

« Image, dis-moi... » ou la formation à l'aide de la vidéo

Daniel Lambelet

Volume 16, Number 3, 1990

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900676ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900676ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lambelet, D. (1990). « Image, dis-moi... » ou la formation à l'aide de la vidéo.

Revue des sciences de l'éducation, 16(3), 405–414.

<https://doi.org/10.7202/900676ar>

Article abstract

Among the various pedagogical aides used in training in the area of human relations is that of the video. However, this use of the video raises a series of questions regarding the status of this technical aid and the relationship which those participating (trainer of trainee) have with the images provided. This article questions certain aspects of training using videos from a psychosociological perspective of teaching practices.

«Image, dis-moi...» ou la formation à l'aide de la vidéo

Daniel Lambelet*

Résumé — Dans le champ de la formation aux relations humaines, nombre de dispositifs incluent l'outil vidéographique à titre d'auxiliaire pédagogique. Or, pareille utilisation de la vidéo soulève toute une série de questions quant au statut de cette prothèse technique et aux rapports que chacun (formateur ou formé) entretient avec le «matériel images». Le présent article est consacré à interroger certains aspects de ce couplage vidéo-formation sous l'angle d'une psychosociologie des pratiques éducatives.

Abstract — Among the various pedagogical aides used in training in the area of human relations is that of the video. However, this use of the video raises a series of questions regarding the status of this technical aid and the relationship which those participating (trainer of trainee) have with the images provided. This article questions certain aspects of training using videos from a psychosociological perspective of teaching practices.

Resumen — En el terreno de la formación a las relaciones humanas, diversos dispositivos incluyen el instrumento videográfico como auxiliar pedagógico. Pero, tal utilización del video trae consigo una serie de disyuntivas respecto al status de esta prótesis técnica y respecto a las relaciones que cada uno (formador o formado) mantiene con el «material imágenes». Se consagra este artículo al cuestionamiento de ciertos aspectos de tal unión video-aa- formación bajo el ángulo de una sicociología de las prácticas educativas.

Zusammenfassung — Auf dem Gebiet der Ausbildung zu zwischenmenschlichen Beziehungen schliessen die zahlreichen Systeme das videographische Gerät als pädagogisches Hilfsmittel ein. Eine solche Verwendung der «Video» wirft eine ganze Reihe Fragen auf bezüglich dieser technischen Prothese und des Verhältnisses, das jeder, ob Erzieher oder Lernender, mit dem «Bildmaterial» unterhält. Dieser Artikel stellt einige Aspekte dieser Paarung von Video und Bildung aus der Sicht einer Psychosozologie der pädagogischen Praxis in Frage.

* Lambelet, Daniel: psychosociologue, INTERFACE, Neuchâtel, Suisse.

Oh, Kitty, comme ce serait merveilleux si l'on pouvait entrer dans la Maison du Miroir! Je suis sûre de ce que je dis, oh! elle contient tant de belles choses! Faisons semblant d'avoir rendu le verre inconsistant comme de la gaze et de pouvoir passer à travers celui-ci. Mais, ma parole, voici qu'il se change en une sorte de brouillard! Cela va être un jeu d'enfant que de le traverser...

Lewis Carroll

Si les professionnels de la surveillance ont été les premiers à découvrir les mérites de la vidéo, les formateurs n'ont pas tardé à les suivre dans cette voie¹. De sorte que l'usage de la vidéo comme auxiliaire pédagogique s'est progressivement répandu dans divers types de stages ou séminaires, jusqu'à atteindre la prolifération actuelle.

Après (ou avec) le rétroprojecteur, le montage-diapositives, voici venue l'ère de la vidéo. Vidéo-feedback, autoscopie, vidéo-confrontation, vidéodrame, vidéo-gestalt, etc., il n'est qu'à feuilleter les dépliants publicitaires des institutions oeuvrant dans le champ de l'éducation des adultes pour se rendre compte qu'il existe bien une «culture de la vidéo» en formation.

L'attrait pour tout ce qui est nouveau, une sorte de réaction contre l'empire du verbal en formation, les facilités offertes par l'outil vidéographique (ralenti, retour en arrière, arrêt sur image, etc.) sont autant d'éléments qui permettent d'éclairer cet élan vidéomane. De même, le caractère peu encombrant du matériel vidéo, son maniement relativement aisé ont pu y contribuer. En effet, l'équipement standard se réduit à une caméra pour la prise de vues, un magnétoscope pour l'enregistrement et un moniteur pour la restitution, rien de plus.

La plupart du temps, ces usages de la vidéo en formation n'ont pas d'étayage théorique, ni ne reposent sur un quelconque effort de réflexion préalable. Plus ou moins improvisés, ils se présentent comme expérience... pour voir. Il en résulte qu'aujourd'hui encore, «c'est comme question que la vidéo continue à insister» (Bellour et Duguet, 1988.) En raccourci, cette question peut s'énoncer comme suit: ancrer une action éducative dans la relation triangulaire entre formateur, image électronique et participants contribue-t-il à créer les conditions d'une véritable dynamique formative?

Sans prétendre répondre de façon exhaustive ou définitive à cette question, nous tenterons d'amorcer ici une discussion sur la base, principalement, d'exemples d'utilisation de la vidéo dans des situations de formation et organisées autour du vécu de l'interaction entre des personnes, et de son élucidation (contre celles centrées sur l'information et sa transmission).

RÉEMBOBINER: formation et médiation audio-visuelle

Ce questionnement touchant aux rapports entre formation et médiation audio-visuelle n'est pas nouveau. Pour ne prendre qu'un exemple, dès 1972, Filloux formulait quelques éléments de réflexion intéressants sur l'effet de réel et le potentiel émotif de l'audio-visuel, les différents modes d'usage des

moyens audio-visuels (auxiliaire, substitutif, etc.), les changements qu'ils introduisent dans la situation de formation et l'exercice de la fonction de formateur. Mais, bien qu'en rupture par rapport à une conception strictement instrumentale, cet embryon d'analyse reste encore très largement asservi au modèle cybernétique de la communication (émetteur-message-récepteur), dont le caractère étriqué n'est plus un mystère pour personne. Le travail de mise en images y est considéré comme non problématique, le matériel iconique comme transparent et sa réception comme univoque.

L'utilisation des médias électroniques dans les groupes de formation a connu, depuis lors, un développement considérable, dont rend compte l'ouvrage de Geoffroy, Accola et Ancelin-Schützenberger (1980). La manière de se servir de l'outil vidéo en formation a évolué dans le sens de l'exploration de voies nouvelles. À côté de la diffusion de séquences *ad hoc* introduisant une discussion, ont fait leur apparition diverses modalités de vidéo-feedback (1^{re} phase: enregistrement d'une action ou situation de formation; 2^e phase: diffusion ou visionnement, en différé, de ce qui a été enregistré; éventuellement, 3^e phase: échanges autour des images) et de vidéo-confrontation (face à face, en direct, d'un sujet — individu ou groupe — avec sa propre image, au moyen d'un dispositif en circuit fermé). Dans tous les cas, la vidéo est utilisée comme une sorte de miroir, dans lequel l'individu en formation peut se voir (son apparence, ses comportements, ses «façades», ses attitudes, ses postures, etc.) et se donner à voir.

Le danger que les participants s'enferment dans l'univers clos de la contemplation narcissique, de la communion dans le plaisir de se voir et d'être vu se voyant, a été suffisamment bien mis en évidence pour que nous n'y revenions pas ici en détail. C'est notamment un des axes de l'analyse développée par Linard et Prax (1984). Plus fondamentalement, celles-ci nous rappellent à l'évidence qu'introduire un dispositif vidéo dans une situation de formation ne se réduit pas à une simple opération technique. C'est un choix aux implications multiples (psycho-affectives, socio-relationnelles, etc.), contradictoires et jamais pleinement contrôlables.

Le face à face entre soi et «soi» (image vidéo) instauré par la vidéoscopie risque — s'il ne se double pas d'une activité d'accompagnement de la part de l'animateur — de se résoudre dans un simulacre de formation où le reflet donné par l'image vidéo tient lieu de miroir aux alouettes. Car, comme le relève Linard et Prax (1984, p. 34-35), le dispositif vidéo n'a pas la vertu automatique de la régulation ou de la prise de conscience. Quelque chose ne pourra donc advenir que si les individus en formation sont prêts à recevoir le feedback vidéo. En revanche, un visionnement passif de séquences enregistrées qui ne s'accompagnerait pas d'un travail d'élucidation ou d'analyse a peu de chances de se révéler utile à quoi que ce soit.

Plus grave, une opération vidéo du type «coup de poing», c'est-à-dire conçue comme une provocation émotionnelle, ne pourra déboucher que sur une cristallisation des inhibitions, un renforcement des mécanismes de défense, des blocages, une réactualisation d'anxiétés primaires (angoisse de morcellement engendrée par la non-coïncidence entre image interne et image vidéo).

On connaît le rôle fondateur que joue l'échange de regards². C'est à travers lui que le petit enfant va progressivement se constituer comme un être unique. On sait aussi les effets catastrophiques d'un regard altéré ou absent. Or, à manipuler un peu légèrement cette «machine de vision» (Virilio, 1988) qu'est la vidéo, c'est tout cet édifice plus ou moins fragile et instable de l'identité que l'on met en jeu.

PAUSE: un exemple d'utilisation de la vidéo dans un module de formation «Communication — Relations interpersonnelles»

Utiliser la vidéo comme support dans un module de formation à la communication et aux relations interpersonnelles n'a rien de particulièrement incongru. Quoi de plus banal, en effet, que de filmer quelques séquences d'interaction entre les participants et de les visionner en se livrant à un travail commun d'élaboration autour de ce «matériel images».

C'est ce que nous avons fait lors d'un séminaire organisé sur ce thème dans le cadre de l'Université populaire de Lausanne (UPL). Créée en 1951, l'UPL se situe dans la tradition de cette institution d'éducation des adultes que sont les Universités populaires. Rappelons, pour mémoire, que ces dernières ont pour vocation de répandre le goût de l'étude en offrant différents cours et séminaires (dans le domaine de la formation générale, aussi bien que du perfectionnement professionnel) à un public le plus large possible. Le présent séminaire «Communication — Relations interpersonnelles» prenait place dans la section «Psychologie et Sciences sociales» de l'UPL et poursuivait l'objectif de sensibiliser les participant(e)s aux ressorts de la communication humaine, ainsi qu'à ses «ratés». Il a réuni, pour une vingtaine de séances de 2 heures chacune, 16 personnes provenant d'horizons professionnels extrêmement variés (de la lingère à l'ingénieur, en passant par la secrétaire de direction ou le cuisinier) et âgées de 25 à 50 ans. La répartition suivant le sexe était approximativement d'un tiers d'hommes pour deux tiers de femmes. La fonction d'animation était assurée conjointement par une psychologue et un psychosociologue, tous deux familiers de ce genre d'intervention.

Tout avait été fait pour que l'introduction de l'image comme analyseur dans le processus de formation s'opère en douceur. C'est ainsi que le programme du séminaire annonçait l'emploi de la vidéo au titre d'auxiliaire pédagogique (ceci était répété de vive voix à l'ouverture du séminaire). Le matériel vidéo (caméra, magnétoscope, moniteur) était installé dans la salle dès la première séance, même s'il n'était pas sous tension et ne sera utilisé qu'ultérieurement. L'intention en était de laisser le temps aux participants de se familiariser avec ce «paysage technologique». L'unité vidéo fut utilisée dans un premier temps pour projeter des séquences préenregistrées. Lorsqu'enfin un enregistrement fut réalisé, les animateurs évitèrent de prendre en charge la prise de vues et laissèrent aux participants le soin de filmer. Du temps en suffisance fut consacré au visionnement et à la discussion des séquences enregistrées.

Malgré toutes ces précautions, l'utilisation de l'outil vidéo s'est révélée être une opération problématique. Nous en voulons pour preuve les réactions

et les commentaires enregistrés lors du visionnement des séquences filmées. Regards fuyants, qui se détournent, évitant systématiquement d'affronter l'image de soi sur l'écran, rires, visages qui se cachent derrière des mains. Ou, à l'inverse, regard fixé sur les images qui défilent, bouche bée, immobile, comme dans un état d'envoûtement.

Les commentaires expriment la violence ressentie à l'épreuve du feedback vidéo. On parle de «choc» («Ça m'a fait un choc...») ou encore de «coup» («Quel coup!»); on évoque le décalage entre la représentation que l'on avait de soi-même et l'image vidéo («Je ne me reconnaissais pas, j'ai eu de la peine à me faire à l'idée que c'était vraiment moi, là, sur l'écran»); on admet une certaine tension («J'étais pas à l'aise...»).

C'est dire que l'effet vidéo est particulièrement brutal. Il y a tout un vécu fantasmatique de l'expérience vidéoscopique qui n'est généralement pas pris en compte. Résurgence d'angoisses primaires: angoisse de ne pas parvenir à «réunir ses pièces» (bouts d'images de soi que l'on a de soi-même, que les autres nous renvoient, reflétés par l'image vidéo, constitués par l'intériorisation de normes sociales), peur que notre image nous échappe, qu'elle se résorbe dans l'indifférencié.

Cette expérience n'est pas isolée. Suite à une demande d'un groupe d'enseignantes exprimant le désir de pouvoir «s'entendre et se voir» dans l'exercice de leur activité professionnelle, Breton (1978) a mis en oeuvre un dispositif vidéoscopique. Et il s'est heurté au même obstacle:

Le malaise provoqué par le choc audio-visuel dont nous avons sous-estimé l'effet, le désarroi induit par des documents riches mais difficiles à manier risquaient de bloquer, voire d'étouffer le désir de changement. Pour éviter que les institutrices n'adoptent une attitude de retrait et de défense, nous avons réajusté notre pratique en décidant avec elles de centrer les séances de travail autour de thèmes précis sur ou à partir des enregistrements (p. 94-95).

Devant la difficulté des stagiaires à prendre distance et à dépasser leur réaction émotionnelle face à l'image, les formateurs ont dû faire machine arrière.

Il arrive également que les participants déploient une intense activité pour empêcher que l'animateur ne puisse exercer une fonction érudite. Ses interventions sont ressenties et rejetées comme «déplacées». Les participants refusent de communiquer leurs impressions ou le font au compte-gouttes. De ce fait, toute tentative d'initier un échange autour du «matériel images» tombe immédiatement à plat. En refusant la réflexion, le groupe de/en formation nie le formateur dans son rôle de tiers pour éviter le risque d'avoir à affronter une remise en question vécue comme trop dangereuse.

À l'opposé, le formateur peut se voir pressé de formuler un jugement normatif («Dites-nous que c'est bien!»). Ce qui va dans le même sens que celui de refuser de voir l'image vidéo, d'interroger le rapport que chacun entretient avec elle ainsi que les uns avec les autres.

DÉPART: un dispositif à l'oeuvre, la vidéo-exploration

Conscientes de ces difficultés, Linard et Prax (1984, p. 110) ont expérimenté une autre modalité d'utilisation de la vidéo en formation: la vidéo-exploration. Celle-ci repose sur les principes de base suivants: a) elle laisse le temps aux participants de s'approprier la technique, de l'appivoiser; b) elle leur donne la possibilité d'utiliser la vidéo comme un moyen d'exploration libre (de soi, des autres, du champ des relations, de l'environnement, etc.); c) elle introduit ainsi la dimension du jeu avec la vidéo³.

La pratique de la vidéo-exploration est codifiée. Elle s'inscrit dans un cadre défini (règles), mais ouvert (très grande liberté). C'est ainsi que les séances se déroulent dans un lieu précis, selon un rythme et des horaires fixés, en présence d'un animateur qui s'abstient de manipuler l'outil vidéo, sans que cela ne l'empêche d'interagir «naturellement» avec les participants. Moyennant quoi les participants peuvent explorer à leur guise l'univers des possibles vidéoscopiques (filmer ce qu'ils veulent, comme ils le veulent).

La définition d'un cadre de formation (même minimal), traduisant un projet éducatif, imposant une «loi» dont l'animateur est le garant, constitue un progrès notable par rapport à l'impensé de l'usage qui est fait habituellement de la vidéo en formation.

L'expérience décrite de vidéo-exploration a permis de déboucher sur autre chose que l'adoption d'une position de régression défensive des participants. Cependant, on peut regretter qu'elle n'apporte aucune réponse satisfaisante à un certain nombre de questions clefs. Par exemple, si — comme cela est affirmé — elle a conduit les participants à modifier la perspective ou le point de vue qu'ils avaient sur eux-mêmes ou sur la situation, à opérer un recadrage (au sens de la théorie systémique), à prendre conscience de certains aspects de leur attitude, de leur conduite, ce que l'on ne nous dit pas, c'est par quel «insight» et comment au juste se réalise ce changement. S'il y a un effet de dévoilement, comment cela fonctionne-t-il, par quel miracle?

Les quelques vagues éléments d'interprétation avancés par les auteures ne convainquent pas vraiment:

Nous pensons également que, malgré leurs agressions par micro-cordon ombilical interposé, la *mère-vidéo* restituait imperturbablement — et sans jugement de valeur — leur image corporelle et leur parole intactes, donnant ainsi la preuve qu'elle n'avait pas été détruite par leurs projections sadiques, pas plus que n'avait été détruite leur *image de soi*. Ainsi, la *mère-machine* oeuvrait à l'instauration d'une croyance en un objet permanent *suffisamment bon* et étanche pour les contenir sans les détruire et sans être lui-même détruit (Linard et Prax, 1984, p. 127).

Par ailleurs, faute de véritables outils d'analyse, il n'est rien fait du «matériel images», ni pendant le séminaire, ni dans l'après-séminaire. Vidéo... prétexte?

MARCHE AVANT: un écran de fumée

Resitué dans un contexte de pléthore d'images conditionnant un certain habitus du voir et appréhendé dans la perspective d'une psychosociologie de la formation, le dispositif vidéoscopique se révèle être bien davantage qu'un simple appareillage technique. C'est un élément à part entière du système formatif, qui contribue notamment à installer les formés dans une situation d'illusion multiple. Efforçons-nous d'en identifier quelques facettes.

L'illusion d'hypervoyance

L'illusion d'hypervoyance nous fait prendre l'image vidéo pour autre chose qu'une banale «prothèse de vision» (Virilio, 1988) qui, en tant qu'elle fixe et permet de revoir ce qui s'est passé, compense certaines faiblesses du regard humain.

[...]par le feedback qu'elle [la vidéo] instaure, elle agit comme révélateur de ce qui se trouve sous la surface d'une situation (Karnas et Taylor, 1981, p. 7).

Instrument d'une super-vision, l'image vidéo nous permettrait d'aller au-delà de la vision immédiate pour saisir ce que l'oeil ne peut ou ne veut pas voir. Non seulement voir mieux ou voir plus, mais voir au travers (transparence). La vidéoscopie équivaldrait à une radiographie de l'être, scrutant, fouillant, découvrant l'essence de (ce) qui s'expose à son «regard» et le révélant à lui-même. En ce sens, elle serait un miroir actif qui ne se bornerait pas à refléter, mais censé nous donner à voir pour ce que nous sommes vraiment, au fond. Le principe du WISIWIG (*what I see is what I get*), qui a fait la fortune de certains logiciels, trouverait ici son équivalent dans celui du WISIWIA: *what I see is what I am*.

Dès lors, si revoir c'est comprendre, il en résulte que l'activité du formateur tend à devenir de plus en plus marginale:

[...]le document vidéo réalisé renvoie au groupe l'image exacte de sa création au fur et à mesure de sa production et permet par là un recul critique qui peut être formatif et immédiatement réinvesti (Karnas et Taylor, 1981, p. 71).

On en vient à croire que le moniteur vidéo pourrait bientôt remplacer l'animateur dans sa fonction: c'est la vidéo qui fait la formation! D'ailleurs, ne parle-t-on pas déjà — dans le domaine de la visionique — d'un dispositif vidéo assisté par ordinateur qui ne se limiterait plus à enregistrer/reproduire, mais capable d'une interprétation du champ visuel, d'une analyse automatique des événements. Et pourquoi pas des événements psychosociaux (modalités de l'interaction, etc.)? Ce ne serait là que l'aboutissement d'une logique de mécanisation de la fonction élucidante.

L'effet de réel

L'effet de réel, induit par la richesse de détails de l'image vidéo, identifie cette dernière à «la» réalité.

De fixe qu'elle était (photo-langage, par exemple), l'image utilisée en formation a progressivement été mise en mouvement, puis elle a intégré la couleur, ses qualités de définition ont été améliorées. Aujourd'hui, l'image vidéo ne se contente plus de reproduire une situation aussi fidèlement que possible, elle est devenue le réel pour les participants.

L'image électronique est tenue pour une représentation fidèle, donnant une vision vraie des choses⁴. Elle est investie de la qualité de pure objectivité. De la réalité sans filtre perceptif en quelque sorte ou, pour paraphraser le cinéaste Jean-Luc Godard, la Vérité... 100 images par seconde.

[...]l'autoscopie est un moyen privilégié d'auto-observation et d'auto-évaluation; elle permet un regard sur soi et sur les autres moins subjectif que tout autre type d'observation (Delahaye, 1981, p. 43).

La télé réalité de l'image vidéo contribue à disqualifier nos propres représentations ou images mentales. Le caractère de réalité de ces dernières est mis en doute et elles sont parfois recalées au rang de parasites (pure subjectivité), car, loin d'activer la faculté imaginale des participants, l'image électronique risque de court-circuiter le travail de sémantisation (donner un sens) en empêchant toute association.

Le dispositif vidéoscopique institue un visible sans voyant apparent. En effet, la dimension représentative (cadrage, etc.) peut être occultée par le réalisme de l'image. Ce qui fait que la part de construction intervenant dans toute «prise de vues» ne peut pas être interrogée.

L'illusion d'apesanteur

L'illusion d'apesanteur, c'est le phénomène par lequel les participants acquièrent le sentiment d'être affranchis de leur inscription dans un espace/temps donné et libéré des contraintes qu'impose cet enracinement. En effet, avec la vidéo, le temps de la formation ne se déroule plus de façon linéaire. Il n'y a plus d'histoire, puisqu'il devient possible d'agir sur le temps du séminaire, de le comprimer (déroulement accéléré), de le dilater (ralenti), voire de l'arrêter. Le passé est convoqué et réactualisé à n'importe quel moment en pressant simplement sur un bouton. Ce qui conditionne un brouillage des repères temporels dans la vie d'un groupe en formation, source de confusion, de perte de sens.

Dans l'univers vidéoscopique, l'impossible devient réalisable. Rien n'y a plus véritablement d'importance, puisque tout est susceptible d'être effacé, corrigé, recommencé (réversibilité). De sorte que les participants désapprennent à assumer la responsabilité de leur comportement, de leurs actions, de leur être-là.

Si nous parlons d'illusion, c'est parce qu'il s'opère bien quelque chose qui s'apparente à un tour de passe-passe, et que le risque est grand que ce soit finalement cela, et uniquement cela, qui fonctionne comme organisateur groupal dans un séminaire incluant un dispositif vidéoscopique.

Que l'image vidéo soit réaliste, qu'elle provoque, interroge ou surprenne est une chose qui n'est guère contestable; qu'elle soit «vraie» ou qu'elle parvienne en elle-même et par elle-même à transformer la manière de voir et/ou ce qui est vu, en est une autre qui prête davantage à discussion. C'est précisément dans le glissement de l'une à l'autre que réside l'illusion. Dans le fait que l'on ne sache plus très bien qui du vécu et de sa représentation est l'image de l'autre; dans le fait de donner à croire que l'image vidéo, parce qu'elle montre, a un effet contraignant, alors même que nous savons qu'on peut très bien regarder sans voir²; dans le fait de nier la subjectivité comme moment nécessaire pour comprendre ce qui se passe pour soi; dans le fait d'attribuer à l'outil un pouvoir qu'il n'a pas (faire reconnaître et prendre en compte ce qui est caché, latent, implicite), ou encore de prétendre s'extirper du temps du vivant (irréversible).

STOP: conclusion

La vidéo est un moyen qui se prête à différents usages. Ces usages devraient, en principe, s'inscrire dans un projet de formation, ou pour le moins être réfléchis (pourquoi ce moyen-là? pour en faire quoi? avec quelles implications?). Le problème, c'est que le plus souvent ce n'est pas le cas, de sorte qu'à un cadre de formation ne laissant pas place à l'image, on a substitué des images, mais sans cadre de formation. L'impensé règne en maître.

Avec pour conséquence que, jusque-là, l'utilisation de la vidéo en formation a surtout favorisé cette forme de cécité dont parle Bonnet (1981, p. 186), consistant à ne garder qu'un seul «œil», celui dont on veut être vu, censé tout voir, mais qui nous prémunit aussi d'autres regards (en dessous, à côté, etc.).

Un des problèmes majeurs qui fait obstacle à un usage normatif de la vidéoscopie est l'effet sidérant de l'image électronique de soi, qui maintient les participants dans un état de stupéfaction. Un travail psychosocio-éducatif appelle une démarche d'analyse des éléments, indices ou signes présents à l'image, une élucidation de ce qui se joue dans le rapport que chacun entretient avec cette image et avec les autres. Mais, cet effort est rendu difficile, si ce n'est impossible, du fait de la saturation émotionnelle provoquée par la réception des images.

Comment, dès lors, créer les conditions pour que le simple désir de (se) voir puisse se transformer en une pulsion scopique active, formatrice? Pour cela, il est peut-être nécessaire d'inventer d'autres usages de la vidéo en situation de formation, dans lesquels la fonction de représentation ne serait pas déléguée à la seule machine, qui tenteraient de promouvoir un autre «regard» que celui frontal, surplombant, de la confrontation, ou qui transiteraient par le détour de la fiction.

NOTES

1. Si ce rapprochement peut paraître au premier abord choquant, on aurait tort de le récuser d'emblée. Car, comme nous le verrons plus loin, qu'elle procède d'un rôle de surveillance ou d'une fonction éducative, l'utilisation de la vidéo se justifie de par la performance du «regard» électronique, elle brouille les repères spatio-temporels et procure l'illusion de pouvoir voir sans y être pour quoi que ce soit.

2. C'est Lacan (1966) qui a sans doute le mieux mis en évidence le rôle de l'image spéculaire dans la constitution du moi, l'importance du regard, du «voir», dans le processus qui conduit le petit enfant à s'appréhender comme un être unique. L'identification, au sens premier d'«assumer une image», serait donc ce par quoi l'individu accède à un embryon de conscience de soi-même.
3. Suivant en cela la voie ouverte, dans un autre champ, par Winnicott (1975). Ce dernier s'est toujours efforcé d'inscrire sa pratique de pédiatre et de psychanalyste dans cette «aire d'expérience» située entre le subjectif et l'objectif, entre le monde interne et la réalité extérieure, et laissant place au jeu, à l'interaction libre, incertaine, mouvante, sans trop de règles. Pour lui, cet espace ludique entre soi et autrui, dedans et dehors, chair et verbe, est ce par quoi quelque chose pourra advenir.
4. L'image vidéo a été récemment utilisée, lors d'une procédure pénale, comme pièce versée au dossier de l'accusation dans une affaire de coups et blessures entre footballeurs. Cette anecdote a vertu de symptôme du statut de preuve acquis par l'image électronique.
5. Dans le langage courant l'expression «je vois» est souvent utilisée pour dire «je comprends». Mais revoir en vidéo ne signifie pas nécessairement que l'on y voie plus clair.

RÉFÉRENCES

- Bellour, R. et A.-M. Duguet, La question vidéo, *Communications*, no 48, 1988, p. 5-6.
- Bonnet, G., *Voir être vu*, Paris: Presses Universitaires de France, 1981, (2 vol.).
- Breton, J., Expérience d'une collaboration entre enseignants et chercheurs, *Nouvelles études sur l'échec scolaire*, vol. I, no 95, 1978, p. 45-96.
- Carroll, L., *De l'autre côté du miroir*, Paris: Flammarion, 1959.
- Delahaye, G., Autour de la vidéo, *Éducation 2000*, no 20, 1981, p. 31-47.
- Filloux, J., Techniques audio-visuelles et pédagogie de groupe, in R. Arip (éd.), *Pédagogie et psychologie des groupes*, Paris: Épi, 1972, p. 77-92.
- Geoffroy, Y., P. Accola et A. Ancelin-Schützenberger, *Vidéo... formation et thérapie*, Paris: Épi, 1980.
- Karnas, A. et J. Taylor, *Apports formatifs et informatifs de la vidéo au sein d'un groupe restreint*, Bruxelles: Programmation de la Politique scientifique/Sciences sociales, 18 B, 1981.
- Lacan, J., Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je, in *Écrits*, Paris: Le Seuil, 1966, p. 89-97.
- Linard, M. et I. Prax, *Images vidéo images de soi (ou Narcisse au travail)*, Paris: Dunod, 1984.
- Virilio, P., *La machine de vision*, Paris: Galilée, 1988.
- Winnicott, D. W., *Jeu et réalité*, Paris: Gallimard, 1975.