référence au modèle demeure sensible jusque dans le ton des articles, les choix iconographiques et l’adoption de genres journalistiques aussi peu attendus dans une revue pédagogique que le billet

³ Ces *Dossiers pédagogiques*, prisés des enseignants, connaîtront une longévité plus importante que les *Bulletins* auxquels ils survivront, puisqu’ils paraîtront jusqu’au seuil des années 1980.

⁴ En 1970, l’IPN est scindé en deux branches : l’INRDP et l’Ofrateme (Office français des techniques modernes d’éducation). C’est sous l’égide de ce dernier organisme chargé de la conception, de la production, de la formation et de la diffusion, que sont réalisés les périodiques d’accompagnement pédagogique.

⁵ L’Ofrateme est devenu le Centre national de documentation pédagogique en 1976, et tout récemment, début 2014, le Réseau Canopé.

d’humeur (« Coup de gueule » dès le premier numéro), l’interview ou le reportage sur le terrain (« Classes en direct » puis « Reportage en classe »). Associés dans l’élaboration des premiers numéros, journalistes de *Télérama* et enseignants de *Télescope* (plusieurs d’entre eux venant de l’association APTE) échangeant ainsi une réflexion commune sur la télévision⁶. Les rédacteurs revendiquent cette approche journalistique des émissions de télévision, au risque d’entretenir l’« ambivalence » d’un discours qui n’est pas limité au seul domaine de la pédagogie, mais se veut résolument une « critique pédagogique de la télévision⁷ ».

Si la mission première de *Télescope* est d’accompagner les émissions du CNDP diffusées sur les chaînes généralistes (« Génération 3 » sur France 3, puis « La Preuve par cinq » sur La Cinquième), la revue traite en bonne part de la télévision grand public. Ses rédacteurs opèrent chaque semaine une sélection dans le tout-venant de la production télévisuelle et attirent notamment l’attention des enseignants sur ces phénomènes culturels prisés de leurs élèves : les téléfilms, les spots publicitaires, les émissions de divertissement, mais aussi à l’époque les séries (*Ulysse 31*, *Hélène et les garçons*). Les chroniques d’analyse, certaines encore assurées par des journalistes (Alain Joannès, Edgar Roskis, Antoine Mercier), suscitent l’intérêt des lecteurs. « Avant de proposer des pratiques pédagogiques, ces rubriques développent à destination des enseignants une connaissance du média lui-même. Et ceci de deux façons : il s’agit, soit de développer une connaissance de la télévision comme phénomène médiatique, soit de proposer une approche des émissions constituant ses programmes. Si la première perspective trouve son champ de références dans les théories de la communication, en particulier de la sémiologie de l’image, la deuxième s’inscrit dans le contexte de la critique de télévision⁸. »

6 Très contemporaine de *Télescope* au point d’adopter un titre voisin, une revue trimestrielle éditée entre 1992 et 1994 par le CRDP de Versailles, *Médiascope*, devenue *MScope*, rapproche chercheurs universitaires, formateurs en audiovisuel et professionnels des médias dans cette même réflexion commune. La période est d’ailleurs féconde en numéros spéciaux sur les relations entre éducation et télévision, publiés par *Médiapouvoirs* (1985-1998), *CinemAction TV* (1991-1995), *Les Cahiers pédagogiques* ou *Les Dossiers de l’audiovisuel*.

7 J.-P. Carrier, « *Télescope*, une critique pédagogique de la télévision », *Médiamorphoses*, n°1, 2001. Enseignant à l’IUFM de Périgueux, Jean-Pierre Carrier est l’auteur d’une thèse soutenue en 1997 à l’université Paris-VIII, *Télescope, une revue militante ?*, à laquelle nous devons nombre de nos remarques.

8 J.-P. Carrier, *op. cit.*, p. 57-58.

L’enjeu singulier de *Télescope* s’explique aussi au regard du contexte de désamour des enseignants pour la télévision, particulièrement vif en 1992 au moment du lancement de l’hebdomadaire : le débat sur l’influence des images violentes sur le comportement des jeunes téléspectateurs se fait alors plus vif ; l’information télévisuelle, après la révolution roumaine et la guerre du Golfe, est de plus en plus sujette à caution et la crédibilité éducative du média, écornée par l’apparition de genres déroutants comme les *reality shows*. L’éditorial du premier numéro de la revue résume l’ambition de ses initiateurs par un slogan particulièrement efficace : « Ce n’est un secret pour personne : l’école entretient avec la télé des rapports houleux, voire conflictuels. Pourtant, de plus en plus d’enseignants se mettent à “négocier avec l’ennemie”. À s’en servir pour plus d’efficacité en classe. Plus de plaisir aussi. »

Sans avoir sans doute réussi à combler ce fossé toujours plus large qui sépare l’école et la télévision, l’ambitieux *Télescope*, dont les abonnements déclinent, disparaît en 1999, après 227 numéros.

LE TEMPS DU DOUTE

Peu de temps après la disparition de l’hebdomadaire imprimé, le CNDP décide de relancer sur son site internet un magazine numérique, également hebdomadaire, dont la mission doit peu ou prou poursuivre celle, triple, de *Télescope* : offrir une sélection raisonnée des programmes télévisés à caractère éducatif ; accompagner plusieurs de ces programmes sous forme de fiches ou de dossiers pédagogiques ; signaler et promouvoir les émissions libérées de droits pour un usage en classe et, prioritairement, celles du CNDP. Ainsi naît sur le Web *Télédoc* à la fin de l’année 2000⁹.

Les années 2000 sont marquées par la prolifération des chaînes et la dissémination des écrans. Au sein d’un paysage audiovisuel en pleine expansion, la sélection d’émissions à caractère éducatif s’avère une tâche toujours plus titanessque. *Télédoc*, avec la souplesse de la publication sur Internet dont ne disposait pas son « aînée » *Télescope*, publie alors chaque semaine, outre une abondante sélection d’émissions classées par champ disciplinaire, quatre

9 L’auteur de cet article en a été le rédacteur en chef de 2000 à 2009.

dossiers pédagogiques sur des émissions remarquées pour leur intérêt éducatif. Celles-ci sont de moins en moins des émissions produites par le CNDP, mais relèvent de la programmation courante des chaînes de télévision. Les dossiers de *Télédoc* cherchent à rendre compte de sa diversité : documentaires d’archives ou de création, téléfilms, émissions d’information, séries animées pour les plus jeunes, films de cinéma... Les enseignants y trouvent un descriptif de l’émission, des pistes de réflexion, souvent un entretien avec des auteurs ou des spécialistes, des analyses de séquences, des suggestions d’activités à mener en classe, et, plus systématiquement à partir de 2007, des fiches d’exploitation des émissions destinées aux élèves eux-mêmes.

Ce dernier point est une innovation importante. Songeons que jusqu’alors, hormis les émissions dites « libérées de droits » (dont celles du CNDP en nombre décroissant comme on l’a vu), l’usage de la télévision en classe, aussi bien sa réception en direct que le visionnage d’une émission enregistrée, était juridiquement impossible. Dans les documents d’accompagnement, les suggestions d’activités étaient subtilement avancées comme des « ressources pour le maître » et non des « outils pour la classe » ! Or, en 2007, prend effet un accord conclu entre les sociétés de producteurs audiovisuels et les ministères de l’Éducation nationale et de la Culture visant à rendre licite, sous certaines conditions, l’usage en classe des émissions. Cette « exception pédagogique » lève alors un obstacle majeur auquel se heurtaient les enseignants dans leur projet d’utiliser concrètement la télévision dans la classe. *Télédoc* donne un large écho à cette initiative qui légitime ses efforts de promouvoir la télévision éducative.

Cependant, ces efforts se déploient dans un contexte pour le moins défavorable : celui de défiance accrue, pour ne pas dire de haine, des enseignants à l’égard de la télévision en ces années 2000, marquées, on s’en souvient, par un effritement des modèles cano-niques d’émissions traditionnelles et l’apparition sur le petit écran de nouveaux genres qui brouillent la limite entre la fiction et la réalité (la télé-réalité, le docufiction...), entre l’orthodoxie et la bouffonnerie (l’infotainment...). Cette fracture semble difficilement réparable aujourd’hui encore.

Une autre utopie, enfin, s’est substituée à celle de la télévision scolaire : celle de la convergence des supports. Selon certains, « la fin de la télévision », pour reprendre le titre d’un ouvrage de Jean-Louis Missika (2005), est proche et son usage dans un cadre scolaire

en voie de marginalisation. Et, de fait, bien plus que la télévision, le nouveau « média » internet mobilise désormais l’essentiel des efforts des militants des « technologies de l’information et de la communication¹⁰ ». La promotion du « petit écran » marque le pas dans les priorités institutionnelles. L’éducation à la télévision entre dans le temps du doute. Elle doit dorénavant tenir compte des nouveaux modes de consommation des jeunes qui désacralisent la pratique télévisuelle et l’intègrent dans une nouvelle culture numérique « cross médiatique ».

Dans le cadre de la relocalisation du CNDP, *Télédoc* est suspendu en juin 2009 et laissé en déshérence. Aucune formule d’accompagnement pédagogique des émissions de la télévision de flux ne lui a succédé. La disparition de l’hebdomadaire signe l’achèvement d’une longue période durant laquelle, de façon quasi continue, des périodiques ont été édités pour accompagner la politique télévisuelle de l’institution scolaire. Cette période est à jamais révolue.

10 Lesite.tv illustre ce changement d’attitude : l’investissement en 2003 du CNDP, associé à France 5, dans une formule d’offre de vidéos en ligne, substitue à la promotion de la télévision de flux celle d’une banque de programmes exclusivement constituée de courts extraits facilement téléchargeables et employables en classe. Voir *La télévision à l’école : de la RTF à France Télévisions* [\[A\]](#).

S E R I O U S P L A Y ?
I N T E R R O G E R L A P R A T I Q U E
D E S J E U X S É R I E U X

Aymeric Brody, chargé d’enseignement en sciences de l’éducation
et doctorant à l’université Paris 13
Nathalie Roucoux, maître de conférences,
membre du laboratoire Experice à l’université Paris 13

Peut-on jouer au *serious game* ? Voilà une question que ni les commanditaires, ni les concepteurs, ni les chercheurs en la matière ne semblent vouloir poser. Pourtant, la pratique même de ces « jeux sérieux » mérite d’être interrogée, non seulement au travers d’une expérimentation des dispositifs vidéo-ludiques en question, mais surtout par une étude des cadres de l’expérience des joueurs. Avant de considérer les finalités de ces dispositifs en termes d’apprentissage, encore faut-il qu’il y ait des joueurs pour jouer le jeu : « Pas de jeu sans jouer, pas de jouer sans joueur », prévient en effet le philosophe Jacques Henriot¹. En suivant l’oxymore, « au-delà des effets de mode qui en font un emballage marketing² », nous tenterons de mettre au jour les limites et les potentialités d’un « jouer sérieux », au travers de l’étude de trois *serious games*.

UNE ÉTUDE DE CAS

Cette étude s’appuie sur les résultats d’une enquête exploratoire³ réalisée à partir de trois *serious games* relevant d’une définition désormais usuelle : « applications

informatiques dont l’intention est de combiner à la fois des aspects d’enseignement, d’apprentissage, d’entraînement, de communication ou d’information, avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo⁴ ». Sans prétendre à l’exhaustivité ni à la représentativité, l’échantillon présenté ci-dessous témoigne de la diversité du domaine concerné⁵.

Commandité en 2004 par l’Institut national de recherche et de sécurité (INRS), en lien avec la Caisse nationale d’assurance maladie (Cnam), Intérim Mission 3D participe aux démarches mises en œuvre par ces organismes pour faciliter et améliorer l’intégration des intérimaires et leur sécurité. Ce CD-Rom aujourd’hui mis en ligne vise, selon les prescriptions du cahier des charges, à sensibiliser les différents acteurs du monde du travail aux risques d’accidents en « favorisant le dialogue et faisant en sorte qu’ils apprennent à se connaître pour mieux travailler ensemble ». L’émergence du concept de *serious game* en France conduira l’INRS à requalifier ce dispositif de « jeu vidéo interactif (type *serious game*) » trois ans après sa sortie.

	INTÉRIM MISSION 3D	CYBER BUDGET	JEUX-GEOGRAPHIQUES.COM
Parution	2004	2006	2008
Support	CD-Rom	Internet	Internet
Commanditaire(s)	INRS, Cnam	ministère du Budget	France 3, M6, Michelin...
Concepteur	prestataire technique	Paraschool	Olivier et Pascal Henry
Dénomination	jeu vidéo interactif	<i>serious game</i>	jeux en ligne
Vocation pédagogique	sensibiliser	approfondir des connaissances	tester des connaissances

1 J. Henriot, *Sous couleur de jouer : la métaphore ludique*, Paris, José Corti, 1989, p. 108.
2 P. Schmoll, « Jeux sérieux : exploration d’un oxymore », *Revue des sciences sociales*, n° 45, 2011, p. 167.
3 Cette enquête a été réalisée avec les étudiants du master en sciences du jeu de l’université Paris 13. Elle fait l’objet d’une publication détaillée dans un ouvrage collectif à paraître (Brody, Roucoux, 2015). Il s’agira ici d’en reprendre et d’en développer les principales conclusions.

4 L. Michaud, J. Alvarez, *Serious games : advergaming, edugaming, training*, Montpellier, Idate, 2008, p. 11. Si une telle définition a le mérite de ne pas présager du devenir ludique de ces « applications informatiques », notons qu’elle révèle l’« intention » du concepteur et non celle du joueur.
5 Notre échantillonnage a été réalisé à partir de la classification proposée par le site *serious.gameclassification.com*.

Financé par le ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie afin de « [proposer] aux internautes d'approfondir leurs connaissances sur la gestion des finances publiques » (dossier de presse du 5 février 2007), Cyber Budget participe quant à lui de la période charnière du concept. Conçu et réalisé en 2006 par Paraschool, un éditeur de contenus multimédias spécialisé dans le soutien scolaire et la formation professionnelle, ce *serious game* se présente comme un jeu de rôle en ligne destiné au grand public qui invite le joueur à « [prendre] les commandes du budget de la France ». Pour certains, le dispositif aurait en réalité pour but de « publiciser un message politique par un procédé ludique de mise en scène et d'expérimentation de situation » (communiqué de presse du 8 juin 2006).

Créé par Olivier et Pascal Henry, Jeux-geographiques.com est un site internet qui, comme son nom l'indique, se définit à la fois comme un support de « jeux en ligne » et un moyen de « tester [ses] connaissances » en géographie. Largement promu par les réseaux sociaux, ces jeux firent également l'objet d'animations ponctuelles sur des sites commerciaux ou au travers d'émissions de télévision. Interrogé sur le sujet, l'un des créateurs du site nous avouera qu'ils ne connaissaient pas le terme de *serious game* lors de son lancement en 2008. C'est en lisant les commentaires et les mails des joueurs qu'il aurait pris conscience de l'« intérêt pédagogique » de ces jeux en ligne⁶.

L'expérimentation de chacune de ces « applications informatiques » aura permis de révéler une tension structurelle entre l'intention utilitaire et la forme du jeu qu'ils revendiquent. Qu'il s'agisse de sensibiliser aux dangers de l'intérîm, d'approfondir ses connaissances de la gestion budgétaire ou de tester ses connaissances en géographie, l'introduction d'une finalité pédagogique au cœur du dispositif contrevient à la frivolité présumée du jeu. Suivant les travaux de Gilles Brougère sur la relation entre jeu et éducation, nous commencerons par dégager les différentes configurations qui structurent ces dispositifs en termes d'apprentissage pour finalement nous tourner du côté des joueurs et d'une éventuelle pratique ludique du *serious game*.

LES CONFIGURATIONS DU JEU SÉRIEUX

Dans un ouvrage consacré à la place du jeu dans l'éducation préscolaire⁷, Brougère identifie trois relations traditionnelles entre le jeu et l'éducation des enfants. Dans certains cas, le jeu peut être envisagé comme une « ruse pédagogique⁸ », dès lors que l'enseignant donne à l'exercice scolaire une allure plus ludique afin de le rendre attractif. Par ailleurs, il est bien souvent pensé comme une « nécessaire récréation⁹ » qui offre à l'enfant le temps de se délasser pour préparer l'exercice ou le temps pédagogique suivant. Enfin, le jeu peut être considéré pour sa « valeur éducative intrinsèque¹⁰ », alors même qu'il reste à l'initiative de l'enfant et qu'il ne s'inscrit aucunement dans un projet de l'adulte. À travers l'histoire des idées en éducation, il apparaît donc que le jeu occupe une place relative quand il fait l'objet d'une ruse pédagogique, une place limitée au moment de la récréation et une place centrale lorsqu'une valeur éducative est accordée au jeu lui-même.

En revisitant ces catégories d'analyse dans le cadre de notre enquête, nous avons découvert trois configurations qui président à la relation entre jouer et apprendre dans les dispositifs vidéo-ludiques en question. Ces configurations se présentent comme des idéaux-types permettant simplement de mieux comprendre comment les *serious games* s'adressent aux joueurs potentiels.

La première configuration invite le joueur à *jouer pour apprendre*. C'est le cas avec Intérîm Mission 3D, puisque son but avéré est de sensibiliser le joueur à faire face à des risques bien réels. L'analyse montre que la place du jeu reste très relative, car toujours soumise aux intentions pédagogiques du dispositif. Si l'usage de la 3D donne une coloration ludique aux images, le caractère sérieux est sans cesse réaffirmé comme une finalité première et le jeu comme moyen de l'atteindre. On retrouve là cette conception du jeu qui consiste à faire passer un contenu en le masquant, en lui donnant l'image d'une activité plaisante. En mettant le jeu au service d'une « bonne cause¹¹ », la forme ludique se trouve renvoyée au second plan, comme un subterfuge.

⁷ G. Brougère, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995.

⁸ *Ibid.*, p. 64.

⁹ *Ibid.*, p. 134.

¹⁰ *Ibid.*, p. 144.

¹¹ *Ibid.*, p. 64.

Dans la seconde configuration, c'est l'alternance entre *jouer et apprendre* qui sert les intentions sérieuses du dispositif. La dimension ludique de Cyber Budget est ainsi développée au travers d'une série de séquences bien souvent indépendantes les unes des autres. Certaines séquences s'inspirent clairement du jeu vidéo, notamment des jeux d'arcades. Mais d'autres sont simplement informatives, puisqu'elles apportent une connaissance au joueur sans lui demander aucun effort ni de s'en servir dans le cadre du jeu. Diverses épreuves renvoient également à des connaissances générales en matière budgétaire ou encore des activités supposées courantes dans la vie d'un ministre. À bien des égards, les séquences de jeu apparaissent comme des respirations, des parenthèses frivoles dans la trame plus globale d'une simulation de gestion budgétaire orientée par les finalités extrinsèques du dispositif.

La troisième configuration suppose d'abord de jouer pour *apprendre en jouant*. Les différentes interfaces ludiques du site Jeux-géographiques.com procèdent par la mise en question d'une connaissance géographique. Contrairement aux *serious games* précédemment étudiés, ces jeux ne s'appuient pas sur une mise en récit de type narratif, mais sur ce que nous appelons avec Henriot un « exercice du possible¹² ». Prendre connaissance de la question, mesurer l'étendue des réponses disponibles, donner une réponse que l'on espère être la bonne et attendre le résultat. En somme, il s'agit simplement pour le joueur de « prendre des décisions sur des hypothèses¹³ ». Or, en chronométrant les réponses, en transformant les résultats en score et en faisant de ce score le principal but du jeu, les concepteurs du site ont donné à l'ensemble la finalité d'une compétition quasi sportive, où il est question de glaner des points plutôt que des connaissances. Le jeu prime ainsi sur ses prétentions pédagogiques.

Jouer pour apprendre, apprendre et jouer, apprendre en jouant, etc., chacune de ces configurations idéaltypiques procède par un agencement plus ou moins subtil entre une intention sérieuse et une forme ludique. Si un équilibre semble possible dans certains cas, rien n'assure pour autant qu'elles donnent lieu à une pratique ludique. Il fallait donc interroger des joueurs pour envisager l'éventuelle réconciliation de ces dimensions qui polarisent notre objet d'étude.

¹² J. Henriot, op. cit., p. 235.

¹³ *Ibid.*, p. 287.

DE LA POSSIBILITÉ D'UN « JOUER SÉRIEUX » ?

La question de départ de cet article se pose alors à nouveaux frais : se demander s'il est possible de jouer au *serious game* revient finalement à questionner l'existence des joueurs. Tel est le problème majeur auquel nous avons été confrontés, lorsqu'il s'est agi d'interviewer les utilisateurs des trois dispositifs de notre enquête. Seul Jeux-géographiques.com semblait fournir à l'enquêteur une population de joueurs encore en activité sur le site. Mais en dehors de quelques commentaires sur des forums spécialisés, aucune trace des joueurs d'Intérîm Mission 3D et de Cyber Budget. Si cette difficulté méthodologique peut être attribuée aux conditions d'une enquête exploratoire¹⁴, toujours est-il que ces joueurs restent largement inaudibles. Pour ne pas nous contenter de ce constat, nous avons demandé à des personnes concernées par les thématiques de ces jeux de les tester et de nous raconter leur expérience. Malgré les multiples biais que comporte l'enquête¹⁵, les récits de ces « joueurs test » apportent des éléments pertinents pour mieux saisir les cadres de l'expérience du *serious game*. En effet, il apparaît de façon significative que la dimension ludique de l'expérience est non seulement relative à la jouabilité du dispositif (*gameplay*), mais aussi à la façon dont les joueurs l'investissent d'une attitude ludique (*play the game*). Retenons trois exemples caractéristiques des potentialités d'un « *serious play* ».

Le premier exemple montre toute l'ambivalence de l'expérience d'un jeu sérieux. Pour tester Intérîm Mission 3D, nous avons interrogé des personnes qui étaient familières avec les métiers de l'intérîm (un chef de chantier, un rippeur, un agent d'accueil). Elles ont ainsi pu apprécier le réalisme du dispositif se sentant

¹⁴ Une enquête approfondie aurait sans doute permis de contacter davantage d'utilisateurs ayant occasionnellement expérimenté ces dispositifs, comme ce fut le cas d'une enquêtée qui avait découvert Cyber Budget lors d'un stage de formation. Pour autant, la question du caractère ludique de leur expérience resterait posée.

¹⁵ Le biais de la sélection des enquêtés est l'une des principales limites de cette enquête. Nous avons interrogé treize joueurs au total, dont sept étaient des joueurs de Jeux-géographiques.com. Les six autres personnes sélectionnées l'ont été dans notre entourage à partir de leur proximité avec le domaine de l'intérîm (pour tester Intérîm Mission 3D) ou de la gestion (pour tester Cyber Budget). Une autre limite de l'enquête concerne le fait d'interroger ainsi des non-joueurs sur la dimension ludique de ces *serious games*. Il nous a cependant semblé qu'ils appartenaient à un public cible et que leur familiarité avec les thématiques envisagées était une façon de les intéresser au dispositif.

⁶ Olivier Henry par mail, en janvier 2011.

particulièrement investies lorsqu’elles effectuaient des activités proches de leur vie professionnelle. À l’inverse, elles ont découvert les limites de l’expérience en termes de jouabilité, l’une d’entre elles trouvant même la réalité plus ludique que certaines séquences du jeu. Autrement dit, si des joueurs ont *pris le jeu au sérieux*, ce n’est pas du fait des qualités intrinsèques du dispositif, mais par le biais de la simulation d’une réalité extérieure. La ruse pédagogique fonctionne ici avec le consentement des joueurs qui pour autant ne sont pas dupes des artefacts du jeu.

Dans le second exemple, les joueurs ne se contentent pas de jouer le pseudo-jeu qu’on leur propose, ils détournent l’intention sérieuse du dispositif à des fins ludiques. C’est le cas notamment avec Cyber Budget, lorsque certains enquêtés ont décrypté le message politique du *serious game* qui, selon Olivier Mauco, tend à « mettre en avant la “dure vie” d’un ministre du Budget, et d’autre part, révéler l’efficacité d’une politique d’inspiration néolibérale et discréditer toute politique de redistribution¹⁶ ». Ce faisant, ils ont interprété ce message soit au premier degré, en critiquant son orientation idéologique, soit au second degré, en le tournant à la dérision. Face à l’alternance des séquences du jeu, ce regard distancié sur les intentions cachées du dispositif est celui d’un joueur qui, ne prenant pas le jeu au sérieux, *jouerait à jouer le jeu*. « Jouer, c’est toujours plus ou moins jouer à jouer », analyse Henriot, pour qui « le jeu de simulation n’est pas loin d’être une simulation du jeu¹⁷ ».

Le troisième exemple nous vient des adeptes des jeux géographiques. Certes, il ne suffit pas que les concepteurs du site donnent à l’ensemble une allure de compétition pour qu’il y ait véritablement jeu, mais si des joueurs portent effectivement cet esprit de compétition, alors il y a fort à parier qu’ils *jouent pleinement le jeu*. Les discours recueillis dans le cadre de notre enquête ou sur les forums en ligne sont de la sorte empreints d’un langage agonistique qui ne trompe pas sur l’attitude ludique des joueurs. De même, la proximité des meilleurs scores affichés sur le site pour chaque mini-jeu montre que la compétition fait rage et aboutit à l’élection des « meilleurs égaux », pour parler comme Paul Yonnet (1998) à propos du sport. Une fois acquises, les connaissances

en matière de géographie deviennent en quelque sorte l’instrument du jeu, et non l’inverse, comme en témoignent les joueurs les plus passionnés.

Prendre le jeu au sérieux, jouer à jouer le jeu, jouer pleinement le jeu... Indépendamment des configurations du dispositif vidéo-ludique (*serious game*), ces différentes attitudes renvoient à des manières de jouer plus ou moins sérieusement le jeu (*serious play*). Qu’il s’agisse d’entrer dans le jeu par le sérieux ou le frivole, l’expérience ludique du *serious game* relèverait d’un travail de « cadrage » de la part du joueur. S’il semble possible d’adopter l’attitude d’un « jouer sérieux », ce n’est pas une chose « naturelle » pour le joueur qui doit sans cesse reconstruire le cadre de son expérience. Erving Goffman parle de « modalisation » pour qualifier ce processus de transcription d’« une action sérieuse, réelle, en quelque chose de ludique¹⁸ ». Pour ainsi dire, notre étude montre qu’il n’y a de pratique ludique du *serious game* que modalisée par les joueurs.

L'HYPOTHÈSE D'UN APPRENTISSAGE FORTUIT

Qu’en est-il pour conclure de la vocation pédagogique du *serious game* ? Dans un article consacré à la question, Brougère affirme que « La notion de jeu sérieux peut ainsi illustrer la tension qu’il y a entre jouer et apprendre, selon que l’on accorde de l’importance à une formalisation de l’apprentissage ou que l’on accepte l’idée que l’apprentissage viendra en plus sans que l’on cherche à le formaliser¹⁹ ». Aussi peut-on distinguer, d’une part, l’apprentissage tel qu’il est recherché et donc configuré au sein du dispositif vidéo-ludique, et d’autre part, un apprentissage qui découle de la pratique du jeu. Sans nier l’existence du premier, notre étude permet d’envisager le second comme un « apprentissage fortuit²⁰ » qui soit non intentionnel pour les concepteurs comme pour les joueurs. En se focalisant sur la dimension ludique des *serious games*, l’analyse nous conduit à écarter

toute possibilité d’apprendre par la pratique d’un jeu sérieux tant qu’il n’y a pas de joueurs pour y jouer : « le jeu, associé à un support informatique, n’offre d’intérêt pédagogique qu’à condition que l’utilisateur adopte effectivement une attitude ludique face à la structure qui lui est proposée²¹ ».

Or de fait, cette attitude ludique est apparue à la marge des configurations promues par les dispositifs étudiés, ce qui rend l’apprentissage qui en découle d’autant plus difficile à mettre au jour. Si apprentissage il y a, il apparaîtrait là où on ne l’attend pas, autour de l’invention par les joueurs eux-mêmes d’un « jouer sérieux ». En référence à Henri Jenkins, Julian Alvarez et Damien Djaouti parlent de « *serious gaming* » pour désigner « toute utilisation d’un jeu à des fins autres que le simple divertissement, quelle que soit l’intention originelle de son concepteur²² ».

Nous pourrions à notre tour qualifier de « *serious playing* » cette utilisation d’un jeu sérieux à des fins de divertissement, quelle que soit l’intention utilitaire de son concepteur. Qu’il s’agisse de reconnaître les finalités sérieuses d’un jeu dans le cas de Jeux-géographiques.com ou de reconfigurer un jeu sérieux dans une perspective ludique avec Intérim Mission 3D et Cyber Budget, ces processus d’appropriation seraient porteurs d’un apprentissage pour les joueurs²³. Au-delà des promesses du jeu lui-même, ils apprendraient finalement à reconstruire en les combinant les configurations traditionnelles du jeu et de l’éducation pour en faire l’objet d’une pratique vidéo-ludique.

16 O. Mauco, « Les *serious games* : état des lieux de jeux vidéo institutionnalisés », séminaire Démocratie électronique, 28 octobre 2009, p. 20.

17 J. Henriot, op. cit., p. 260.

18 E. Goffman (1974), *Les Cadres de l’expérience*, Paris, éditions de Minuit, 1991, p. 50.

19 G. Brougère, « Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/ Apprendre en temps de *serious game* », communication au XVIII^e Congrès de l’Association australienne d’études françaises, université de Sydney, 2 octobre 2010, p. 128.

20 Schugurensky, « “Vingt mille lieues sous les mers” : les quatre défis de l’apprentissage informel », *Revue française de pédagogie*, n° 160, 2007.

21 J. Poix, S. Genvo, « Concevoir un jeu vidéo éducatif », *Les Dossiers de l’ingénierie éducative*, CNDP, n° 44, 2003, p. 78.

22 J. Alvarez, D. Djaouti, *Introduction au serious game*, Paris, Questions théoriques, 2010, p. 25.

23 V. Berry « Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage », *Canadian Journal of Learning and Technology*, n° 37 (2), 2011, p. 8.



1



2



3

1. 2. 3. L'enseignement assisté par l'audiovisuel au CES de Marly-le-Roi. Montage d'une émission (1) et Diffusion d'un cours enregistré, multidiffusé (3), photographies de Pierre Allard et Jean Suquet. Enseignement des langues (2), photographie de Pierre Allard, 1968.

RETOUR À MARLY

Thierry Lefebvre, maître de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'université Paris Diderot
Cécile Raynal, docteur en pharmacie, association Actinopolis

Le collège audiovisuel de Marly-le-Roi fut le cadre d'une des expériences pédagogiques les plus innovantes des années 1960. Saluée en son temps par la presse et les pouvoirs publics, elle braqua les projecteurs sur cette petite ville de banlieue, alors en pleine expansion.

Pourtant, l'ancien élève nostalgique qui souhaiterait, à l'instar du narrateur de *Fermina Márquez*¹, revenir sur les lieux de son ancienne école, risque d'être profondément déçu : des bâtiments érigés en modèle en 1966, il ne reste absolument rien ! Tout a été rasé et, de nos jours, des immeubles d'habitation sans cachet occupent l'espace jadis dévolu aux expérimentations audiovisuelles et à l'autoformation.

L'histoire de cet établissement scolaire pas comme les autres, de sa conception à son injuste effacement, mérite cependant d'être contée. Elle témoigne de l'esprit d'initiative et d'innovation qui animait alors une avant-garde de l'Éducation nationale, mais également des résistances et des difficultés auxquelles elle se heurta.

NAISSANCE D'UN COLLÈGE EXPÉRIMENTAL

Le projet est ébauché en 1963 au sein du département de la radio-télévision scolaire (RTS), de l'Institut pédagogique national (IPN), avec l'appui du ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Christian Fouchet. Le nouveau directeur de la « division des applications expérimentales des moyens audio-visuels » de la RTS, Étienne Brunswic, se voit confier la mission d'imaginer un établissement innovant, adapté aux nouvelles méthodes pédagogiques, en particulier audiovisuelles, qui ont alors le vent en poupe, tant en France qu'à l'étranger (États-Unis, Canada, Grande-Bretagne, République fédérale d'Allemagne, etc.)².

Il en résulte, en mars 1965, un rapport pédagogique préliminaire porté par Étienne Brunswic et son supérieur Henri Dieuzeide. Intitulé « Création d'un collège d'enseignement secondaire destiné à expérimenter le plein emploi des techniques audio-visuelles³ », ce texte de onze pages définit trois objectifs prioritaires :

1. concevoir des « espaces polyvalents et flexibles », adaptés à l'acte pédagogique et à son support spécifique ;
2. conjuguer les nouveaux moyens technologiques que sont la télévision en circuit fermé et les « laboratoires à apprendre », avec les moyens audiovisuels classiques, de façon à assurer « une communication efficace, économique et directe des connaissances » et à favoriser un apprentissage plus individualisé ;
3. prévoir des secteurs de documentation (imprimée et audiovisuelle), susceptibles de faciliter et encourager les recherches individuelles.

Il s'agit, dans l'esprit des concepteurs du projet, de « rationaliser l'acte pédagogique » en lui procurant un environnement adapté.

Le rapport, plutôt bien reçu par les autorités, est définitivement adopté en mai 1965.

D'abord envisagé à Gagny, ce collège d'un nouveau type est finalement implanté à Marly-le-Roi, en Seine-et-Oise (futurs Yvelines), sur décision personnelle de Christian Fouchet en décembre 1965. La population de ce chef-lieu de canton a en effet pratiquement doublé depuis le début des années 1960 et la municipalité ne cesse de réclamer la construction d'un collège et d'un lycée dignes de ce nom, afin de désengorger les classes de primaire du nouveau quartier des Grandes Terres, indûment occupées par des élèves plus âgés. Cette demande est fortement appuyée par le député de Seine-et-Oise, Pierre Clostermann.

¹ Roman de Valéry Larbaud, paru en 1911.

² Nous renvoyons au travail essentiel d'Annie Bireaud, *Le Collège audiovisuel de Marly-le-Roi. Une innovation en technologie éducative. 1963-1970. Étude historique*, thèse de doctorat de 3^e cycle en sciences de l'éducation, université Paris-Nord, 1979.

³ IPN, département de la radio-télévision scolaire, « Création d'un collège d'enseignement secondaire destiné à expérimenter le plein emploi des techniques audio-visuelles », rapport pédagogique préliminaire, mars 1965.

Il semble que la proximité du Centre audiovisuel de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, qui initie depuis quelques années les enseignants du secondaire aux nouvelles méthodes pédagogiques audiovisuelles, et la construction un temps envisagée d'une annexe de l'IPN à Saint-Germain-en-Laye (le projet n'aboutira finalement pas) aient également plaidé en la faveur de la ville de Marly. Autre élément non négligeable : un « terreau » socioculturel plutôt favorable à la réussite d'une expérience aussi innovante. Comme le rappelle la plaquette publiée à l'occasion du cinquantenaire des Grandes Terres, « les premiers des 1 490 appartements ont été occupés par des ouvriers des usines automobiles de la vallée de la Seine. Mais, très vite, des habitants plus fortunés s'étaient installés dans ces petites résidences aérées. Pour les familles, ces logements à prix raisonnables étaient une aubaine. Et de nombreux cadres de la région ont vite plébiscité un urbanisme qui permettait de tout rejoindre à pied : écoles, commerces, courts de tennis...⁴ » Ajoutons que la construction parallèle du quartier d'affaires de la Défense, directement accessible par train depuis Marly-le-Roi, encouragea également ce tropisme.

Après une réunion publique d'information organisée le 20 janvier 1966 en présence d'Henri Dieuzeide, Étienne Brunswic et du corps enseignant local, le chantier est lancé en février-mars sur l'ancienne propriété dite du Chenil, non loin du parc de Marly, sous la responsabilité du Groupe d'études et d'entreprises parisiennes (GEEP-CIC). Le procédé de construction adopté, à base de verre, d'acier et d'aluminium, est le fruit d'une collaboration étroite entre deux grandes entreprises nationales : L'Aluminium français et Saint-Gobain. On parle d'« école industrialisée », dans la mesure où toutes les ossatures métalliques sont préfabriquées en usine⁵. Ce procédé alors très en vogue est en fait assez proche de celui mis en œuvre pour l'édification du tristement célèbre collège Édouard Pailleron (détruit par un incendie meurtrier en février 1973).

UNE CONCEPTION ORIGINALE

L'architecte Pierre-André Dufetel, grand prix de Rome, imagine un établissement tout à fait original : un long bâtiment central, de forme grossièrement tétraédrique, communique par l'intermédiaire de couloirs avec cinq « trèfles » qui constituent les unités d'enseignement proprement dites. Chaque « trèfle » se subdivise en six salles de cours organisées autour d'un préau central, lui-même doté de petits gradins qui peuvent accueillir plusieurs classes (les enfants l'appelleront familièrement la « piscine »). Chaque classe dispose de deux postes de télévision fixés à 1,80 m du sol, aux deux angles d'une configuration en losange. Elles sont appariées : deux salles contiguës ne sont séparées que par une semi-cloison vitrée. Situé dans le bâtiment principal, un grand hall sert de salle polyvalente : tantôt réfectoire, tantôt salle de cinéma ou de théâtre, son mobilier adaptable n'est pas sans rappeler le style de Jean Prouvé. Une fresque « cinétique » lui donne un cachet de modernité.

Comme le rappelle le psychologue Guy Berger, chargé à l'époque par Étienne Brunswic d'analyser et d'évaluer les effets de cette innovation pédagogique, le collège est conçu « intégralement, y compris en termes architectural, en fonction de l'expérience autour d'un circuit fermé de télévision. Une grande partie des éléments de cours ou d'information sera distribuée et diffusée via des émissions de télévision qu'il faudra concevoir et réaliser. Cette expérience se veut à la fois didactique, pédagogique mais aussi démocratique⁶ ».

Ce projet original et ambitieux suscite de nombreux fantasmes qui vont en biaiser sa perception extérieure. C'est ainsi que l'hebdomadaire *Toutes les nouvelles de Versailles* titre le 27 avril 1966 : « Studios de TV, discothèques, cinéma : le collège de Marly sera révolutionnaire ». Comme nous allons le voir, cette représentation fantasque est très loin de la réalité.

La rentrée des premières classes de sixième (336 élèves, au total) s'effectue le 19 septembre 1966, avec une dizaine de jours de retard. Les bâtiments sont loin d'être terminés. En pratique, le chantier se poursuivra, dans des conditions tout à fait insatisfaisantes (boue, bruit, recours à des préfabriqués provisoires, etc.), durant de nombreux mois, et l'inauguration

officielle, en présence du nouveau ministre de l'Éducation nationale Edgar Faure, n'aura lieu que le 17 mai 1969⁷ !

Le studio de télévision, situé vers l'arrière du bâtiment central, n'est livré que le 10 décembre 1966 et, à partir du 17 janvier 1967, la société CSF commence à le câbler et à l'équiper. La *Revue du son* de mai 1967 en donne une description très minutieuse : le plateau, d'une dimension de 9 mètres sur 12, est éclairé au moyen de herbes et de projecteurs mobiles ; deux caméras mobiles, deux autres caméras télécommandées, ainsi qu'un télélecteur Noxa pour les bancs-titres l'équipent. Le pupitre CSF de la régie, installée en surplomb, est doté d'« un tableau de son et d'un interphone communiquant avec toutes les classes ». Le matériel est assez sophistiqué : télécinéma, magnétophones Revox et Philips, table de lecture de disques Thorens, huit récepteurs de contrôle image, deux récepteurs de télévision pour recevoir les 1^{re} et 2^e chaînes de l'ORTF (le collège est en effet équipé d'une antenne de réception montée sur pylône), etc.⁸ Situé dans l'un des trèfles, un laboratoire de langues particulièrement performant complète ce dispositif. Munis d'écouteurs et d'un micro, les enfants y pratiquent l'autoformation sous le contrôle de leur enseignant.

UNE PRODUCTION EN INTERNE

La production de contenus audiovisuels s'organise de la manière suivante : les émissions destinées à être diffusées en salles de cours sont conçues par les enseignants, parfois avec le concours de petits groupes d'élèves. L'équipe permanente du studio en assure la réalisation pratique, puis, quelques jours ou quelques semaines plus tard, la diffusion. Au début, seules deux classes contiguës reçoivent la même émission sur leurs quatre postes récepteurs fixes. Le « professeur émetteur » se trouve généralement en studio, tandis que le « professeur récepteur » reste en salle de cours pour observer les comportements et réactions des élèves des deux classes. « [...] Inconvénient : impossibilité de recevoir deux

émissions différentes, donc construction très difficile des emplois du temps⁹. »

On l'aura compris, le succès de l'expérience de Marly-le-Roi est fortement tributaire de l'investissement des enseignants. La conception et la réalisation des émissions peuvent en effet prendre beaucoup de temps. Elles nécessitent, de surcroît, des compétences audiovisuelles et une appétence pour l'image que tous n'ont pas. La plupart des professeurs du nouveau collège sont Marlychois et ont vu leurs postes redéployés au moment de l'ouverture des nouveaux bâtiments. Compétents, mais pas forcément enthousiasmés par les techniques audiovisuelles, parfois hostiles au travail en équipe et aux aménagements d'horaires qu'il implique, certains rechignent à s'investir plus que de raison.

En fait, les enseignants bien formés aux nouvelles méthodes pédagogiques se comptent sur les doigts de la main, malgré quelques stages organisés en urgence à Montrouge et Sèvres à la rentrée 1966-1967. Geneviève Jacquinot fait partie de ces rares « spécialistes » : professeure de français, auteure de quelques réalisations pour la télévision scolaire (en particulier *Les Magdaléniens*, filmé en 1966 par Bernard Planque), elle se porte volontaire pour rejoindre à mi-temps le collège de Marly, séduite par le concept de ce « “laboratoire pédagogique” fonctionnant dans des conditions à la fois les plus contrôlées et les plus concrètes possibles¹⁰ ». Lui aussi chargé des enseignements de français et ami d'Étienne Brunswick qu'il a rencontré en Tunisie, Adrien Salmieri fait également partie des militants de l'audiovisuel éducatif. On le voit au travail dans « La Télévision scolaire à l'examen », une émission réalisée par Michel Adenis et Danielle Hunebelle pour la RTS en 1967, et l'un des rares témoignages filmés sur les conditions de travail dans le studio du collège. Aussi bien Geneviève Jacquinot qu'Adrien Salmieri ne resteront d'ailleurs qu'une année à Marly, la première rejoignant l'université de Vincennes à l'issue de cette expérience qui la marqua profondément. Comme elle le rappelle dans son ouvrage *L'École devant les écrans*, « l'audiovisuel était partout et toujours présent – même s'il

4 La Gazette des Grandes Terres, 49^e année, n° 300 [spécial cinquantenaire des Grandes Terres], décembre 2007, p. 21.

5 A. Resendiz-Vazquez, *L'Industrialisation du bâtiment. Le cas de la préfabrication dans la construction scolaire en France (1951-1973)*, thèse d'histoire des techniques et de l'environnement, Conservatoire national des arts et métiers, 2010, p. 320-322.

6 G. Berger, A. Mutuale, *Conversations sur l'éducation. S'autoriser à éduquer*, Paris, L'Harmattan, p. 166.

7 C'est à ce moment que le collège semble adopter le nom de « Louis-Lumière ».

8 P. Ducave, « Le CES audiovisuel de Marly-le-Roi », *Revue du son*, n° 169, mai 1967, p. 239-242.

9 Ville de Marly-Le-Roi, *Collège d'enseignement secondaire audio-visuel Louis-Lumière, inauguration du 17 mai 1969*, document reprographié de 4 p., archives municipales de Marly-le-Roi.

10 É. Brunswic, *L'Éducateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*, 2^e édition revue et augmentée, Paris, Unesco, 1981, p. 193.

ne représentait, comme dans tous les systèmes de ce type – que 10 à 15 % du temps de travail des élèves : films 16 mm diffusés par télécinéma, émissions de télévision scolaire transmises directement ou magnétoscopées, documents visuels présentés au télélecteur, expériences suivies en direct du studio, exercices de contrôle téléguidés, émissions de professeurs ou d’élèves¹¹... » Son passage dans le collège lui permit aussi d’expérimenter le travail en direct, « la grande chance de Marly », ajoute-t-elle.

UNE EXPÉRIENCE AVORTÉE

Fort séduisante sur le papier, cette expérience d’« audiovisuel intégré » se heurte cependant très tôt à des obstacles quasi insurmontables : enseignants inexpérimentés dans le domaine de l’audiovisuel comme nous l’avons vu, mais également défaillances techniques de tout ordre qui finissent par enrayer la mécanique péniblement huilée des emplois du temps. Le matériel audiovisuel est rapidement frappé d’obsolescence, et les financements manquent pour le réparer ou le renouveler.

Plus grave, le ministère reporte sans cesse la construction du lycée qui aurait dû compléter le cycle d’études secondaires des élèves marlychois (il ne verra le jour qu’en 1990 !). Dès 1971, le Comité local d’action laïque de Marly-le-Roi s’inquiète : « Où iront nos enfants dans deux ou trois ans ? Un lycée audiovisuel est indispensable à Marly. Pourquoi ? Pour être entièrement profitable, l’enseignement audiovisuel doit être poursuivi dans les mêmes conditions jusqu’à la fin du deuxième cycle¹². »

En pratique, au terme de leur classe de troisième et du BEPC, les collégiens de Marly sont envoyés au lycée Corneille de La-Celle-Saint-Cloud. Les jeunes gens sont particulièrement décontenancés par cette confrontation brutale aux méthodes d’enseignement traditionnelles, peu enclines à favoriser l’audiovisuel, l’interactivité et les initiatives personnelles. Certains en souffriront plus que d’autres, si l’on s’en fie aux témoignages d’anciens élèves que nous avons pu recueillir.

Dès la première évaluation de 1970, l’expérience semble déjà sur la sellette, mais les autorités choisissent de la poursuivre cahin-caha. En 1972, le collège s’étend sur un terrain situé en amont, mais il n’est désormais plus question d’audiovisuel dans les nouveaux bâtiments. On lui préfère un centre d’auto-documentation, qui s’avère d’ailleurs une réussite.

À la rentrée 1976-1977, la situation devient de plus en plus tendue. Plusieurs postes indispensables à la poursuite de l’expérience audiovisuelle ne sont pas affectés, au grand mécontentement des parents d’élèves. Jean Béranger, maire de Marly, s’en inquiète auprès du nouveau ministre de l’Éducation nationale, René Haby : « [...] l’expérience audio-visuelle de Marly-le-Roi a été, à l’époque, proposée au Conseil municipal comme seul moyen d’obtenir la construction du CES, sans que le Conseil ait une quelconque responsabilité sur le choix pédagogique, qui n’est d’ailleurs pas de son ressort¹³. »

En fait, le désengagement du ministère se fait sentir depuis plusieurs mois. Il culmine en février 1979, après une mise au point du directeur général de la Programmation : « Depuis sa création, cet établissement a fonctionné dans la plus grande liberté, car la recherche pédagogique était extrêmement respectueuse de l’expérimentation. Au point que, peu à peu, des débordements par rapport aux règles en vigueur se sont fait jour. En outre, le coût de fonctionnement de l’établissement, au vu des moyens de l’Éducation nationale et de ses besoins, est tel qu’il contraint le ministère à une gestion plus rigoureuse dans le cadre de la réglementation s’appliquant aux établissements expérimentaux¹⁴. »

Il est finalement décidé de mettre un terme au protocole expérimental de l’établissement à la rentrée 1979-1980, ce qui signe l’arrêt de mort du projet audiovisuel tel qu’il avait été conçu en 1966. Le centre d’autodocumentation et le laboratoire de langues sont, en revanche, maintenus.

Désormais, seule l’architecture révolutionnaire des bâtiments de la partie basse témoigne de l’ambition inaugurale. En 1989, décision est prise de rebâtir un nouveau collège sur trois niveaux dans la partie

haute, « afin de libérer le terrain de la partie basse à d’autres usages ». Les « trèfles » accueillent pour la dernière fois des élèves durant l’année scolaire 1991-1992, tandis que s’échelonnent les travaux dans la partie haute. Des rapports d’inspection font état de nombreuses fuites et fissures, témoignages tardifs des nombreuses malfaçons d’origine et du défaut d’entretien.

Le nouveau collège Louis-Lumière est inauguré en septembre 1992. Les anciens bâtiments sont, dès lors, providentiellement désaffectés. Le 27 mars 1993, un incendie, probablement d’origine criminelle, les ravage en effet. Les ruines sont rasées quelque temps plus tard. Longtemps laissé à l’état de friche, le terrain du Chenil donne lieu, depuis quelques années, à des opérations immobilières de grande envergure...

Les bâtiments n’ont pas seuls disparu. Des productions audiovisuelles conçues au sein du collège expérimental de Marly, il semble également ne plus rien rester, ou si peu. Tout se passe comme si une malédiction avait en quelque sorte balayé jusqu’aux plus infimes traces de cette expérience hors du commun.

Il s’avère par conséquent difficile d’en évaluer la pertinence et l’éventuelle adéquation avec les objectifs affichés en 1966. Ces programmes étaient-ils bien assimilés par les élèves ? Les discussions faisant suite à leur diffusion étaient-elles profitables ? L’acte pédagogique s’en trouvait-il véritablement rationalisé ?

Trop en avance sur son temps, probablement méprisée par les acteurs officiels de la télévision scolaire¹⁵, supprimée inconsidérément par l’Éducation nationale à la fin des années 1970, l’expérience de télévision en circuit fermé de Marly reste riche d’enseignements. Nul doute que l’avenir lui rendra justice...

Voir la [bibliographie](#).

Remerciements à : Dominique Armand (Canopé Chasseneuil), Yvonne Duclaux (ancienne enseignante), Laurent Garreau (Canopé Chasseneuil), Annie Goineau (ancienne élève), Geneviève Jacquinot (ancienne enseignante), Rudy Mahut (archives municipales de Marly-le-Roi), Annick Miermont (ancienne élève), M^{me} et M. Richard (ancien conseiller municipal de Marly-le-Roi), Pascale Tissier (ancienne élève), Laurent Trémel (Musée national de l’Éducation).

15 C’est du moins l’hypothèse avancée par Geneviève Jacquinot dans *L’École devant les écrans*, op. cit., p. 38-39.

11 G. Jacquinot, *L’École devant les écrans*, Paris, ESF, 1985, p. 36.

12 Comité local d’action laïque de Marly-le-Roi, « Où en est l’enseignement secondaire à Marly ? », tract recto-verso, archives municipales de Marly-le-Roi.

13 Lettre de Jean Béranger à René Haby, 28 octobre 1976, archives municipales de Marly-le-Roi.

14 Collège Louis-Lumière, « Compte-rendu de visite du 13 février 1970 au directeur général de la Programmation », s.d., archives municipales de Marly-le-Roi.



Frédéric Marty, doctorant à l’université de Toulouse,
ATER à l’université de Lorraine, LERASS (EA 827), équipe Médiapolis

La télévision est sans doute l’écran qui a eu le plus de mal à rencontrer l’école. Comme le rappelle Francis Balle, lorsqu’elle parvient à y pénétrer, c’est comme par « effraction » et si « la télévision dite “scolaire” fut un échec, ce fut sans aucun doute faute de moyens, mais beaucoup plus encore parce que les esprits n’étaient pas préparés¹ ». Néanmoins, il serait inexact de limiter la rencontre de l’école et de la télévision à une série d’échecs, confinant à la frustration de voir l’audiovisuel servir des ambitions éducatives. En effet, de nombreux militants éducatifs ont cherché, parfois avec succès, à rendre cette rencontre fertile. C’est avec le soutien des pouvoirs publics qu’ils ont pu mettre en œuvre leur projet, dans une dialectique de rapports de force constants entre logiques médiatiques et logiques éducatives. Nous reviendrons dans cet article sur quelques-unes de ces expériences de télévision à l’école, puis nous verrons les débats suscités par cette utilisation, suivant les termes de Geneviève Jacquinot : « Utopie des sociétés, alibi des marchands ou illusion des éducateurs² ? » Enfin, nous nous intéresserons à l’actualité des rapports entre télévision et école, à travers la perspective du « paradigme digital³ » et des expériences développées par France Télévisions.

UNE HISTOIRE DE LA TÉLÉVISION À L'ÉCOLE

Alors que Patrick Le Lay affirmait sans détour que, selon lui, le rôle de la télévision était d’offrir du « temps de cerveau disponible⁴ » 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 éducatives⁵ ». Cette vision marchande⁶ de la télévision n’est pourtant pas à l’origine de l’invention du média télévisuel, ni de son institutionnalisation.

Un objet entre dispositif et usages

Le développement de la télévision, jusqu’à sa forme stabilisée, se fait au croisement d’enjeux technologiques et de représentations sociales⁷. En effet, nous verrons que la portée éducative de la télévision est pensée dès son origine. Cependant, il est important de revenir en premier lieu sur les contraintes techniques de ce support émergent. Au départ, rien ne détermine l’émergence d’un média de type *broadcast* plutôt qu’*unicast*⁸.

C’est un faisceau d’innovations qui préside au développement du medium télévisuel, avec le *pantélégraphe* (Caselli, en 1856), la *phototélégraphie* (Korn, en 1907) ou le

1 F. Balle, « L’école, la télévision et les technologies nouvelles », *Réseaux*, n° 71 (13), 1995, p. 117–127.
2 G. Jacquinot, « Du cinéma éducateur aux plaisirs interactifs : rives et dérives cognitives », *Cinéma et dernières technologies*, Paris, Ina/De Boeck, 1998, p. 153-168.
3 J. Jouët, *Chapitre 1. Des usages de la télématique aux Internet Studies*, in *Communiquer à l’ère numérique*, J. Denouël et F. Granjon (dir.), Paris, Presses des Mines, coll. « Sciences sociales », 2011.

4 Dépêche AFP du 9/07/2004, reprise notamment par *Libération*, « Patrick Le Lay, décerveteur », 10-11/07/2004.
5 in S. Halimi, « *Bon anniversaire, TF1 !* », *Le Monde diplomatique*, mercredi 4 avril 2007.
6 France 5, avec Berlusconi, puis Canal+, avec la mise en place d’une chaîne à péage, contribueront d’une certaine manière à cette vision.
7 D. Frau-Meigs, *Penser la société de l’écran : dispositifs et usages*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2011, p. 33.
8 C’est-à-dire une diffusion de masse, comme la radio (*broadcast*), plutôt qu’une diffusion interpersonnelle comme le téléphone (*unicast*).

belinographe (Belin, en 1911). Cette préhistoire de la télévision porte sur 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 photoélectricité, des procédés de décomposition et de recomposition 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 de

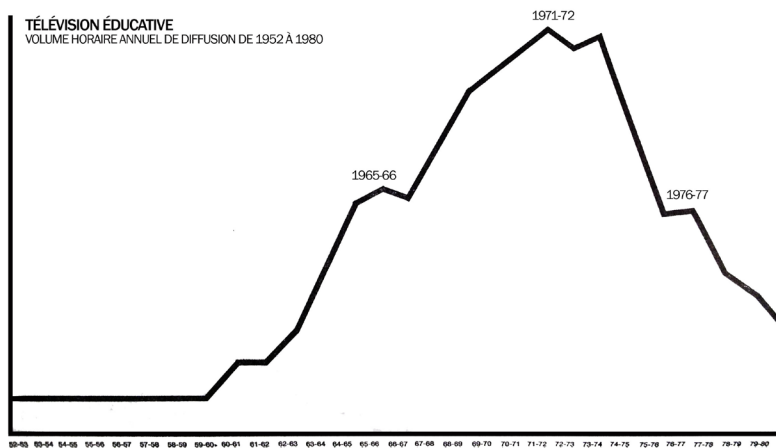
la télévision⁹. De nombreuses expériences de transmissions vont se poursuivre jusqu'aux années 1930 (Rosling, Baird, Bell, Barthélémy), que le contexte de guerre des années 1940 stoppera. Cependant, grâce aux avancées relatives au radar par exemple, « tout sera prêt, après la guerre, pour que la télévision change de statut, et passe d'une étape expérimentale à des logiques d'usage dans le champ de la communication

9 B. Lamizet, *Histoire des médias audiovisuels*, Paris, Ellipses, coll. « Infocom », 1999, p. 74.



LES COURS PAR TÉLÉPHONOSCOPE.

1



2

1. Les cours par téléphonescope. Source : Albert Robida (1848-1926), *La vie électrique : le vingtième siècle*, Paris, Librairie illustrée, 1892, Bibliothèque nationale de France, département Littérature et art, 4-Y2-5065.

2. Télévision éducative, volume annuel de diffusion, 1952-1980. Source : Robert Lefranc, Jacques Perriault, Claude Monnerat, *L'enfant et l'image*, 1879-1979, Paris, CNDP, 1979.

et des médias destinés au grand public¹⁰. La télévision est d'ores et déjà pensée comme un média éducatif par des auteurs comme Albert Robida qui l'imagine comme un outil de formation à distance. Pour lui et ses contemporains, c'est la télédiffusion¹¹, « pour la récréation ou l'éducation du grand public », qui deviendra l'usage de référence¹². C'est effectivement la diffusion *broadcast* qui va s'imposer, ordonnant avec elle un marché, des acteurs et des usages spécifiques.

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 (1976) [...] 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 culture¹³. »

Une appropriation éducative

Cette rencontre de la télévision avec les « institutions de la culture » se concrétise à plusieurs reprises, au gré de relations plus ou moins fructueuses entre institutions éducatives, entreprises publiques audiovisuelles et militants éducatifs. Cette ambition éducative n'a rien de spécifique à la télévision, « 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'information¹⁴. » Au contraire de la lanterne magique et du cinéma, la télévision est toutefois rapidement prise en charge par l'État, à des fins instructives¹⁵.

Dès 1945, une section enseignement est créée au sein de la RTF, puis quelques années plus tard, en 1952, le service public audiovisuel crée la radio-télévision scolaire (RTS) sous l'autorité du ministère de

l'Éducation nationale et la figure tutélaire d'Henri Dieuzeide. C'est en quelque sorte « l'âge d'or¹⁶ » de l'audiovisuel éducatif. Jusque dans les années 1970, l'ORTF consacre jusqu'à vingt heures hebdomadaires aux programmes éducatifs, alors qu'il ne diffuse qu'une centaine d'heures de programmes par semaine. Ces derniers sont produits en interne par les services de la RTS ; nombre d'enseignants au sein du service sont devenus des réalisateurs. On ne dénombre pas moins d'une vingtaine de personnes en charge de la conception et de la réalisation des programmes. Les contenus sont assez « scolaires », et ils ont tout de « cours filmés » : certains considéreront plus tard qu'ils « pêchent trop souvent par un excès de didactisme¹⁷ », malgré l'amélioration des techniques de réalisation qui a facilité les reportages en extérieur de la RTS dès les années 1960¹⁸. Les programmes rencontrent cependant un certain succès, notamment grâce à une série de productions particulières : celles de RTS-Promotion. Ces programmes sont à destination de publics salariés, mais l'écart entre le public cible et le public effectivement touché atteste finalement d'un échec paradoxal, au moment où la formation continue se développe¹⁹. Par ailleurs, les ambitions éducatives assignées à la télévision font écho à deux contraintes du système éducatif : l'objectif de démocratisation de l'enseignement et la volonté de répondre à une pénurie d'enseignants. L'audiovisuel éducatif est alors porteur de « modernité » et, en 1965, on inaugure même un collège audiovisuel expérimental à Marly-le-Roi (voir *Le CES de Marly-le-Roi* [V]). Mais dès lors que le système de redevance est mis en place, les critiques vont être nombreuses. Elles seront d'autant plus vives que la publicité est autorisée (1968) et que les chaînes entrent en concurrence (1974) : la valeur commerciale des contenus fait loi. Même Gilbert Léoutre, alors directeur du CNDP, remet publiquement en cause la télévision scolaire ; son constat est sans appel : « il est temps que la télévision scolaire arrête d'arroser le sable²⁰. »

16 Voir colloque « Pour une histoire de l'audiovisuel éducatif », organisé à la BnF en 2007.

17 P. Laffitte, R. Trégouët, *L'accès au savoir par la télévision. Proposition du Sénat pour la future chaîne d'accès au savoir*, Economica, Mission commune d'information sur la télévision, Paris, 1993, p. 49.

18 Voir *Les Métamorphoses du paysage*, documentaire réalisé par Éric Rohmer en 1964 pour le compte de la RTS.

19 V. Glikman, « Les avatars de la télévision éducative pour adultes en France : histoire d'une "non-politique" (1964-1985) », *Revue française de pédagogie*, n° 1 (110), 1995.

20 J.-M. Croissandeau, « La radio et la télévision scolaires vont réduire leurs activités », *Le Monde*, 24 novembre 1978.

10 Ibid., p. 75.

11 La télédiffusion est définie alors comme « télévision fonctionnant non pas en aller et retour, au service des conversations privées, mais à sens unique » (Jean Thévenot, *L'Âge de la télévision et l'avenir de la radio*, Les Éditions ouvrières, 1946).

12 G. Delavaud, *Télévision : le moment expérimental : de l'invention à l'institution (1935-1955)*, éditions Apogée, Rennes, 2011, p. 9.

13 D. Frau-Meigs, op. cit., p. 33.

14 G. Jacquinet, op. cit., 1998.

15 Jost, Wagman, in Delavaud, op. cit., 2011.

Les productions éducatives vont alors se limiter à quelques programmes. Le format est volontairement plus télévisuel, avec l’émergence d’émissions « de plateau », comme « Entrée libre » ou « Parole d’école », afin de sortir définitivement de la salle de classe et de son tableau noir filmé. On abandonne clairement l’approche « scolaire » pour y substituer une approche plus « éducative ».

Ce mouvement se concrétise avec le lancement de la chaîne éducative La Cinquième, en 1994. Sa création fait suite à un rapport des sénateurs Laffitte et Trégouët (1993) qui s’inquiètent du retard français en matière de télévision éducative²¹, notamment par rapport à des pays comme les États-Unis, la Grande-Bretagne ou encore le Japon. La chaîne dirigée par Jean-Marie Cavada marque une rupture vis-à-vis de l’institution éducative, c’est maintenant l’institution médiatique qui assure la charge de cette mission, le ministère de l’Éducation nationale n’étant plus qu’un partenaire occasionnel. Cette reprise en main se traduit à nouveau par une adaptation plus grande aux formats proprement télévisuels. Les enseignants ne seront mobilisés que pour donner leur avis sur les programmes. La fin du monopole de service public sur la télévision va exacerber la concurrence et avoir vite raison de ce que certains nomment déjà le « ghetto éducatif²² ». Pour ces derniers, l’objectif éducatif de la télévision devrait être assumé par l’ensemble des chaînes et non par une seule. Dès lors, on parlera plutôt d’une télévision « culturelle ». Malgré tout, les audiences de La Cinquième sont bien trop confidentielles pour garantir une diffusion sur un média devenu de masse. En parallèle se développe une diffusion de VHS prise en charge, cette fois-ci, par le CNDP. Peu à peu, la logique de « stock » prédomine sur la logique de « flux » en matière de télévision éducative, quelle que soit la tutelle. Les créations de la Banque de programmes et de services (BPS) en 1997, puis du Site.tv en 2003, viennent confirmer ce mouvement. La BPS est un service de vidéos éducatives à la demande diffusées par satellite, et Lesite.tv un site internet de vidéos à la demande. L’un comme l’autre témoignent aussi d’un regain d’intérêt pour une approche plutôt « scolaire », qui se manifeste notamment par le retour en grâce d’une

collaboration avec le CNDP²³. Ce sont les difficultés techniques (lenteur du transfert de fichiers) qui vont entraîner une substitution de la BPS par Lesite.tv, et non une évolution éditoriale. Dans le cadre du Site.tv, France 5 va étroitement collaborer avec le CNDP qui sélectionne et propose des fiches pédagogiques pour accompagner les programmes. Néanmoins, France Télévisions conserve un service répondant à une approche plus « éducative » avec la création de Curiosphère.tv en 2008. Pour ce service, la collaboration avec le CNDP est minime, le lancement de France TV Éducation en 2012 vient affirmer ce choix, à nouveau pour des raisons qui semblent avant tout dictées par des contingences médiatiques.

Au-delà des mouvements tectoniques des institutions éducatives et médiatiques, l’étude du rapport entre télévision et école ne doit pas faire l’impasse sur les nombreuses initiatives associatives, plus ou moins éloignées du cadre scolaire. Les mouvements d’éducation populaire²⁴ contribuent, depuis la Lanterne magique et le Cinéma éducateur, à faire vivre l’utilisation éducative des écrans²⁵. Les contenus, comme les publics visés, recoupent et dépassent ceux de la télévision scolaire. L’opération « Jeunes Téléspectateurs Actifs »²⁶, qui fait encore figure d’exemple, atteste du succès de cette rencontre entre éducation formelle et non-formelle, tout autant qu’elle témoigne de son caractère anecdotique. Aussi, elle nous renseigne sur l’importance à accorder au lien avec les militants de « terrain » pour que l’utilisation des écrans soit effectivement porteuse de sens. Or, comme le rappelle Pierre Mœglin à propos des questions que soulève le paradigme numérique, « un nouveau paradigme requiert, pour s’implanter durablement, la caution d’un projet pédagogique et sociétal, lequel reste largement à inventer²⁷ ».

COMPRENDRE LES ENJEUX DE LA TÉLÉVISION À L'ÉCOLE POUR PENSER LE NUMÉRIQUE

Ce retour, certes lapidaire, sur différentes expériences d’audiovisuel éducatif montre l’importance des logiques médiatiques dans l’évolution du rapport entre télévision et école. Même si ces expériences confinent à « une désillusion à la hauteur des ambitions initiales²⁸ », elles ont néanmoins permis de formaliser un corpus théorique tout à fait éclairant.

De l’éducation par les médias à l’éducation aux médias

En effet, l’émergence puis le développement de la télévision scolaire ont permis à plusieurs égards de formaliser une réflexion particulière autour des médias. Du côté des réalisateurs en tout cas, produire un film dans une optique de transmission du savoir était tout à fait stimulant. Pour Éric Rohmer, « il est certain que la télévision, et tout particulièrement la télévision scolaire, conduit à poser de façon toute nouvelle le problème de l’interdépendance – ou du contrepoint – de l’image et du commentaire²⁹ ». D’autres figures du cinéma, comme Jean Renoir, contribuent alors à la télévision scolaire – même les *Cahiers du cinéma* sont finalement enclins à « regarder le petit écran avec un relatif optimisme, stimulé 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 télévisuel³⁰ ». Les figures intellectuelles sont aussi au rendez-vous de la télévision scolaire : dans la série télévisée « L’enseignement de la philosophie » (1964-1970), on retrouve face-à-face, Paul Ricœur, Michel Foucault et Dina Dreyfus. La télévision scolaire inaugure aussi les débuts de la recherche institutionnelle sur la pédagogie audiovisuelle, au moment où se formalisent également les sciences de l’information et de la communication ; la rencontre de ces deux approches se concrétisera par le biais de

la sémiologie³¹. Les institutions audiovisuelles développent elles aussi des laboratoires de recherche, au sein desquels « l’opposition commune entre le domaine de l’art et celui des médias n’est pas entérinée comme irrévocable, mais sans cesse questionnée³² », à l’image du rapport entre télévision et école. Cette période de forte production intellectuelle relative à l’audiovisuel éducatif et à l’audiovisuel comme objet³³ pointe les différents usages de l’audiovisuel à l’école selon des visées didactique, organisationnelle ou commerciale. Elle préside à tout un corpus de travaux portant sur l’éducation « par » les médias, auquel s’ajouteront les réflexions autour de l’éducation « aux » médias. Ce mouvement appelle à ne pas penser les médias comme un simple outil, fût-il éducatif, mais comme un objet de réflexion propre, essentiel à l’émancipation des citoyens³⁴. La création du Centre de liaison pour les moyens d’information (Clemi)³⁵ en 1983, en tant qu’opérateur institutionnel de l’éducation aux médias, témoigne de l’influence de cette approche. De ce point de vue, on observe à quel point l’étude des médias éducatifs est pertinente pour penser les médias, leurs contenus, leurs usages et leurs évolutions³⁶.

Comme le rappelle Viviane Glikman, « analyser les causes de l’échec de la télévision éducative française apparaît donc comme un préalable nécessaire au renouvellement de ce type d’actions, afin d’éviter que leur répétition n’aboutisse aux mêmes effets, condamnant pour longtemps de semblables

21 Le programme « Sesame Street » est à l’époque une référence dont la France souhaite s’inspirer.
22 D. Wolton, *Éloge du grand public : une théorie critique de la télévision*, Paris, Flammarion, 2011.

23 Lesite.tv est sous gestion d’un groupement d’intérêt économique entre le CNDP et France 5, puis France Télévisions.
24 « Projet de démocratisation de l’enseignement porté par des associations dans le but de compléter l’enseignement scolaire et de former des citoyens », *Dictionnaire encyclopédique de l’éducation populaire et de la formation*, Nathan, 1994.
25 F. Marty, « Lesite.tv : un avatar de la convergence ? », *Études de communication, langages, information, médiations*, n° 38, 30 juin 2012.
26 Programme interministériel (1979-1983) visant à donner une position « active » aux jeunes téléspectateurs face à la culture de masse. Elle associait familles, enseignants, animateurs socioculturels et socio-éducatifs : plus de 20 000 jeunes ont été concernés, ainsi que 2 000 adultes.
27 P. Mœglin, *Les Industries éducatives*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 2010, p. 123.

28 D. Peraya, « L’audiovisuel à l’école : voyage à travers les usages », *Français 2000, Bulletin de la Société belge des professeurs de français*, 1993.
29 É. Rohmer, « Pourquoi filmer ? », Archives personnelles, CNDP, n.d.
30 T. Jousse, *Le Goût de la télévision, anthologie des Cahiers du cinéma 1951-2007*, Éditions Cahiers du cinéma/INA, p. 10.

31 G. Jacquinot-Delaunay, « Les sciences de l’éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives », *L’Année sociologique*, n° 2 (vol. 51), 2001, p. 396.
32 F. Jost et M.-F. Chambat-Houillon, « La télévision à l’essai : entre recherche et laboratoire », « La Création : hier, aujourd’hui », *Télévision*, n° 3, Paris, CNRS Éditions, p. 11-30.
33 F. Sublet et al., *Quand la télévision entre à l’école*, Poitiers, CRDP, 1987.
34 J. Gonnet, *Éducation aux médias : les controverses fécondes*, Paris, Hachette, 2001.
35 Aujourd’hui Centre de liaison entre l’éducation et les médias d’information, il a pour mission de « promouvoir, notamment par des actions de formation, l’utilisation pluraliste des moyens d’information dans l’enseignement afin de favoriser une meilleure compréhension par les élèves du monde qui les entoure tout en développant leur sens critique ».
36 G. Jacquinot, *Image et Pédagogie*, éditions des Archives contemporaines, Paris, 2012 ; J.-P. Meunier & D. Peraya, *Introduction aux théories de la communication*, De Boeck, Bruxelles, 2010 ; P. Mœglin, *Outils et médias éducatifs : une approche communicationnelle*, Grenoble, PUG, 2005.

initiatives³⁷ ». Dans cette perspective, nous allons maintenant nous intéresser aux ajustements de l’audiovisuel éducatif à l’ère numérique.

La télévision à l’école à l’ère numérique

Pour Geneviève Jacquinot, l’émergence d’un paradigme numérique appelle à une extension du champ de l’éducation aux médias³⁸ au profit d’une approche plus éducative que scolaire. Du côté de la production, la période actuelle est marquée par « le déplacement vers l’aval du soutien aux industries éducatives, des producteurs vers les distributeurs, donc, et au profit de dispositifs facilitant et élargissant l’accès des ressources numériques³⁹ ». Au regard de ces éléments, les stratégies éducatives de France Télévisions trouvent un écho singulier. Actuellement, deux offres éducatives sont développées : l’une scolaire, Lesite.tv, et l’autre clairement éducative FranceTV Éducation (FTVÉ). Voir *France 5 et Lesite.tv de 2002 à aujourd’hui* [V].

Lesite.tv regroupe aujourd’hui plus de 3 000 vidéos, accessibles directement en streaming ou en téléchargement. Ces vidéos s’adressent à la fois aux écoles, aux collèves et aux lycées. Elles couvrent de nombreuses disciplines scolaires et sont indexées sur les programmes du ministère de l’Éducation nationale. Le Réseau Canopé réalise des livrets pédagogiques pour accompagner les vidéos. Pour bénéficier des services du site, il faut souscrire à un abonnement, ou alors payer par vue. Il est possible de s’abonner à titre individuel⁴⁰, au titre d’un établissement ou de plusieurs, via une collectivité territoriale. De ce point de vue, le service s’inscrit dans le « marché éducatif » et le processus d’industrialisation de l’éducation⁴¹. Par ailleurs, la collaboration de l’État, au travers du Réseau Canopé, s’inscrit dans une volonté institutionnelle récurrente d’inciter les enseignants à s’approprier les ressources numériques, à l’instar de la mise en place de la plateforme Éduthèque⁴². Si, pour certains, cet encouragement est l’occasion d’une

instrumentalisation idéologique⁴³, les gouvernements le justifient traditionnellement par plusieurs arguments : « assurer une qualité d’enseignement égale en tout point du territoire, faciliter le travail des enseignants, offrir aux apprenants les ressources nécessaires à leur épanouissement personnel, à leurs aptitudes professionnelles et à leur activité de futurs citoyens et concilier ainsi progrès social et développement économique⁴⁴ ». Les modalités de ce soutien varient en fonction des dispositifs et des acteurs en place. Dans le cadre de FTVÉ, la collaboration avec l’institution éducative est limitée.

Les différents formats audiovisuels proposés par FTVÉ vont des articles aux dossiers thématiques associant images, vidéos, diaporamas, *serious games*, infographies, web documentaires ou encore des jeux et des quiz. Le service ne s’adresse pas seulement aux enseignants ou aux élèves, mais il cible plus largement les « médiateurs éducatifs », ainsi que les parents. L’organisation du site en témoigne à travers les différents chapitres : apprendre, jouer, s’orienter, décrypter, accompagner, enseigner.

Comme elle l’avait fait avec La Cinquième, l’institution médiatique s’émancipe du ministère de l’Éducation nationale. Mais contrairement à cette époque, les évolutions du média télévisuel semblent en adéquation avec le public de l’audiovisuel éducatif qui « ne peut être que segmenté et, à chaque fois, limité⁴⁵ ». Les processus de délinéarisation de l’offre et de fragmentation des audiences, propres aux industries des médias à l’ère numérique⁴⁶, réactualisent la logique de « stock » qui avait conduit à une certaine marginalisation des contenus audiovisuels éducatifs. Il serait donc intéressant d’observer les stratégies éducatives de l’audiovisuel public d’un point de vue stratégique. Pour Bruno Patino, numéro deux de France Télévisions, « après les lancements réussis de FranceTV Info et FranceTV Sport, le groupe public concrétise [avec FTVÉ] une nouvelle ambition de service public⁴⁷ ».

En effet, à travers ses différentes plateformes numériques, France Télévisions propose une offre faisant écho à son cœur d’activité : informer avec FranceTV Info ; éduquer avec FranceTV Éducation et divertir avec FranceTV Sport.

Ainsi, nous avons pu voir que les rencontres entre l’appareil éducatif et les techniques de communications « [sont] une succession d’échecs et de malentendus⁴⁸ ». Ceux-ci ont sans doute pour origine les représentations négatives de l’époque quant à l’utilisation de la télévision à l’école. En effet, la télévision charrie « les conflits et les contradictions culturelles, les non-dits et les mythes, les ambivalences et les ambiguïtés typiques de “l’esprit du temps”⁴⁹ ». Il convient donc, pour penser l’audiovisuel éducatif à l’ère numérique, de prendre en compte les nouvelles représentations qu’il suscite, autant que la reconfiguration des acteurs. Le lancement d’un service de vidéos éducatives par Canalsat, Campus, est une illustration de ce nouvel intérêt de l’industrie médiatique pour l’éducation. Les acteurs publics sont donc confrontés à un double enjeu : exister face aux acteurs privés sur ce nouveau « marché », et proposer une vision de l’audiovisuel éducatif qui réponde aux enjeux citoyens des nouvelles pratiques culturelles numériques.

Voir la *bibliographie*.

37 V. Glikman, *op. cit.*, 1995.
38 G. Jacquinot, *op. cit.*, 2011.
39 P. Moeglin, *op. cit.*, 2010, p. 112.
40 Pour les enseignants du primaire, en SVT et en histoire-géographie.
41 P. Moeglin, *op. cit.*, 2010.
42 Bouquet de ressources des grands établissements publics culturels et scientifiques (Ina, Réseau Canopé, CNRS, Site.tv, etc.) à destination spécifique des enseignants du 1^{er} et du 2nd degrés, lancé en 2013, education.gouv.fr/panorama-services-numeriques

43 D. Moatti, P. Lardellier, *Le numérique éducatif : 30 ans d’un imaginaire pédagogique officiel*, Dijon, 2010, 218 p.
44 P. Moeglin, *op. cit.*, 2010, p. 105.
45 V. Glikman, *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, université René Descartes, Paris, 1989, p. 645.
46 J. J. Gabszewicz, N. Sonnac, *L’industrie des médias à l’ère numérique*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2010.
47 FranceTV Éducation, « Lancement de FranceTV Éducation », 2012, p. 3.

48 B. Miège, *La Société conquise par la communication, Logiques sociales*, vol. 1, Grenoble, PUG, 1996, p. 75.
49 É. Macé, *La Société et son double, une journée ordinaire de la télévision*, Paris, Armand Colin/Ina, 2006, p. 8.

T	É	M	O	I	-
G	N	A	G	E	S



1

1. Ordinateur Hewlett-Packard 85, États-Unis, Hewlett-Packard Co.

2. Atelier d'expérimentation assisté par ordinateur composé d'un ordinateur Commodore et de périphériques Jeulin pour l'enseignement des sciences naturelles.

3. Ordinateur Bull Micral 90 20, Bull Micral-Orsay, 1983.



2



3

MÉMOIRES ET AVENTURES D'UN PIONNIER DE L'INFORMATIQUE

*Hubert Steiner, professeur contractuel de lettres classiques,
personne-ressources, gestionnaire du rézo pédago de l'institution Join-Lambert à Rouen*

À l'instar de l'abbé Prévost, une rencontre bien datée marque mon entrée en informatique, ou plutôt ma vocation. Ce terme religieux, qui ne surprendra guère ceux qui savent que l'institution Join-Lambert a été refondée sous le nom de Jean-Paul II, s'avère à mon encontre pertinent. En effet, j'ai consacré un tiers de siècle à l'informatique pédagogique, sans ménager mes heures. Avant la lettre, j'ai été un geek : je parlais en routard, sac au dos, seul ou en quatuor pendant les grandes vacances ; puis, sans transition aucune, je me plongeais corps et âme dans la programmation, les neuf autres mois, en célibataire. Ceci a permis plusieurs accouchements, plus ou moins heureux...

Je distinguerai trois périodes : le temps des pionniers, de 1980 à 1992, du TRS-80 au PC sous MS-DOS 6.22, puis l'illusion de l'acmé, de 1992 à 2004, de Windows 95 à Windows XP Pro, enfin la troisième mi-temps, celle que je vis actuellement, le désenchantement, puisque je ne sais plus programmer.

LE TEMPS DES PIONNIERS

J'ai découvert l'ordinateur et le défi de sa maîtrise en septembre 1980 : malgré quatre ans d'enseignement, mon esprit était en jachère puisque je revenais d'une année de voyage en camping-car en Afrique. M. Galmiche (détenteur de trois licences et professeur de physique, à l'époque, il deviendra mon mentor en informatique) me présenta sur TRS-80 un logiciel de déclinaisons latines primitif qui posait les mêmes questions (niveau cinquième-quatrième) que le professeur que je redevais.

J'avais 29 ans, j'étais néophyte en informatique ; certes, j'avais fait A' en seconde (cette section s'adressait jusqu'en 1967 aux élèves férus et de sciences et de lettres, en toute équité), mais j'avais dû opter en première pour le grec, au détriment des maths, puisque cette option n'était plus possible. Lors de ma maîtrise (édition d'un texte grec), M. Irigoin, devenu

membre de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, avait envisagé de faire écrire un programme permettant de retrouver, par recoupement logique des fautes communes, l'arborescence des manuscrits d'une œuvre, pas celle dont je m'occupais, bien sûr. J'ai donc fait l'opération, mais sur papier. La logique était convoquée certes ; nonobstant, mes seules connaissances en informatique à l'époque étaient celles dues à Isaac Asimov, Ray Bradbury et Philip K. Dick, avec le fantasme du superordinateur superviseur pour le plus grand bien de l'humanité, les performances de la robotique, sans oublier les initiatives toujours possibles de chaque petit d'homme...

Est-il besoin de préciser qu'une sueur d'angoisse perla ? Dans cinq ans, j'étais chômeur, puisqu'un ordinateur pouvait demander à un élève, sans hésiter, sans problème, sans aucune erreur, ce que j'avais mis une décennie à manipuler.

Une quinzaine de jours plus tard, le temps de vendre ma part dans une caravane en bordure de mer, je possédais pour 5 000 francs un TRS-80 (ce n'est qu'en 1992 que la direction de Join-Lambert accepta de m'acheter un PC portable). Avec des spécifications dont je découvris peu à peu les possibilités, puis les limites : 16 Ko de MEV (soit environ 3 000 mots, y compris ceux utilisés pour programmer, sous Basic propriétaire) ; écran monochrome vert, de 40 colonnes sur 20 lignes, sauvegarde sur K7, donc une à deux minutes pour le magnétophone, imprimante à listing, clavier basique alphanumérique de type "qwerty" (de fabrication américaine), donc pas d'accent, ce qui, pour un professeur de français, est rédhibitoire. Qu'à cela ne tienne ! Une étoile avant = accent aigu, une après = accent grave, deux après = accent circonflexe. Les élèves se sont bien adaptés...

L'établissement achète donc sur fonds propres dix TRS-80 ; ils sont installés en U. Le U change tout, et je privilégie cet agencement chaque fois que c'est possible : fini le cours ex cathedra, exit le professeur,

« celui qui parle devant », détenteur de toute vérité révélée, en vrai pro (je note que le TBI reprend cette posture traditionnelle...). À ma grande surprise, je deviens un conseiller à l'oreille de l'élève, le doigt n'est plus dénonciateur, il sert à lier sur l'écran tous les éléments... L'élève n'est plus en faute, on traite ensemble la bévue qui apparaît sur le moniteur. Ainsi, je descends de la bibliothèque des professeurs, pour un logiciel sur le sens des mots selon le genre (exemple : trompette), l'encyclopédie *Larousse* en 10 volumes ; tous les *Robert* et autres dictionnaires mis à disposition sur les tables au centre de la salle. Et l'élève de compulsier... Ce singulier peut surprendre : en fait, pendant toutes ces années, mes élèves ont peu travaillé en duo ou trio : soit la séance utilisant l'informatique avait lieu en demi-groupe, soit le nombre d'ordinateurs (une salle de 23 UC et même une salle de 31) permettait une démarche individuelle.

J'arrive même à générer un alphabet grec (d'où des réussites graphiques intéressantes d'élèves artistes, à la Mondrian ou « en building ») ; on peut donc travailler déclinaisons et conjugaisons. Et la complexité de la morphologie, surtout grecque, se prête particulièrement bien à la programmation informatique à laquelle m'avait préparé ma formation en version et thème classiques : en fait, j'avais assimilé sans le savoir une bonne partie des subtilités de la structure IF... THEN... ELSE...

Il faut trente minutes pour préparer la salle. Quand le logiciel créé va aux limites du TRS-80, il me faut même compter les octets restants et tout concentrer, au maximum. Heureusement, en 1982, l'Institution achète des câbles et un serveur sur lequel on charge le contenu de la K7 ; un appel manuel sur chaque poste permet de réduire à cinq minutes l'installation.

La section G3, via la taxe d'apprentissage, permet d'acheter 16 PC Léanord (fabrication française) ; ils restent un an en poste local, jusqu'à ce que je me décide à utiliser la documentation fournie pour les installer gratuitement en nanoréseau, malgré le déni de mon mentor, ce qui dégrade nos relations. Hélas, je suis contraint d'installer les PC en barrette, dos à dos. Je n'aide plus qu'un demi-groupe, sans pouvoir suivre l'autre barrette : j'ai perdu mon périscope, je ne peux plus superviser tous mes élèves. Le progrès est tout de même réel : l'écran, toujours monochrome, mais à niveaux de gris, est de 600 pixels sur 480 ; les deux drives (lecteur de disquettes) de 5 pouces ½ permettent la sauvegarde, et 640 Ko de MEV sont à disposition (soit 120 à 140 Ko pour le programmeur). On peut projeter le contenu de l'écran via une tablette

ad hoc. Gros succès d'estime chez les élèves. Qui préfèrent mes productions à forte teneur personnelle aux produits standards, répétitifs, systématiques et sans humour pour plusieurs raisons.

D'abord, le nom de l'élève peut être repris dans les exercices (donc, je m'en tiens aux adjectifs épiciens, j'élimine les COD personnels avant l'auxiliaire *avoir*, puisque Join-Lambert est devenu mixte). Les mots sont manipulés dans le programme de façon à induire chez lui l'appétence pour l'érudition (au risque de l'affectation ?). La notation est formative, il est difficile de descendre sous le 10 fatidique ; l'apprenant peut, avec des questions subsidiaires ou des bonus de dépassement, battre l'ordinateur (qui « s'autodétruit » alors avec apparition aléatoire de caractères cabalistiques et/ou effets lumineux). Ce défi, et celui de dépasser les camarades, amènent à une compétition positive. Les commentaires en cas de succès se veulent dithyrambiques, parfois peu amènes en cas d'échec, mais ce, après une utilisation sur plusieurs mois.



1



2

1. Ordinateur Axel AX 20, Matra-France, 1982.

2. Ordinateur TRS-80, Model 4, Matra-Tandy électronique SA, vers 1984.

La mémoire du PC induit l'apport d'éléments de remédiation divers et abondants : information supplémentaire en cas de succès, précisions ou conseils en cas d'échec, ce qui permet une deuxième frappe, ainsi dûment rectifiée : les erreurs, assez faciles à déceler par exemple en thème latin, sont alors plus facilement corrigées par l'élève.

En fait, l'expertise pédagogique acquise au contact des incompréhensions des élèves permet d'adapter à chaque difficulté une démarche adéquate : ainsi, en latin, pour l'ablatif absolu, le subjonctif autonome, les questions de lieu qui se prêtent à de multiples animations, les questions de temps, etc. Une difficulté ? Un programme ! En privilégiant la variation, dans le droit fil de la rhétorique latine.

Autre avantage : une correction fine en thème permet d'affranchir la réponse de l'ordre des mots. Ceci amènera d'ailleurs certains élèves à procéder ainsi en français, promus ainsi dignes épigones de l'Oulipo.

Pratiquement, mon destin s'avère moins heureux, lors de mon inspection pour le Capes pratique en 1983 : non content de refuser de regarder mes productions, « on » me reproche de trop utiliser l'ordinateur avec mes élèves (pourtant, seulement 2 heures en français sur 5, 2 heures en latin sur 3, 1 heure en grec sur 3). L'informatique risque donc de me coûter ma carrière : étant AECE (Adjoint d'enseignement chargé d'enseignement), avec ce concours, j'avais remis ma carrière à zéro, sans m'en douter ! L'année suivante, à la question de savoir si je dois continuer avec les PC – puisque, bien sûr, entre-temps, j'ai caché mes travaux – l'Inspecteur général, dûment présent vu l'enjeu, me conseille chaleureusement de continuer, mais de ne pas en parler. Je rassure mon lecteur : proscrit en 1983, réhabilité périlleusement en 1984 dans les conditions que je viens d'évoquer, j'ai droit en 1993 à un échange ouvert et intéressé avec mon Inspecteur académique, suite à une visite impromptue en classe entière dans deux salles informatiques réunies. J'ai droit à un rapport sur deux pages, truffé de questions ; en 1999, une lettre de félicitations, puisque mon site latin fait partie, d'après *Télérama*, des deux cents meilleurs sites français ; une inspection hyperbolique, la même année, comme la dernière en 2010, où il me suffit de quelques images via Internet et vidéoprojecteur pour obtenir l'aval enthousiaste de celle qui me visitait par courtoisie.

Mais je me suis trop avancé ! Retour aux antiquités : le PC Léanord. Le tout fonctionne sous MS-DOS 3.21. Dans une joyeuse promiscuité : je fais du grec avec huit

élèves d'un côté, alors que ma collègue de G3 fait de la gestion de l'autre : les dysfonctionnements humains et techniques sont tels que ma présence reste nécessaire. (C'est ainsi que plusieurs collègues passeront leur Capes pratique en salle informatique – moi en protection rapprochée, pour pallier tout problème...)

Enfin, le plan « Informatique pour tous », cher à M. Fabius ! Mais l'enseignement privé n'y a pas droit. Mon collègue, par philotechnie – bien qu'il fût conscient très tôt que c'était un cul-de-sac technique –, et moi-même, par idéologie (très lié à la CFDT, j'avais opté, après mon Capes, pour l'enseignement privé, car je restais avec mes TRS-80 et j'attendais la réalisation, pour l'école, d'un service public, laïque et rénové, auquel l'année 1984, avec sa manifestation de masse à Versailles, mit un coup fatal), nous poussons tous les deux à l'achat de 16 MO5 que je monterai à 23 en 1990, après le rachat d'un nanoréseau entier à un collège public qui n'en avait pas l'utilité. Nous laissons tomber les programmes générés pour l'occasion par les éditeurs, car ils sont bogués. Ainsi de *Corps humain* (éditions Infogrames), qui propose des exercices de placement anatomique : je fiche un tibia sur un crâne sans aucune protestation du logiciel ; les logiciels de français sont truffés de fautes d'orthographe ou d'approximation ; pire, ils sont régressifs, car créés par des informaticiens qui ont mal digéré leur primaire. On nous propose en fait un retour en arrière d'une vingtaine d'années. Une belle idée gâchée, qui aurait pu réussir, même sans formation des profs (encore que...), s'il y avait eu concertation effective et échanges entre les profs-programmeurs et les éditeurs quasi institutionnels. Ce qu'a fait – mais c'était une start-up, et les profs sont frileux – la société Chrysis à Poitiers qui publiera mes productions Roma et Athéna sur MO5.

Dans Roma, l'élève peut découvrir le développement de la ville à partir de la même carte de fond, bâtiment par bâtiment, ajouté et éliminé en tant que de besoin, avec des commentaires historiques et architecturaux ; des questions permettent de tester l'apprentissage ; quand la performance de l'élève est insuffisante, il retourne sur le plan antérieur. Pour l'apprentissage de la grammaire, on assiste au déplacement d'un Romain dans une maison, aux thermes, dans un camp, sur le forum, soit avec les touches directionnelles en version qui permettent à l'élève de réaliser le mouvement énoncé par une phrase, soit en tapant, en thème, la phrase correspondant au déplacement observé en latin. Une correction fine, le cas échéant, permet en fait à chacun de toucher... le but ! Athéna présente en grec le même programme sur les questions de lieu, à

partir des plans du Parthénon, du Téléstérion d'Éleusis, d'une maison, de la Tholos de Delphes. Urbi, sur PC, est plus complexe : des images ont été numérisées à partir de l'encyclopédie de référence en latin, le Daremberg et Saglio, ou des pièces de monnaie.

L'avantage du MO5, pédagogiquement inestimable, mais techniquement quasi obsolète, est de permettre l'utilisation :

- de la couleur (pratique en grammaire française : pour identifier par exemple une principale en jaune, une subordonnée en bleu, un subordonnant en mauve, ou mettre en valeur des suffixes/préfixes, des morphèmes en déclinaisons grecque et latine, etc.) ;
- du son (pour la récompense) ;
- d'un crayon optique pour des QCM sympathiques ;
- de 32 Ko de MEV ;
- de la fonction « *picture load* » (affichage d'une image travaillée sous un logiciel de création d'images).

La société Chrysis crée aussi le logiciel Chrysipont qui permet de basculer les data/données des MO5 sur PC. J'en profite pour proposer des produits en grammaire latine à la société Linguasoft (Minerva). Elle accepte, puis s'écroule l'année suivante...

Une formation longue d'un an en tout (en fait, six stages sur trois ans, 1986-1988) est imposée pour créer l'option informatique en binôme avec mon collègue de physique : on programme en langage Logo (qui remporte un grand succès auprès des élèves, car la programmation par boucles de réitération leur permet des réalisations graphiques exceptionnelles : merci, Seymour Papert, un des concepteurs de ce langage), en Pascal, puis Turbo-pascal. La découverte du numériseur permet aux élèves de manipuler les images...

L'ILLUSION DE L'ACMÉ

En 1992, l'établissement achète 24 Commodore PC 40 II avec écran VGA, upgradables (ce qui signifie « pouvant être mis à niveau »). Certes, l'opération ne se fait pas sans mal : il faut arracher la puce avec une pince, et en insérer une nouvelle avec force précautions : soit trois réussites sur quatre tentatives. Ils sont mis en réseau Novell promu par l'Éducation nationale (donc pour moi, en mandorle, toujours pour les mêmes raisons idéologiques d'alignement sur le public). Ce dispositif permet de passer à un réseau performant, en BUS (sur une seule ligne), avec embout en T BNC. À cette occasion, je réalise mes premières sertissures, et le fil d'Ariane – car le tracé peut être labyrinthique – de se développer, à la demande

– une, puis deux, puis trois, quatre salles, sans respecter les normes techniques (le sacro-saint « 543 » : 5 brins, 4 répéteurs, 3 brins utilisés au maximum), car je ne les connaissais pas à l'époque, mais le système D marche très bien.

Les réalisations se multiplient. Ainsi des différents « Soft qui peut » à Poitiers, avec divers projets :

- un programme sur les « questions de lieu », d'abord en latin, puis dans différentes langues européennes ;
- Les Monstres linguistiques, en hommage à l'Oulipo (création de mots à partir d'un préfixe et d'un suffixe grecs, avec leur traduction et tirés aléatoirement). J'avoue avoir appliqué le même jeu pour... un programme d'injures proposé aux terminales pour leur dernier cours !
- une animation sous 3D Studio en version établissement (7 500 francs) qui obtient en 1996 le prix des concurrents (produit perdu : trop de mémoire) ; d'autres élèves se lancent à leur tour dans ce type de création pour le JT de Join-Lambert.

L'option informatique, puis les Aptic, puis derechef l'option informatique, éradiquée par M. Allègre en 1999 avec la dernière session en 2001, hélas ! Les élèves reprennent mes productions en gratuit (dsk + fascicule papier) pour les reproduire sur CD-Rom destinés aux établissements de l'académie – nous n'aurons d'ailleurs aucun retour d'aucune sorte ! Ils génèrent, de façon quasi industrielle, jaquettes et étiquettes avec l'applicateur, le tout sous AfterBurner. Se lancent aussi des projets en commun entre profs et élèves, d'où la série « Polyglot » (anglais, allemand, français, espagnol, latin, grec), des images numérisées et retravaillées en vocabulaire, d'autres fabriquées directement sous Pascal, et intégrées dans un ensemble plus vaste. Numérisation et travaux sur le logo de l'établissement. En 1993, pour les 150 ans de l'établissement, les élèves demandent à créer des animations sous Turbo-pascal, qui défilent dans le réfectoire...

Dans le droit fil du plan « Informatique pour Tous » (à partir de 1986), les ateliers se poursuivent : les élèves arrivent à 7 h 45 (les cours commençant à 8 h 15) : ils célèbrent fêtes, anniversaires, infos culturelles. En 1999, cinq JT sont réalisés : le premier dans la cour du primaire est animé par les élèves de l'option informatique, le deuxième, dans la cour du collège, le troisième, dans celle du lycée, sont animés par les élèves en autonomie. Les deux derniers, à l'accueil et au parloir, institutionnels, sont animés par moi-même. L'ordinateur de l'accueil est le premier à s'éteindre : un matin, à 6 h 30, son écran plat est arraché. Celui du lycée s'arrête : il fonctionnait finalement avec

un Trackball pour maternelle : du café versé volontairement a eu raison de lui. Celui du collège a subi le même sort : les images avançaient via un bouton d'allumage en contact avec la barre d'espacement d'un clavier (installation réalisée par un collègue de techno, M. Chalot). Il subira un traitement de choc, mais reprendra plus tard, sans ce bouton, en automatique, dans le cadre de l'IGC (Informatique de gestion et de communication) en 2002. L'école primaire de Join-Lambert s'est arrêtée en 2003. Je vous rassure : Join-Lambert en a relancé une en 2008 – sans journal ! – qui marche très bien, avec un TBI, et 40 prises RJ 45 installées par mes soins... puisque nous sommes passés, à partir de 2002, au câble filaire ethernet à huit brins sur l'ensemble de l'établissement, soit actuellement plus de trois centaines de PC (322 au dernier comptage), bon an mal an, en 2013... Installer une baie de brassage avec cinq switches et une centaine de câbles, quel travail ! Mais quel défi ! Et quel bonheur quand cela marche...

LE DÉSENCHANTEMENT

Car je fais de plus en plus dans le hard : tous ces PC cités plus haut ont été déballés, installés et connectés par mes soins. Avec trois, puis deux, puis aucune heure de décharge. Restent cinq heures par semaine payées par l'Ogec (organisme de gestion) de mon établissement. Et le hard n'est pas ce que l'on croit : quand un PC de l'établissement a un problème qui n'est pas résolu par un redémarrage, une réinsertion des câbles, voire une remise en ordre des picots de contact après une insertion forcée, il faut l'ouvrir... à la perceuse, par l'arrière ! En effet, pour éviter les vols de barrette-mémoire, tous les PC sont sertis par mes soins. Ensuite, selon les cas, je change le disque scratché, remplace la boîte d'alimentation en court-circuit, installe une nouvelle barrette-mémoire (N.B. : je ne perds pas mon temps à remplacer les cartes-mères défaillantes) ; vous l'avez compris : il s'agit de maintenir l'existant, donc hors de question maintenant de consacrer son temps au soft (gestion en réseau des imprimantes, des utilisateurs, des logiciels : il n'y a même plus de formation donnée pour ce faire ! et les listes de diffusion ne suffisent pas).

J'ai 61 ans, mais personne ne se bouscule pour me remplacer comme personne-ressources – car les interventions mentionnées ci-dessus sont en sus : celle-ci (en fait, généralement celui-ci) doit conseiller ses collègues, préparer le conseil des TICE, bref, être une force de proposition et d'animation. Autre bête noire : la politique commerciale que subissent les

utilisateurs de l'informatique. Ainsi, le « killer » du DOS, XP Pro, a failli avoir ma peau ; heureusement, un neveu que j'avais convaincu de faire une licence d'informatique, a pu m'aider et j'ai réussi à basculer tous mes logiciels sous cet OS. Mais Vista m'a liquidé définitivement, malgré une formation de six heures sous Delphi : l'aide d'un prof de fac, spécialiste du Pascal (oui !), n'a pas permis à cette occasion au seul stagiaire de lettres, moi, de sauter l'obstacle entre le chiffre et la lettre ; le chiffre a gagné, moi, j'ai perdu...

Une consolation : je participe depuis 2001, en invité du privé, au pôle de compétence lettres académique, par le biais d'une contribution aux éditions informatisées de *Micromégas* de Voltaire et *Fêtes galantes* de Verlaine, accessibles sur le site lettres de l'académie de Rouen. Un groupe de travail se répartit les pages de l'œuvre à éditer et annoter pour sa mise en ligne, propose des pistes de réflexion, des analyses, des documents complémentaires...

Mes logiciels fonctionnent donc sous Dosbox, sans espoir d'amélioration. Et pourtant ! En regardant mes élèves de latin de cinquième devant l'un de mes travaux en thème sur les questions de lieu, j'imaginerais bien la webcam d'un portable flasher la tête de l'apprenant, l'intégrer dans le logiciel pour illustrer un déplacement dans une photo de temple, cirque, atrium, etc. ; et la photo de la tête s'en approcher, en sortir ou y rester, etc. Puis faire écrire en latin (ou autre ! cf. « Polyglot ») ce qu'elle a fait... Un rêve... envolé ! Faute de formation adéquate et de temps : depuis 2008, le temps moyen de travail d'un professeur a augmenté d'1 h 20 par semaine.

Pendant ce temps, à la rentrée 2012, l'antivirus académique, Kaspersky ancienne version, ne fonctionne plus. Mauvaise nouvelle quand, sur les trois centaines de PC gérés, une bonne moitié, inhibée par Deep Freeze, se retrouve sans protection pour les clés USB... La seule solution ? Désinstaller l'ancienne version, installer la nouvelle avec une nouvelle clé. Et je suis incapable de faire cette opération de mon poste de superviseur. Cela se fait PC par PC. D'ailleurs, chacun d'eux, vu le comportement de certains élèves, a besoin d'une visite de contrôle annuelle. D'où ces propos à la volée, débridés : je n'ai plus le temps de faire des fioritures, ni de PowerPoint...

C'étaient les heurs (heurts ? heures !) et malheurs d'un pionnier de l'informatique.

Voir la *sitographie*...



1



2



3

1. Enseignement assisté sur ordinateur : exercice de mathématiques. Programmation sur Z x 81, Le Vieil Baugé, 1986. Photographie de Marc Pialoux.

2. En salle informatique, « écriture » d'une procédure en langage Logo dans l'éditeur. Les enfants comparent leur projet de rosace sur cahier et sur écran (classe de CM1), Ivry-sur-Seine, 1987. Photographie de Marc Pialoux.

3. Initiation à l'informatique sur T07, 1983. Photographie de Marc Pialoux et Jean Suquet.

L'INFORMATIQUE À L'ÉCOLE

Laurent Mereur, formateur informatique

J'appartiens à une génération – la génération X (personnes nées dans les années 1960 et 1970) – qui a vu apparaître et se développer la micro-informatique ou l'informatique personnelle.

Durant mon parcours scolaire (collège, lycée), puis pendant mon activité professionnelle en lien avec la formation et l'enseignement (moniteur informatique en lycée, formateur en bureautique et en technologies internet, enseignant en école de commerce toujours autour de la question d'Internet), mais également au cours de mes différentes expériences professionnelles liées à Internet, j'ai vu l'évolution des technologies, de leurs usages et de leurs enseignements.

Je vous propose de parcourir une page de l'histoire de la micro-informatique et de son usage à l'école, mais aussi au domicile.

Trois périodes peuvent être distinguées : l'émergence des ordinateurs personnels familiaux pendant les années 1980 ; le développement du multimédia et de la bureautique pendant les années 1990 ; l'apparition et l'usage d'Internet à la fin des années 1990 et au début des années 2000.

ANNÉES 1980 : L'ÉMERGENCE DES ORDINATEURS FAMILIAUX

À la maison, dans les années 1980

Mes premiers souvenirs informatiques remontent au tout début des années 1980. J'étais alors élève de primaire et l'ordinateur n'y était pas encore entré. En revanche, on commençait à voir dans les foyers les ordinateurs connectés au poste de télévision (Alice, Amstrad CPC, ZX Spectrum...).

Le premier ordinateur de ma famille a été le Thomson TO7/70. Celui-ci aussi était raccordé à un téléviseur. Les parents découvraient, en même temps que leurs enfants, la micro-informatique.

La logithèque était encore réduite, mais elle était déjà très variée et permettait tant un usage ludique qu'éducatif.

Je me souviens de quelques titres : Airbus (un simulateur de vol), Météo7 (un clone de Space Invaders), Enigmatika (un jeu d'enquête présenté par Pierre Bellemare), Numéro 10 (un jeu de football), etc.

Je me souviens plus vaguement des logiciels éducatifs, surtout en français et en mathématiques.

On pouvait découvrir la programmation en Basic. Plusieurs magazines (tel *Microtom*) publiaient le code source de programmes (à recopier sans faire d'erreurs). Il existait aussi des logiciels pour comprendre le langage (initiation au Basic d'Infogrames).

Au collège, entre 1985 et 1989

Quelques années plus tard, j'ai retrouvé les machines Thomson au collège dans le cadre de « cours d'informatique ». Les souvenirs font défaut, mais je me souviens d'une part du nanoréseau piloté par un Goupil (difficile d'oublier un tel nom) et d'autre part, du contraste entre une machine de 1984, le MO5, et l'ordinateur familial, un Amstrad PC 1512.

THOMSON MO5	AMSTRAD PC 1512
Processeur 6809E, 8 bits, 1 MHz	Processeur 8086, 16 bits, 8 MHz
32 Ko de RAM, 16 Ko de VRAM	512 Ko de RAM
Lecteur de cassettes audio	Lecteurs de disquettes 5"1/4
Crayon optique	Souris
Basic	MS-DOS + GEM

À cette époque, et dans ce cadre de l'enseignement général au collège, l'informatique est à la fois objet d'enseignement (avec notamment l'apprentissage du fonctionnement de l'ordinateur, de langages de programmation comme le Basic), mais aussi outil d'enseignement (avec les premiers didacticiels).

LES ANNÉES 1990 : LE DÉVELOPPEMENT DU MULTIMÉDIA ET DE LA BUREAUTIQUE

À la maison

Avant d’aborder l’usage de l’informatique à l’école pendant cette période, je souhaite présenter l’informatique au domicile au début des années 1990. Deux familles de machines ont dominé le marché des ordinateurs familiaux, il s’agit des Amiga et des Atari.

Ces ordinateurs ont encore permis un usage créatif en plus de l’usage ludique. Cette époque est marquée par ce que l’on appelle les démos. Il s’agissait de petits clips vidéo qui s’échangeaient en même temps que les jeux. Ces œuvres numériques permettaient à un développeur, à un graphiste et à un musicien de faire un travail collaboratif et de se mesurer à d’autres groupes. Beaucoup de camarades se sont ainsi lancés dans la programmation, l’infographie ou la composition de musique sur des « soundtrackers » (logiciels permettant de composer sur ordinateur). Ces démos ont permis à un certain nombre d’élèves de travailler sur des objets mathématiques (des courbes sinusoïdales, des objets 3D, des fractales...).

Au lycée comme élève

De 1993 à 1995, j’étais lycéen en filière technologique. L’enseignement des matières professionnelles (comme la communication, la comptabilité, la mercatique) impliquait de travailler sur outil informatique.

En première, nous avons commencé à travailler sur d’antiques PC, fonctionnant sous MS-DOS avec des logiciels présentant une interface graphique pour le moins sommaire (par exemple, l’espace de travail de Word 5.5).

Le contraste pouvait être saisissant avec les machines de l’époque. Pour ma part, j’utilisais à la maison un Macintosh LC 475, doté d’une interface graphique en milliers de couleurs. À décharge pour le lycée, je dois mentionner l’expérience vécue au cours d’un stage en entreprise pendant cette année de première. J’avais effectué un travail de remise en pages de fiches-produits avec pour seuls outils un portable Toshiba PC286 monochrome et une imprimante à aiguilles ! Le seul logiciel disponible alors était un logiciel intégré bureautique Microsoft Works 2, dont les possibilités de mise en pages sont bien moindres que celles de Word.

De cette année scolaire, j’ai conservé une anecdote certes un peu caricaturale, mais qui montre la difficulté pour un ancien professeur de dactylographie d’enseigner la bureautique. Lors du premier cours, elle tenta ainsi d’insérer une disquette 5¼ à l’envers !

L’année suivante, le parc informatique du lycée (première/terminale) était renouvelé : il s’agissait de Compaq Prolinea sous DOS/Windows 3.1. Autant dire, pour les élèves, une petite révolution.

Ce passage sous Windows et le programme de terminale impliquait une plus grande variété de logiciels enseignés : Word, Excel, Access, Le Sphinx (gestion d’enquêtes statistiques). Les enseignants étaient à l’aise avec l’outil.

Le gros point noir de cette période est l’explosion des virus informatiques. Les élèves travaillaient à la fois sur les ordinateurs du lycée, mais également chez eux. Or, leurs ordinateurs personnels servaient bien souvent de plateformes de jeux. Ceux-ci étaient quasiment tous piratés et souvent le programme pirate pouvait inclure l’un de ces virus. Le responsable informatique, un peu laxiste il faut le dire, était dépassé par les événements. Parfois, plus de la moitié des postes de la salle en libre accès n’étaient pas opérationnels.

Les élèves, qui maîtrisaient l’outil informatique, faisaient le nécessaire pour que leur micro, voire celui des copains, fonctionne correctement. Plus altruiste et entreprenant que la moyenne, j’ai passé une partie de l’année à gérer la salle. Repéré par le chef d’établissement, le poste de moniteur informatique pour la salle en libre accès fut créé et je fus embauché l’année suivante.



Formation continue des enseignants : le rude apprentissage du Basic, Noisy-le-Grand, 1982. Photographie de Jean Suquet.

Au lycée comme moniteur informatique

Pendant les cinq années qui ont suivi, j’ai donc assuré la maintenance préventive et curative de la dizaine de postes en libre accès. Le samedi et les semaines des vacances scolaires, j’assurais, outre la surveillance de la salle, une assistance aux lycéens en difficulté. En plus de les sortir du pétrin (mauvaise utilisation de Windows ou d’un logiciel), j’expliquais l’erreur (après observation de l’élève) et je montrais la manipulation correcte. Cette observation des utilisateurs est très formatrice pour un moniteur et permet de déterminer les pratiques les plus efficaces pour un bon usage de l’outil informatique. J’illustrerai mon propos d’un exemple avec le traitement de texte. Souvent, l’utilisateur met en pages en même temps qu’il crée le contenu. Or, il est obligé de « défaire » sa mise en pages pour continuer (avec, parfois, quelques difficultés). La logique est donc de faire la mise en pages après la saisie du contenu ou au moins de la structure du document.

Un peu plus tard, j’avais pu établir la trame d’un cours de bureautique que j’ai dispensé tant aux lycéens de la filière technologique qu’à ceux de la filière générale.

On le voit, cette période est marquée pour moi par un glissement de l’informatique comme objet d’enseignement vers l’informatique comme simple outil. Mais il reste quand même l’apprentissage des bases permettant de se servir de l’outil.

1994 : LE DÉVELOPPEMENT D'INTERNET EN FRANCE

Cours d’initiation à Internet

À partir de 1996, j’ai eu la chance de travailler pour une PME dont une partie de l’activité était la création de sites internet. En quelques années, je suis devenu chef de projet.

Fort de cette expérience, j’ai pu proposer au lycée, où je continuais de travailler en parallèle, un atelier de découverte d’Internet (le Web et la recherche avec les moteurs et les annuaires, l’e-mail, les newsgroups ou Usenet, l’IRC).

J’ai également organisé un atelier d’initiation à la création de pages personnelles. Même s’il existait déjà à l’époque des logiciels d’édition de pages HTML Wysiwyg, l’atelier consistait à expliquer le fonctionnement du HTML, mais également d’aborder l’écriture hypertexte.

À l’époque, le lycée ne disposait que de deux postes connectés à Internet, ce qui limitait un peu l’interactivité des ateliers.

Étudiant en école de commerce

L’année suivante, j’ai intégré le 3^e cycle d’une école de commerce « Marketing stratégique et commerce électronique ». Un peu plus de la moitié des cours étaient dispensés en salle informatique, chaque étudiant étant doté d’un ordinateur récent et connecté à Internet.

Le cours le plus lié à l’usage de l’informatique était celui de familiarisation avec les technologies internet. Il n’était pas question de faire de nous des techniciens, mais de pouvoir comprendre, encadrer et dialoguer avec les différents corps de métiers intervenant dans la création et la gestion de sites internet : infographistes, développeurs, intégrateurs web, etc.

Le cours de gestion de projet nous permet de découvrir un logiciel de suivi de projet.

Enseignant en école de commerce

Deux ans plus tard, une autre école de commerce m’a proposé de dispenser un cours d’initiation aux technologies internet. À peu de chose près, le contenu du cours était le même que celui que j’avais suivi deux ans auparavant.

Différents sujets étaient abordés :

- la création graphique, les images bitmap, le dessin vectoriel (pour les logos et les infographies), etc. ;
- l’intégration avec le HTML, les CSS, etc. ;
- les développements informatiques avec le JavaScript, le PHP, l’ASP, les bases de données SQL...

L’organisation des salles n’était pas la même, les étudiants n’ayant pas de salle ni de postes attribués. Lorsque nous avons abordé le sujet du graphisme, nous avons eu accès à une salle équipée d’eMac récents, ce qui a permis à la majorité du groupe de découvrir Mac OS X.

Comme dans la période précédente, nous sommes ici dans un usage de la micro-informatique comme outil, et non comme objet d’enseignement. Un parallèle peut néanmoins être fait entre l’enseignement de la micro-informatique (fonctionnement de l’ordinateur, développement informatique en Basic) et l’enseignement d’Internet. En effet, outre l’utilisation de logiciels, une part du cours consiste à expliquer le fonctionnement d’Internet et pas uniquement son utilisation.

On remarque que le contexte a beaucoup changé. Le taux d'équipement des foyers français a explosé en l'espace de trente ans (d'abord en micro-ordinateurs, puis Internet, puis les Smartphones et enfin les tablettes). Aujourd'hui, il n'y a plus de différence entre les ordinateurs ou les tablettes, que l'on trouve à la maison et au travail.

Les machines ont gagné en puissance ; les microprocesseurs ont évolué.

Les nouveaux appareils, tablettes et iPhone sont comparables à un ordinateur de 2002.

Les usages ont changé : si le développement informatique est en baisse, on a assisté au développement de la photographie numérique, à l'explosion des blogs personnels, des comptes Facebook, Twitter puis Instagram et Pinterest. L'utilisation ludique en revanche est toujours demeurée une constante.

Il est assez logique de constater que si, à ses débuts, l'informatique a fait l'objet de l'enseignement, elle est devenue plus tard un outil d'enseignement (il est vrai que mon expérience est biaisée par mon orientation dans une filière plus professionnelle...).



Marine Elek, directrice générale de la chaîne éducative Cap Canal

Cap Canal¹ a été créée en 1991 par la ville de Lyon : cette chaîne éducative diffusait alors deux heures quotidiennes de programmes pédagogiques pour les écoles du primaire, alors nouvellement câblées et équipées par des postes de télévision. Cap Canal offrait même une VOD (*Video On Demand*) avant l'heure ! Elle proposait aux enseignants du primaire de choisir sur Minitel une liste de programmes qu'ils souhaitaient montrer à leurs élèves, pendant la classe, à l'heure et à la date de leur choix.

En 1991, le paysage audiovisuel français comptait six chaînes de télévision hertziennes ; on passait des heures dans les médiathèques pour rendre un devoir, tous les foyers n'étaient pas équipés d'ordinateurs, Internet, Facebook, Google et YouTube n'existaient pas et les « digitaux natives » n'étaient pas encore nés.

À l'heure où j'écris ces lignes, nous sommes en 2013. Le paysage audiovisuel français compte à présent plus de 140 chaînes de télévisions numériques, dont 24 chaînes de la TNT reçues gratuitement dans tous les foyers. Internet est partout : je reçois 200 mails par jour, je suis ultra-connectée 24 heures sur 24 avec mon Smartphone, ma tablette, j'ai accès à toute l'information en un clic de souris (ou en un pointé de doigt sur mon écran tactile) et grâce à Wikipédia, « L'encyclopédie libre », j'ai accès au savoir et à la connaissance. Encore faut-il que ma démarche heuristique me permette de déterminer dans toute cette masse d'information ce qui est bon à garder de ce qui est bon à jeter...

Comment alors ne pas se poser la question du rôle d'une chaîne de télévision éducative qui diffuse 24 heures sur 24, 7 jours sur 7, qui a un site internet

où l'on peut revoir toutes les émissions et qui a une page Facebook et un compte Twitter...

CAP CANAL, OUTIL OU MÉDIA ?

La télévision est un « *mass média* ». Cela explique pourquoi ce média doit être questionné : parce qu'il atteint les personnes en masse, dans leur foyer, et qu'il a ce pouvoir de sidération qui s'illustre en « décrochant » les téléspectateurs de leur réalité quotidienne. Nous ne pouvons donc pas parler de média éducatif sans avoir parlé préalablement de son usage, de sa culture.

Car la télévision est à la fois décriée (nous sommes d'accord pour dire : « pas de télévision avant 2 ans », comme le démontrent beaucoup d'études sur ses aspects néfastes qui empêchent le développement du monde imaginaire chez le petit enfant), mais c'est aussi le média le plus populaire, celui qui mobilise près de quatre heures par jour nos concitoyens. On est donc en droit de se poser la question : la télévision ne doit-elle pas *de facto* avoir ce rôle d'éducation ? Rappelons d'ailleurs que c'est ce postulat qui est à l'origine de sa création : la volonté de faire entrer la culture et l'information dans chaque foyer, de façon plus démocratique.

On remarque qu'aujourd'hui, avec la multiplication de l'offre TV, tous les programmes sont loin d'être éducatifs.

La télévision est un média, en tant que vecteur d'informations et de loisirs, mais pour qu'elle soit le vecteur d'une éducation, elle doit en effet faire un choix dans sa direction de programmes, d'émissions à portée éducative. Lesquelles sont éducatives ? Lesquelles ne le sont pas ? Et sur quels critères ?

À Cap Canal, nous avons des comités de lecture dans lesquels nous recevions des demandes de coproduction de programmes de la part des producteurs. Nous choisissons des émissions pour notre grille. En partenariat avec l'Éducation nationale, un poste d'enseignant était mis à disposition afin de valider la pertinence pédagogique des programmes.

¹ La société Lyon TV Câble, gestionnaire de Cap Canal, a fait l'objet d'une reprise et d'une privatisation, signant la fin d'une époque où la télévision éducative de service public telle qu'initée par la ville de Lyon en tant que modèle du genre était possible. Cap Canal a cessé d'émettre le 5 novembre 2014. Marine Elek a mis en place un projet de télévision éducative en langue française et en langue arabe, qui verra le jour au printemps 2015, sous le nom de 2RivesTV.

Plusieurs catégories de programmes sont ainsi proposées sur Cap Canal.

D’abord, les « émissions de connaissance ». Elles transmettent directement du savoir et permettent d’apprendre quelque chose, que ce soit ou non en rapport avec un programme scolaire, ou de servir de support de cours aux enseignants. Par exemple, il a été coproduit avec la société de production Chromatiques une collection de documentaires intitulée « Recherches », avec des titres tels que « L’univers des astronomes » ou encore « Faut-il avoir peur des virus ? ». Ces documentaires font état de la Recherche et du Développement au sein des universités et des laboratoires, en rapport avec des questions du quotidien. La collection « Lucie », produite également par Chromatiques répond concrètement aux programmes scolaires du primaire, le dernier opus en date étant « Lucie traverse les dimensions », qui explique la géométrie, également diffusé sur universciences.tv (la webTV de la Cité des sciences à Paris) et FranceTV Éducation (la webTV éducative de France Télévisions).

Ensuite, les « émissions qui informent les acteurs de l’Éducation ». Par exemple :

- l’émission « Cap infos » est centrée sur le système éducatif au sens large. Elle s’adresse à des téléspectateurs plutôt avertis, qui désirent en savoir plus sur l’enseignement primaire ou secondaire.
- l’émission « Questions de parents », qui suit les « Cap infos », est quant à elle dédiée aux parents qui souhaitent savoir ce qui se passe dans l’école. Elle répond concrètement à des préoccupations des parents, et est accessible par tous.
- l’émission « Allée de l’enfance » est dédiée aux parents et répondait à leurs préoccupations quotidiennes sur l’éducation des enfants au sein de la cellule familiale et sociétale.

Il y a enfin les émissions « d’éducation à l’image et aux médias ». Ce sont elles qui vont éduquer le regard du téléspectateur. Cap Canal apporte cette dimension avec la création d’émissions dédiées à la fabrication de films, de décryptage des images, et en proposant des dessins animés réalisés par des producteurs indépendants. Cap Canal se refuse également à la publicité et aux programmes violents. L’émission « Fais ton cinéma » a ainsi pour objet de présenter les réalisations audiovisuelles de jeunes auteurs et d’engager avec eux une discussion sur leur création en présence de réalisateurs plus confirmés. Cap Canal a également développé un partenariat avec l’université de Stendhal et la Maison de l’image à Grenoble

pour travailler avec des étudiants vidéastes et diffuser une collection intitulée « Savoir-faire et Faire savoir » qui présente les métiers de l’artisanat sous forme d’écriture documentaire.

En 1991, à sa création, Cap Canal était une télévision « outil » du service public : elle apportait aux enseignants du primaire les programmes pédagogiques pouvant servir de supports de cours. Cette utilisation en tant qu’outil s’illustre aujourd’hui beaucoup plus par les usages internet et seconds écrans qui permettent une utilisation plus adaptée à l’organisation de travail en classe. Ainsi FranceTV Éducation par exemple (anciennement Curiosphère) a très vite compris que son développement ne passait plus par la télévision (diffusion sur France 5), mais par ces nouveaux usages dès le début des années 2000.

C’est entre 2006 et 2009, période pendant laquelle elle a été supervisée par Philippe Meirieu, que Cap Canal commença à prendre la posture de média, en diffusant ses programmes 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7, en élargissant la grille des programmes à de nouveaux publics. Ce développement en tant que média continue aujourd’hui à la fois pour des raisons de financement (les financements publics sont à la baisse) et d’image résultant de cette situation économique.

TÉLÉVISION ÉDUCATIVE, ÉCONOMIE ET PAF

Lorsque l’on parle de télévision éducative en tant que média, on ne peut ignorer que celle-ci baigne dans un grand tout appelé « Paysage de l’audiovisuel français ». Je me garderais bien de faire une analyse de ce « PAF », mais il s’agit là de rappeler simplement le contexte actuel d’une chaîne de télévision thématique consacrée à l’éducation.

En effet, une télévision, c’est aussi de la vente d’espaces publicitaires, dont le coût de vente est directement rattaché à la question de l’audience, laquelle est calculée par Médiamétrie. Je ne crois pas créer de scoop en affirmant que les émissions pédagogiques ne sont pas celles qui font le plus d’audience. Pour autant, on voit apparaître aujourd’hui de nouvelles prises de mesures basées sur la qualité des programmes : le Qualimat, celui-ci étant proposé par les chaînes de télévision publiques qui ne vivent pas uniquement des recettes publicitaires, mais aussi de l’aide de l’État français via la taxe sur les redevances audiovisuelles.

Les coûts de fabrication ou d’achat de programmes de qualité sont très élevés, tout comme ceux de leur diffusion. Une étude menée par Thibault Decruyenaere en juillet 2012 pour la direction générale du Trésor sur le secteur audiovisuel en France indique qu’il existe trois modèles d’affaires distincts dans le secteur de la télévision :

- le modèle des chaînes privées gratuites comme TF1 ou M6 qui tirent leurs ressources de la publicité ;
- le modèle des chaînes privées à péage comme Canal+ qui se financent presque exclusivement grâce aux abonnements des téléspectateurs ;
- le modèle des chaînes publiques (France Télévisions) qui sont en grande partie financées par la redevance audiovisuelle.

Cette étude indique également que « Les contenus audiovisuels constituent un bien public dont les vertus culturelles, informationnelles et pédagogiques sont sources d’importantes externalités positives qui justifient une intervention publique afin de garantir la diversité (...). Dans le contexte actuel d’accroissement de l’offre audiovisuelle, une intervention publique reste donc nécessaire pour garantir la qualité et la diversité des contenus audiovisuels ».

Actuellement, Cap Canal est encore financée par une subvention de fonctionnement de la ville de Lyon, couvrant un tiers du budget annuel. Elle est en effet, depuis le 1^{er} janvier 2012, gérée par une société d’économie mixte – elle était auparavant internalisée aux services municipaux de la ville de Lyon, ce qui était une posture tout à fait inédite pour une chaîne de télévision. Mais à terme, la chaîne doit être visible et passer au national, et une collectivité territoriale seule n’a pas pour mission de financer une chaîne de télévision thématique éducative. La chaîne doit donc trouver une nouvelle stratégie économique dans un PAF comptant plus de 140 chaînes de télévision et devra certainement sortir du service public pour se privatiser. Je peux trouver cela très regrettable, mais je suis aussi dirigeante d’entreprise et ma préoccupation première est bien de pouvoir payer les salaires de mon équipe à la fin de chaque mois. Je ne peux que constater les obligations en matière d’économie des finances publiques et trouver de nouvelles solutions, tout en tentant de préserver l’éthique de Cap Canal. Après tout, je n’ai pas non plus fait le choix de travailler dans une télévision avec des audiences assurées, c’est bien là un choix personnel.

TÉLÉVISION ÉDUCATIVE ET ÉCLATEMENT DES OFFRES ÉDUCATIVES SUR LES SECONDS ÉCRANS

Sans compter l’aspect économique d’une télévision (on a vu que la création et l’achat de contenus ainsi que leur diffusion sont très onéreux), il convient aussi de s’interroger fortement sur la place d’une telle télévision à une époque où les usages en termes de consommation audiovisuelle se déplacent sur les seconds écrans. Le public regarde « à la demande » avec la VOD ou la *catch-up TV* (télévision de rattrapage). Les écoles quant à elles ne s’équipent plus en postes de télévision, mais bien en tableaux blancs numériques interactifs (TBI/TNI). Pour Cap Canal, c’est d’ailleurs sur notre site internet, qui met en ligne plus de 300 heures de programmes, que nous pouvons toucher le plus de personnes. Il est à noter qu’au-delà de la possibilité de visionner des programmes audiovisuels à la demande, c’est la notion même de participation du public via Twitter, en se connectant aux émissions diffusées en direct, qui se développe.

Une étude menée par Éric Scherer en 2013 intitulée « Internet, TV, cinéma : hold-up sur Hollywood » démontre bien à quel point la télévision est en profonde mutation, voire en voie de disparition... Éric Scherer y indique ainsi : « 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. »

En ce qui concerne l’accès aux contenus éducatifs, l’étude démontre que ce secteur est loin d’être en reste avec, par exemple, la création des Mooc (cours en ligne ouverts et massifs, proposés par les grandes écoles et universités à travers le monde), dont profitent aujourd’hui plus de 5 millions de personnes dans le monde. Selon Éric Scherer : « Là encore, le transfert de pouvoir d’un enseignement de précision, personnalisé, se fait au profit de l’étudiant, qui peut davantage choisir, tandis que les professeurs deviennent, un peu comme les journalistes, des assembleurs de savoir et des éclaireurs. »

QUEL AVENIR POUR UNE TÉLÉVISION ÉDUCATIVE COMME CAP CANAL ?

Pour résumer les paragraphes précédents, nous nous sommes interrogés dans un premier temps sur la télévision éducative Cap Canal, conçue au départ comme un outil pour les enseignants et devenue progressivement un média s’insérant ainsi dans le principe d’un paysage audiovisuel français. Nous avons vu ensuite que la chaîne mène actuellement une double révolution : celle de son économie tout d’abord, les financements publics étant en crise, ce qui nécessite de trouver une nouvelle stratégie dans un marché audiovisuel saturé. Celle de son usage ensuite, avec le déport des habitudes de consommation en termes de programmes audiovisuels vers les seconds écrans qui se veulent de plus en plus participatifs et interactifs.

Comment puis-je continuer alors, me direz-vous, à croire que Cap Canal peut avoir un avenir face aux grosses machines de guerre comme Youtube ou face à des groupes industriels ou de communication propriétaires de plusieurs chaînes de télévision sur la TNT et le câble, en France et ailleurs dans le monde ? Eh bien parce que justement, cette chaîne est éducative et qu’elle a un rôle essentiel.

Cap Canal, en tant que télévision engagée, éthique et solidaire, est partenaire d’une chaîne de télévision éducative basée au Bas-Congo, créée grâce au courage et à la pugnacité de José Mambwini, enseignant dans un lycée français. Dans notre partenariat, et grâce à la bienveillance des producteurs avec qui nous travaillons, nous envoyons à GKV TV² des programmes éducatifs pour que les enfants – dont certains sont déscolarisés – puissent avoir accès à des contenus pédagogiques grâce à la télévision. Il existe une fracture numérique géographique importante entre les États : ainsi, en 2010, on comptait en Afrique 86 217 900 utilisateurs d’Internet, soit un taux de pénétration de plus de 8 %, ce qui correspond à 4,8 % des utilisateurs dans le monde...

En mars 2013, j’ai eu la chance de participer à un travail collaboratif avec quarante autres femmes francophones sur différentes thématiques liées à la situation des femmes dans le monde et notamment sur la question de l’accès à l’éducation pour les filles. L’accès à l’éducation pour tous est l’un des huit objectifs du millénaire pour le développement, défendus

par les grandes institutions mondiales de la solidarité internationale.

C’est donc dans cette perspective que je questionne à nouveau le rôle de Cap Canal, qui pourrait se tourner ainsi vers d’autres pays francophones où l’on sait que la résolution d’une importante mortalité infantile et maternelle, des violences (subies par les femmes), du développement économique passe par l’éducation. La télévision éducative redevient un outil formidable et essentiel. Mais je sais aussi qu’un projet sur la francophonie, pour lequel TV5Monde (qui est un média) est déjà missionnée, est très ambitieux financièrement parlant.

Pour autant, c’est cette piste que je développe actuellement en me tournant vers l’international pour Cap Canal.

CONCLUSION

J’ignore quel sera l’avenir de Cap Canal³, dont le modèle conçu il y a 22 ans s’est vu transformé par les évolutions politiques, technologiques, stratégiques et éditoriales. Tout ce que je sais, c’est que ce sont toujours dans ces moments d’intenses mutations que l’on doit être imaginatif et créateur plutôt que réactionnaire, en refusant le changement. Je crois aussi profondément à l’utilité de Cap Canal que je défends, même si ma voix se perd souvent dans le vide. Il y aura toujours une place pour chacun des médias dans une époque où le néolibéralisme de certains mastodontes les pousse sans relâche à répondre à cette escalade de la concurrence. Cette place, Cap Canal doit la saisir.

Voir la *[bibliographie](#)* et la *[sitographie](#)*.

BIBLIOGRAPHIE

PARCOURS D’EXPOSITION

Brougère G. [dir.]

La Ronde des jeux et jouets, Paris, Autrement, 2008.

Bruno P.

Les Jeux vidéo, Paris, Syros, coll. « L’école des parents », 1993.

Campagnolle D., Garreau L., Trémel L.

« Une éducation par le petit écran ? », in *La télévision française*, TDC, n° 1068, janvier 2014.

Farbiaz P.

« Télévision : programmes et exclusions sociales », in *VEN-CEMEA*, n° 465, 1991.

Glickman V.

« Les avatars de la télévision éducative pour adultes en France : histoire d’une “non politique” (1964-1985) », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 110, 1995.

Lurçat L.

À cinq ans, seul avec Goldorak : le jeune enfant et la télévision, Paris, Syros, 1981.

Mœglin P.

Les Industries éducatives, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 2010.

Mœglin P.

Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle, Grenoble, PUG, 2005.

Pasquier D.

« Hélène et les garçons : une éducation sentimentale », in *Esprit*, n° 6, juin 1994.

Meirieu Ph.

Une autre télévision est possible, Lyon, Chronique sociale, 2007.

Renonciat A. [dir.]

Actes du colloque international sur *La chambre d’enfant, un microcosme culturel : espace, consommation, pédagogie*, 8-10 avril 2013, Musée national de l’Éducation CNDP, *Strenæ*, n° 7 [En ligne].

DES PROJECTIONS LUMINEUSES À LA TÉLÉVISION SCOLAIRE

Borde R., Perrin C.

Les Offices du cinéma éducateur et la survivance du muet, 1925-1940, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1992.

Cochin M.

« Cinéma... ou télévision scolaire ? », *Films et Documents*, n° 81, juillet 1954, p. 405.

Jougla V.

« Le cinéma professeur automate », *Science et Monde*, 1933, p. 750-751.

Trémel L.

Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia : les faiseurs de mondes, Paris, PUF, 2001, p. 196-212.

Trémel L. [coord.]

Les pratiques audiovisuelles. Réflexions sur des questions d’éducation, de culture et de consommation de masse, Dijon, Les Éditions d’un autre genre, 2009, préface de P. Meirieu.

Trémel L.

« Les univers virtuels : vers une nouvelle “civilisation du loisir” ? », in *Médiation et Information (MEI)*, n° 37, *Les territoires du virtuel*, dirigé par Anolga Rodionoff, 2013.

Wallet J.

« À l’heure de la société mondialisée du savoir, peut-on supprimer les enseignants ? », in *Hermès*, n° 45, 2006.

² gkvnetworktv.afrikblog.com

³ Marine Elek a rédigé cet article avant la fermeture de Cap Canal.

Debeauvais M.

Introduction de l’enseignement par radio dans les plans d’éducation des pays en voie de développement, Paris, Radio-télévision française, 1961.

Decaigny T.

Technologie éducative et Audiovisuel, Bruxelles/Paris, Labor/Nathan, 1970.

Derouet J.-L.

« L’Établissement scolaire comme entreprise composite. Programme pour une sociologie des établissements scolaires », in Boltanski L. et Thévenot L. (éds.) (1990), *Justesse et justice dans le travail*, Paris, PUF, 1990, p. 11-42.

Dieuzeide H.

« État de l’emploi de la radiodiffusion sonore et visuelle à des fins éducatives », in Unesco, 1963, p. 20-31.

Dieuzeide H.

« L’Unesco et les nouvelles techniques en éducation », in Unesco, 1970, p. 5-7.

Dieuzeide H.

Les Nouvelles Technologies. Outils d’enseignement, Paris, Nathan, 1994.

Dubois P.

Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l’école républicaine (1878-1911), Bern, Peter Lang, 2002.

Égly E.

« L’utilisation de la télévision scolaire au Niger, en Côte d’Ivoire et au Sénégal », *Revue internationale de l’éducation*, vol. 32, n° 3, 1986, p. 338-346.

Eicher J.-C.

L’économie des nouveaux moyens d’enseignement, Paris, Unesco, 1977, p. 11-25.

Eicher J.-C.

« Methodological Studies », in Unesco (1977), *The Economics of New Educational Media*, Paris, Unesco, 1977, p. 12-35.

Fulchignoni E.

La Civilisation de l’image ou les Boîtes de Pandore, Paris, Payot, traduction française, 1975.

Gagné R. M.

The Conditions of Learning, New York, Holt-Saunders International Editions, 1965.

Glikman V.

Des cours par correspondance au “e-learning”. *Panorama des formations ouvertes et à distance*, Paris, PUF, 2002.

Gourevitch J.-P.

Clefs pour l’audiovisuel, Paris, Seghers, 1973.

Jacquinot G.

Image et Pédagogie. Analyse sémiologique du film à intention didactique, Paris, PUF, 1977.

Jacquinot G.

« On demande toujours des inventeurs... », *Communication*, n° 33, 1981, p. 5-23.

Jacquinot G.

« La communication éducative médiatisée : de l’âge de pierre à l’âge de bronze », *Études de communication*, n° 14, 1993, p. 77-90.

Laugier H.

« Entretiens sur les moyens audiovisuels », *Tiers-Monde*, t. 5, n° 20, 1964, p. 903-908.

Lê Thanh Khôi

L’Industrie de l’enseignement, Paris, Éditions de Minuit, 1967.

Lefranc R.

« Témoignage de Robert Lefranc », interview par J. Rubenach et F. Thibault, Paris, Cerimes, MSH Paris Nord, FMSH, université Paris 5, 2007. Également consultable sur le site Canal U, « Canalématique », « Mémoires des Tice », « *Témoignage de Robert Lefranc* ».

Lefranc R. [dir.]

Les techniques nouvelles au service de l’enseignement, Paris, Armand Colin, 1961.

Malandain C.

Utilisation des films fixes pour l’enseignement des langues vivantes aux enfants, Paris, Didier, 1966.

Mialaret G.

Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l’enseignement du 1^{er} degré, Paris, PUF, 1964.

Møglin P.

Le Satellite éducatif. Média et expérimentation, Paris, Cnet, coll. « Réseaux », 1994.

Møglin P.

Les Industries éducatives, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 2010.

Pastre B. de

« Le bulletin de la radio-télévision scolaire », Actes du colloque « Pour une histoire de la radio-télévision scolaire », 28 nov. 2012, également consultable sur le site Canal U, webtv de l’enseignement supérieur, université Paris Diderot, « *Pour une histoire de la radio-télévision scolaire* ».

Planque B.

Audiovisuel et Enseignement, Tournai, Casterman, 1970.

Porcher L.

« Omniprésence et diversité des auto-apprentissages », *Le Français dans le monde*, n° spécial, février-mars 1992, p. 6-14.

Porcher L. [dir.]

Vers une pédagogie audio-visuelle, Paris, Bordas, 1975.

Porcher L., Mariet F.

Media et formation d’adultes, Paris, ESF, 1976.

Rouet G.

L’Invention de l’école, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1993.

Scholer M.

Introduction à l’enseignement automatisé, ministère de l’Éducation du Québec, Montréal, 1971.

Schramm W.

Mass Media and National Development. The Role of Information in National Development, Stanford, Stanford University Press & Paris, Unesco, 1964.

Schramm W.

Big Media, Little Media : Tools and Technologies for Instruction, London, Sage, 1973.

Spaulding S.

« Les techniques pédagogiques de pointe », in Unesco, 1970, p. 8-20.

Tardy M.

Le Professeur et les Images, Paris, PUF, 1966.

Unesco

« Nouvelles méthodes et techniques d’éducation », *Études et documents d’éducation*, n° 48, Paris, Unesco, 1963.

Unesco

Les techniques modernes dans l’enseignement. Comptes rendus de quelques expériences, Paris, Unesco, 1967.

Unesco

1970, *Année internationale de l’éducation*, vol. 1, n° 3, Paris, Unesco, 1970.

SERIOUS PLAY ? INTERROGER LA PRATIQUE DES JEUX SÉRIEUX

Alvarez J., Djauti D.

Introduction au serious game, Paris, Questions théoriques, 2010.

Berry V.

« Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage », *Canadian Journal of Learning and technologie*, n° 37 (2), 2011, p. 1-14.

Brogère G.

Jeu et Éducation, Paris, L’Harmattan, 1995.

Brogère G.

« Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game », communication au XVIII^e Congrès de l’Association australienne d’études françaises, université de Sydney, 2 octobre 2010.

RETOUR À MARLY

Berger G., Mutuale A.

Conversations sur l’éducation. S’autoriser à éduquer, Paris, L’Harmattan, 2012.

Bireaud A.

Le Collège audiovisuel de Marly-le-Roi. Une innovation en technologie éducative. 1963-1970. Étude historique, th. doct. 3^e cycle en sciences de l’éducation, université Paris-Nord, 1979.

Brunswic É.

L’Éducateur et l’approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l’éducation, 2^e édition revue et augmentée, Paris, Unesco, 1981.

LA TÉLÉVISION À L’ÉCOLE : DE LA RTF À FRANCE TÉLÉVISIONS

Balle F.

« L’école, la télévision et les technologies nouvelles », *Réseaux*, n° 71(13), 1995, p. 117–127.

Delavaud G.

Télévision: le moment expérimental. De l’invention à l’institution (1935-1955), Rennes, éditions Apogée, 2011.

Frau-Meigs D.

Penser la société de l’écran : dispositifs et usages, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2011.

Gabszewicz J. J., Sonnac N.

L’industrie des médias à l’ère numérique, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2010.

Goffman E.

Les Cadres de l’expérience, Paris, éditions de Minuit, 1991 (1974).

Henriot J.

Sous couleur de jouer : la métaphore ludique, Paris, José Corti, 1989.

Mauco O.

« Les serious games : état des lieux de jeux vidéo institutionnalisés », séminaire Démocratie électronique, 28 octobre 2009.

Michaud L., Alvarez J.

Serious games: advergaming, edugaming, training, Montpellier, Idate, 2008.

La Gazette des Grandes Terres, 49^e année, n° 300 [spécial cinquantenaire des Grandes Terres], décembre 2007.

Ducave P.

« Le CES audiovisuel de Marly-le-Roi », *Revue du son*, n° 169, mai 1967.

Jacquinot G.

L’École devant les écrans, Paris, ESF, 1985.

Poix J., Genvo S.

« Concevoir un jeu vidéo éducatif », *Les Dossiers de l’ingénierie éducative*, CNDP, n° 44, 2003, p. 77-79.

Schmoll P.

« Jeux sérieux : exploration d’un oxymore », *Revue des sciences sociales*, n° 45, 2011, p. 158-167.

Schugurensky D.

« “Vingt mille lieues sous les mers” : les quatre défis de l’apprentissage informel », *Revue française de pédagogie*, n° 160, 2007, p. 13-27.

Yonnet P.

Systèmes des sports, Paris, Gallimard, 1998.

Resendiz-Vazquez A.

L’Industrialisation du bâtiment. Le cas de la préfabrication dans la construction scolaire en France (1951-1973), thèse d’histoire des techniques et de l’environnement, Conservatoire national des arts et métiers, 2010.

Jouët J.
Chapitre 1. Des usages de la télématique aux Internet Studies, in *Communiquer à l'ère numérique*, J. Denouël et F. Granjon (dir.), Paris, Presses des Mines, coll. « Sciences sociales », 2011.

Lamizet B.
Histoire des médias audiovisuels, Paris, Ellipses, coll. « Infocom », 1999.

Marty F.
« Lesite.tv : un avatar de la convergence ? », *Études de communication, langages, information, médiations*, n° 38, 30 juin 2012, p. 81–99.

Meunier J.-P., Peraya D.
Introduction aux théories de la communication, Bruxelles, De Boeck, 2010.

Miège B.
La société conquise par la communication, Logiques sociales, vol. 1, Grenoble, PUG, 1996.

Mæglin P.
Outils et médias éducatifs : une approche communicationnelle, Grenoble, PUG, 2005.

Mæglin P.
Les Industries éducatives, Paris, PUF, coll. « Que sais-je? », 2010.

Monnerat C., Lefranc R., Perriault J.
L'Enfant et l'image: 1879-1979, Paris, CNDR, 1979.

Peraya D.
« L'audiovisuel à l'école : voyage à travers les usages », *Français 2000, Bulletin de la Société belge des professeurs de français*, 1993.

Sublet F., Carrier J.-P., Lecuyer M., Tesson J.-L.
Quand la télévision entre à l'école, Poitiers, CRDP, 1987.

Wolton D.
Éloge du grand public: une théorie critique de la télévision, Paris, Flammarion, 2011.

INDEX

Michel Adenis <u>59</u>	Norman Crowder <u>15, 40</u>	Jean-Paul Gourevitch <u>41</u>
Jean-Marie Albertini <u>44</u>	Michel Debeauvais <u>42</u>	Jean Guénot <u>42</u>
Nestor Almendros <u>16</u>	Ovide Decroly <u>43</u>	Jean-Claude Guézennec <u>23</u>
Jean d’Arcy <u>37</u>	Jean-Louis Derouet <u>43</u>	Danielle Hunebelle <u>59</u>
Jean-Pierre Astolfi <u>13</u>	Henri Dieuzeide <u>42-47, 57-58, 65, 91</u>	Geneviève Jacquinot <u>42, 44, 60, 68</u>
Charles Babbage <u>15</u>	Pierre-André Dufetel <u>58</u>	Alain Joannès <u>48</u>
Roland Barthes <u>44</u>	Frantz Dussaud <u>37</u>	René La Borderie <u>44, 46</u>
Georges-Louis Baron <u>44</u>	Max Egly <u>42</u>	Pierre Laffitte <u>66</u>
Guy Berger <u>42, 44, 58</u>	Jean-Claude Eicher <u>42</u>	Claude Laydu <u>25</u>
Annette Bon <u>42, 46, 92</u>	Jean Eustache <u>16</u>	Robert Lefranc <u>42-43, 65, 88</u>
Éric Bruillard <u>44</u>	Patrick Farbiaz <u>22</u>	Gilbert Léoutre <u>66</u>
Yves Brunier <u>25</u>	Maurice Fauquet <u>42</u>	Lê Thành Khôi <u>42-43</u>
Pierre Bruno <u>27</u>	Edgar Faure <u>59</u>	Marie-Françoise Lévy <u>38</u>
Étienne Brunswic <u>41-43, 57-59</u>	Christian Fouchet <u>57</u>	Liliane Lurçat <u>22</u>
Henri Canac <u>43</u>	Jean Frapat <u>16</u>	Claude Malandain <u>42</u>
Jean-Marie Cavada <u>66</u>	Célestin Freinet <u>12, 46, 92</u>	François Mariet <u>43</u>
Pierre Chilotti <u>45</u>	Enrico Fulchignoni <u>41</u>	Philippe Meirieu <u>23, 84</u>
Pierre Clostermann <u>57</u>	Robert Gagné <u>42</u>	Antoine Mercier <u>48</u>
Marcel Cochin <u>39</u>	Georges Gaudu <u>16, 91</u>	Rose-Marie Meyer <u>42</u>
Roger Cousinet <u>43</u>	Viviane Glikman <u>42, 68, 91</u>	Gaston Mialaret <u>42</u>

L'EXPÉRIENCE CAP CANAL

Decruyenaere T.
« Le secteur de l'audiovisuel », *Documents de travail de la direction générale du Trésor*, cahier n° 2012/01, juillet 2012.

Meirieu P.
« Une autre télévision est possible », *Chronique sociale*, 2007.

Meirieu P.
L'enfant, l'éducateur et la télécommande, entretiens avec Jacques Liesenborghs, Bruxelles, éditions Labor, 2005.

SITOGRAPHIE

L'EXPÉRIENCE CAP CANAL

Collection « Recherches », Chromatiques/Cap Canal
chroma-tv.com

Lucie traverse les dimensions, Chromatiques/Cap Canal/France Télévisions/Universcience.tv/Irem de Lyon
education.francetv.fr, onglet « Apprendre », puis « Sciences », puis « Mathématiques ».

Universcience.tv
universcience.tv

MÉMOIRES ET AVENTURES D’UN PIONNIER DE L’INFORMATIQUE

Une partie des logiciels évoqués sont reproduits à l’adresse : fleche.org

Jean-Louis Missika
49

Henri Nozet
42

Jean-Frédéric Oberlin
43

Édouard Pailleron
58

Jean Painlevé
38-39

Dominique Pasquier
22

Charles Pathé
37

Jacques Perriault
42, 46, 65

Henri Pestalozzi
43

Jean Piaget
43

Bernard Planque
41, 59

Louis Porcher
42-43

Jean Renoir
67

Albert Robida
64

Éric Rohmer
16, 66, 67

Everett Rogers
42

Edgar Roskis
48

Roberto Rossellini
67

Georges Rouquier
16

Jean-Jacques Rousseau
43

Jacques Rubenach
42

Adrien Salmieri
59

Éric Scherer
85

Marc Scholer
43

Wilbur Schramm
42

Burhuss Frederic Skinner
12

Séverin Strasfogel
42

Michel Tardy
42

Trégouët
66

Jean Valérien
42

Jean Zay
15

LISTE DES VIDÉOS

De la télévision scolaire à l'ordinateur : écrans et pédagogie en vis-à-vis
Réalisateur : Thierry Imbert
Conseiller scientifique : Laurent Trémel
Documentation : Dominique Armand, Delphine Bizet, Manuela Guillemard
Auteur et chef de projet : Laurent Garreau
Année : 2014
Durée : 26 minutes
La télévision scolaire, qu'est-ce que c'est ? Réponse en images. Une plongée dans les archives audiovisuelles de Réseau Canopé.

Le CES de Marly-Le-Roi : un établissement « pilote » dans le domaine de l'utilisation des nouvelles technologies éducatives
Un montage d'archives réalisé par Anna Souchaud
Auteurs : Laurent Trémel et Laurent Garreau
Année : 2014
Durée : 8 minutes
À partir d'archives issues du fonds audiovisuel de Réseau Canopé, ce montage rend compte de l'expérience du collège expérimental de Marly-le-Roi (1967-1980), précurseur dans la mise en place d'un circuit fermé de télévision et le développement d'une expertise en matière de pédagogie audiovisuelle.

Pratiques pédagogiques informatiques
Un montage d'archives réalisé par Anna Souchaud
Auteurs : Laurent Trémel et Laurent Garreau
Année : 2014
Ce montage s'appuie sur des témoignages filmés de l'introduction des nouvelles technologies à l'école en France au cours des années 1980.

Série « Regards croisés sur la télévision scolaire et le numérique éducatif »

Audience et évaluation des émissions pour adultes
Réalisateur : Michel Érard
Auteur : Laurent Garreau
Année : 2014
Durée : 9 minutes
Dès les débuts de la télévision, l'État a fait appel au petit écran pour éduquer et instruire les enfants, les adolescents et les jeunes adultes. La télévision française a toujours eu une mission culturelle et documentaire et, au cours des soixante dernières années, s'est vu confier un rôle primordial d'éducation, de formation et de transmission du savoir. Ce module, de la série « Regards croisés sur la télévision scolaire et le numérique éducatif », présente le témoignage, entrecoupé d'images d'archives, de Viviane Glikman, évaluatrice des émissions de la série « RTS Promotion » de formation des adultes. Elle rend compte des instruments dont elle disposait et des difficultés qu'elle a rencontrées pour toucher le public visé par ces programmes.

RTS Promotion ou la formation pour adultes
Réalisateur : Michel Érard
Auteur : Laurent Garreau
Année : 2014
Durée : 7 minutes
Témoignages des acteurs de la télévision scolaire sur les programmes réalisés à destination du grand public, construction de messages pédagogiques à l'intention des adultes, qu'ils soient téléspectateurs isolés ou participants à une formation.

La télévision scolaire et son public
Réalisateur : Michel Érard
Auteur : Laurent Garreau
Année : 2014
Durée : 6 minutes
Comment étaient perçues les émissions de la télévision scolaire par le public enseignant ? Qui utilisait ces programmes et pourquoi ? Témoignages de Philippe Pilard, Marc Terzieff (réalisateurs pour la RTS), Geneviève Jacquinot (universitaire) et Jeanne Bolon (conceptrice d'émissions), entrecoupés d'images d'archives.

Le binôme pédagogue/réalisateur
Réalisateur : Michel Érard
Auteur : Laurent Garreau
Année : 2014
Durée : 8 minutes
Quelle collaboration entre les réalisateurs de la télévision et les concepteurs des émissions ? Témoignages entrecoupés d'images d'archives sur cette relation parfois compliquée.

Henri Dieuzeide : regards croisés
Réalisateur : Michel Érard
Auteur : Laurent Garreau
Année : 2014
Durée : 5 minutes
Henri Dieuzeide (1925-1993) a fondé et dirigé le service de la radio-télévision scolaire de 1952 à 1967. Ce module de la série « Regards croisés sur la télévision scolaire et le numérique éducatif » rend hommage à ce pionnier de l'utilisation des moyens audiovisuels dans l'enseignement en France.

Georges Gaudu : regards croisés
Réalisateur : Michel Érard
Auteur : Laurent Garreau
Année : 2014
Durée : 4 minutes
Georges Gaudu, responsable de la télévision scolaire de 1963 à 1969, fut la figure-clé de la production télévisée de l'Institut pédagogique national au cours des années 1960. Ce module de la série « Regards croisés sur la télévision scolaire et le numérique éducatif » lui rend hommage.

Mathématiques et audiovisuel
Réalisateur : Michel Érard
Auteur : Laurent Garreau
Année : 2014
Durée : 5 minutes
Comment enseigner les mathématiques à l'écran ? Du plateau de tournage dans les années 1960 à l'immersion de la caméra dans les classes, témoignage de Jeanne Bolon, conceptrice d'émissions de 1966 à 1974.

Les ateliers de pédagogie

Réalisateur : Michel Énard

Auteur : Laurent Garreau

Année : 2014

Durée : 9 minutes

Témoignage d’Annette Bon, créatrice et responsable de la série « Ateliers de pédagogie » pour la télévision scolaire. Émissions diffusées à partir de 1966, elles étaient destinées, dans un premier temps, aux maîtres de l’enseignement élémentaire et du premier cycle. Ses objectifs : informer, sensibiliser et préparer les instituteurs. Les neuf premières émissions diffusées sous le titre « Activités mathématiques » étaient consacrées à l’introduction de la mathématique moderne dans les CE et CM.

Les nouvelles pédagogies et les écrans

Réalisateur : Michel Énard

Auteur : Laurent Garreau

Année : 2014

Durée : 7 minutes

Ouverture des pédagogies traditionnelles ou nouvelles expérimentations de Maria Montessori et Célestin Freinet aux médias interactifs.

Catherine Terzieff**Morceaux choisis**

Réalisateur : Michel Énard

Auteur : Laurent Garreau

Année : 2014

Durée : 8 minutes

Portrait de Catherine Terzieff, réalisatrice et productrice de documentaires de référence dans le domaine de l’architecture et des arts plastiques. Elle revisite toute sa carrière et son œuvre. Réalisatrice à la télévision scolaire, puis chef de série sur France 5, elle nous permet ainsi de retracer 40 ans de production audiovisuelle dédiée à la pédagogie et à l’éducation artistique.

Les fictions éducatives

Réalisateur : Michel Énard

Auteur : Laurent Garreau

Année : 2014

Durée : 7 minutes

Les objectifs de la fiction éducative : inciter à lire et à écrire, initier les élèves à la littérature et à la lecture de l’image. Témoignage de Claudine Cerf, scénariste pour le CNDP, à l’initiative de nombreuses séries : « La voix aux chapitres », « Avis aux lecteurs », « Enquête d’auteur »...

Les 24 jeudis (1976-1979)

Réalisateur : Michel Énard

Auteur : Laurent Garreau

Année : 2014

Durée : 6 minutes

Ce module de la série « Regards croisés sur la télévision scolaire et du numérique éducatif » revient sur la naissance en 1976 de l’émission « Les 24 jeudis », 4 heures de direct qui couvrait toutes les disciplines et tous les niveaux scolaires.

Les années 1980

Réalisateur : Michel Énard

Auteur : Laurent Garreau

Année : 2014

Les années 1980, passage de la télévision scolaire à une télévision éducative, populaire et tout public ? Il s’est agi d’ouvrir l’école vers le monde extérieur avec des plateaux et des programmes tels que « Entrée libre », « Les Badaboks » ou « Les chemins des écoliers ».

Le Clemi (1983-2014) : Centre de liaison de l’enseignement et des médias d’information

Réalisateur : Michel Énard

Auteur : Laurent Garreau, Laurent Trémel, Delphine Campagnolle

Année : 2014

Durée : 6 minutes

Retour sur l’histoire du Centre de liaison de l’enseignement et des médias d’information dont on vient de fêter le trentième anniversaire.

L’éducation aux médias

Réalisateur : Michel Énard

Auteur : Laurent Garreau, Laurent Trémel, Delphine Campagnolle

Année : 2014

Durée : 8 minutes

Aujourd’hui, Réseau Canopé poursuit ce rôle d’accompagnateur des enseignants dans leur appropriation et dans leur compréhension des règles de la grammaire audiovisuelle et numérique. Ce module de la série « Regards croisés sur la télévision scolaire et le numérique éducatif » traite de la question plus que jamais centrale de l’éducation aux médias et à l’information.

Les coproductions**avec La Cinquième (1994-2001)**

Réalisateur : Michel Énard

Auteur : Laurent Garreau

Année : 2014

Durée : 5 minutes

En 1994, naissance de La Cinquième, qui a pour mission d’« expliquer le monde, améliorer la formation des jeunes, trouver des solutions pour l’emploi, aider à la tolérance et à la compréhension mutuelle ». Le CNDP participe à cette aventure par le biais de nombreuses coproductions avec la chaîne : création de séries telles que « La preuve par cinq », « Galilée » ou « Les Streums ».

France 5 et Lesite.tv de 2002**à aujourd’hui**

Réalisateur : Michel Énard

Auteur : Laurent Garreau

Année : 2014

Durée : 6 minutes

Témoignages sur la naissance de France 5, chaîne de la connaissance, qui succède à La Cinquième en janvier 2002. En novembre 2003, ses missions évoluent vers un nouveau support de diffusion avec la création du Site.tv, « service interactif de télévision éducative », né d’une réflexion commune entre France 5 et le Centre national de documentation pédagogique.

La valorisation audiovisuelle**par Maryvonne Blais**

Réalisateur : Michel Énard

Auteur : Laurent Garreau

Année : 2014

Durée : 6 minutes

À travers le portrait de Maryvonne Blais, auteur et réalisatrice de films de montage, on se plonge dans 50 années d’archives audiovisuelles. Maryvonne Blais, script dès les années 1960 puis réalisatrice pour la télévision scolaire, se penche au début des années 2000 sur la manière de valoriser les images des collections audiovisuelles. Elle est à l’initiative notamment de la série « À propos de... », montage d’archives autour de thématiques telles que le théâtre, la politique ou encore la photographie.

Les TICE, Technologies**de l’information****et de la communication****pour l’enseignement**

Réalisateur : Michel Énard

Auteur : Laurent Garreau, Laurent Trémel, Delphine Campagnolle

Année : 2014

Durée : 7 minutes

À partir des années 1970 et notamment au moment du plan « Informatique pour tous », les pouvoirs publics ont cru en un potentiel d’éducation, de formation et de transmission du savoir par les écrans, les ordinateurs, les TICE. À partir d’archives vidéo de l’agence des usages des TICE et d’extraits d’émissions de télévision éducative, ce module met en perspective historique les usages qui ont été faits de cette nouvelle génération d’écrans.

Jeux vidéo et serious games

Réalisateur : Michel Énard

Auteur : Laurent Garreau, Laurent Trémel, Delphine Campagnolle

Année : 2014

Durée : 5 minutes

Peut-on apprendre avec les jeux vidéo ?

Comment apprendre avec les jeux

vidéo ? Quel est l’avenir des serious

games ?

LES AUTEURS**AYMERIC BRODY**

Chargé d’enseignement en sciences de l’éducation et doctorant à l’université Paris 13 au sein du laboratoire Experice, Aymeric Brody réalise actuellement sa thèse de doctorat sur les pratiques et les apprentissages du jeu, à partir d’une enquête ethnographique menée auprès des joueurs amateurs de poker. Ses recherches concernent plus largement l’étude des pratiques ludiques contemporaines, ce qui le conduit à aborder le cas des *serious games* sous l’angle de la question du jeu.

DELPHINE CAMPAGNOLLE

Diplômée de l’École du Louvre et d’un master en médiation culturelle à Paris VIII, la question de la valorisation du patrimoine du quotidien est la problématique de son mémoire « Patrimoine banal, patrimoine du quotidien, les enjeux d’une mise en valeur » [sous la direction de Philippe Nys, philosophe, Paris VIII et de Laurence Tardy, École du Louvre].

Responsable du service des publics, puis directrice du musée des Beaux-Arts de Bernay (Normandie), elle s’intéresse à la médiation de l’art auprès de publics diversifiés et cherche, avec des procédés participatifs mêlant artistes contemporains en ateliers-résidences et groupes de visiteurs, à développer des actions de médiation révélant les collections sous un autre jour. Commissaire d’expositions patrimoniales portant sur l’enfance et des lieux tels « Saint-Michel-de-Picpus, école parisienne décorée par Maurice Denis et les Ateliers d’art sacré entre 1933 et 1936 », elle rejoint en 2012 le Musée national de l’Éducation en tant que responsable du département Patrimoine et Conservation.

MARINE ELEK

Diplômée d’un DESS en arts visuels, Marine Elek dirige la chaîne de télévision Cap Canal, en France, depuis 2011. Cela fait plus de dix ans qu’elle travaille dans le secteur de l’audiovisuel [production, diffusion] et de l’image. Elle se préoccupe notamment des questions de « L’Éducation pour tous » [Objectif du Millénaire pour le développement Unesco] et du rapprochement des valeurs éducatives et culturelles entre la France et les pays du Maghreb via la télévision. Elle est également membre fondatrice de l’association Utéf basée à Dakar (Union des télévisions éducatives franco-phones) qui a pour mission la création de programmes éducatifs spécifiques pour les enfants déscolarisés. Elle vit à Lyon et est mère de deux enfants.

LAURENT GARREAU

Depuis une dizaine d’années, Laurent Garreau étudie les représentations audiovisuelles et leur histoire contemporaine. Philosophe de formation (1994-1999), titulaire d’un DESS en valorisation des patrimoines audiovisuels (2002), chercheur associé de la BnF (2006-2008), puis docteur en études cinématographiques à l’université Paris 1 (2009), il développe une réflexion et mène des travaux de recherche dans les champs scientifique et culturel de la médiation et de la valorisation du patrimoine. Sa thèse a été publiée aux Presses universitaires de France en 2009 sous le titre *Archives secrètes du cinéma français (1945-1975)*. Auteur d’articles et de travaux universitaires et scientifiques dans ces domaines, il est responsable du pôle Patrimoine et médiation scientifique (DIDFP) à Réseau Canopé depuis septembre 2013.

LOÏC JOFFREDO

Enseignant à Réseau Canopé depuis vingt ans, Loïc Joffredo a été, durant toute la durée de sa publication (2000-2009), rédacteur en chef de *Télédoc*, l’hebdomadaire de télévision pour les enseignants. Il travaille aujourd’hui au Clemi [Centre de liaison de l’enseignement et des médias d’information].

THIERRY LEFEBVRE

Thierry Lefebvre est maître de conférences en sciences de l’information et de la communication à l’université Paris Diderot et auteur de nombreux ouvrages sur l’histoire du cinéma, de la radio et des sciences médicales, en particulier *La Bataille des radios libres, 1977-1981* [Nouveau Monde/Ina, 2008] et *Carbone 14, légende et histoire d’une radio pas comme les autres* [Ina Éditions, 2010]. Il collabore régulièrement avec le Réseau Canopé.

FRÉDÉRIC MARTY

Actuellement assistant temporaire d’enseignement et de recherche (Ater) à l’université de Lorraine, Frédéric Marty a réalisé une thèse en sciences de l’information et de la communication au sein de l’université de Toulouse, portant sur les usages de l’audiovisuel éducatif par les enseignants. Ce travail a été conduit dans le cadre d’une recherche menée pour le compte de France Télévisions et du *Site.tv* [France Télévisions/ Réseau Canopé].

LAURENT MÉREUR

Passionné par l’univers créatif numérique, Laurent Méreur est formateur depuis 1995, d’abord en bureautique puis en technologies web et gestion de projets internet, tant en formation initiale (lycée, école de commerce) qu’en formation continue. Il travaille aujourd’hui sur des outils d’e-learning.

PIERRE MÆGLIN

Pierre Mæglin est membre senior de l’Institut universitaire de France, professeur à l’université Paris 13 en sciences de l’information et de la communication et auteur de plusieurs ouvrages sur les questions de technologies éducatives : *Le Satelllite éducatif. Média et expérimentation*, Paris, Cnet, coll. « Réseaux », 1994 ; *L’Industrialisation de la formation. État de la question* [dir.], Paris, CNDP, 1998 ; *2001 Bogues, globalisme et pluralisme. Tic et éducation* [codir. G. Tremblay], vol. 1, Les Presses de l’université Laval, 2003 ; *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*, Pug, 2005 ; *Les Industries éducatives*, Puf, coll. « Que sais-je ? », 2010.

CÉCILE RAYNAL

Cécile Raynal est docteur en pharmacie. Elle est l'auteur d'ouvrages et d'articles sur l'histoire des sciences médicales, en particulier *Écoliers sous ultraviolets dans les Années folles* (Glyphé, 2013) et, en collaboration avec Thierry Lefebvre, *Les Solariums du Dr Jean Saidman* (Glyphé, 2010) et *Les Métamorphoses de Tho-Radia : Paris-Vichy* (Glyphé, 2013).

NATHALIE ROUCOUS

Maître de conférences, membre du laboratoire Experice à l'université Paris 13, Nathalie Roucous aborde la thématique de l'éducation en marge de l'institution scolaire au travers de la problématique de la tension entre éducation et divertissement. Le jeu constitue ainsi l'entrée principale pour analyser les institutions de loisirs pour enfants (ludothèque, centres de loisirs et de vacances, etc.) mais aussi les objets et leur double valence ludo-éducative.

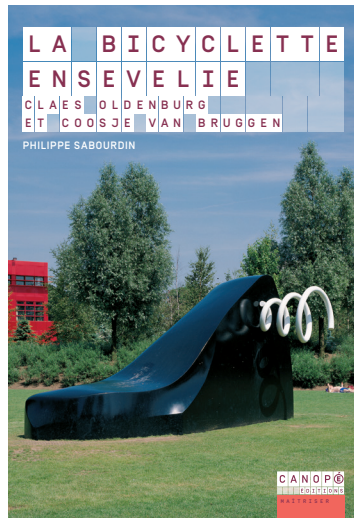
HUBERT STEINER

Né en 1951, maître ès lettres en 1973, Hubert Steiner devient professeur certifié de lettres classiques en 1984 et enseigne à l'Institution Join-Lambert/Jean-Paul II à Rouen. Installateur et gestionnaire du « rézo pédago » de son établissement depuis 1982, il a programmé du Basic (TRS80, M05) au Turbo-Pascal (Windows XP) des logiciels de français, latin, grec (éditions Chrysis) ; il diffuse des textes français et latins commentés sur fleche.org et mutualise ceux-ci de la 5^e au BTS.

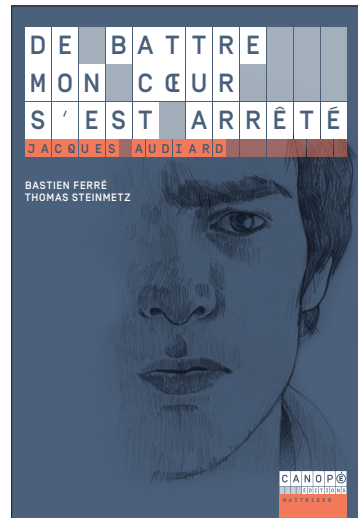
LAURENT TRÉMEL

Depuis une vingtaine d'années, Laurent Trémel étudie les modes de socialisation de la jeunesse. Après la soutenance d'un DEA de sociologie de la culture (1992) et d'une thèse à l'EHESS (1999), dans le cadre de recherches menées à l'INRP, puis de ses fonctions au Musée national de l'Éducation (Réseau Canopé, Rouen), il a plus particulièrement développé une réflexion sur la pratique des jeux de rôles sur table et des jeux vidéo, et publié plusieurs livres. Il est membre associé du laboratoire Civiic (université de Rouen).

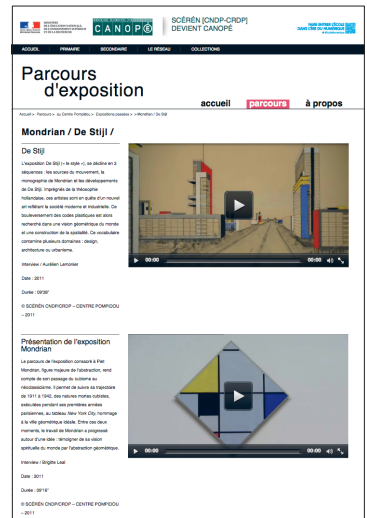
DANS LE MÊME UNIVERS



La Bicyclette ensevelie
Claes Oldenburg et Coosje Van Bruggen
Philippe Sabourdin
Réseau Canopé, 2014
Réf. 755165A – 15,90 €



De battre mon cœur s'est arrêté
Jacques Audiard
Bastien Ferré et Thomas Steinmetz
Réseau Canopé, 2015
Réf. 755A4344 – 15,90 €



Parcours d'exposition
Les films des parcours d'exposition de Canopé sont réalisés en partenariat avec des institutions culturelles. Découvrez notamment le parcours d'exposition Mondrian/De Stijl réalisé avec le Centre Pompidou
reseau-canope.fr/parcours-exposition