

Avenues pour l'audiovisuel à l'université dans les années 1980

Gilles Carrier

Volume 6, numéro 3, automne 1980

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900303ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900303ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Carrier, G. (1980). Avenues pour l'audiovisuel à l'université dans les années 1980. *Revue des sciences de l'éducation*, 6(3), 533-547.
<https://doi.org/10.7202/900303ar>

Résumé de l'article

L'auteur, à la suite de son expérience personnelle dans un Centre audiovisuel universitaire et de lectures sur la question, brosse ici un tableau de l'évolution des Centres audiovisuels universitaires au Québec.

Il définit l'adoption des techniques de communication audiovisuelles comme étant l'adoption d'une innovation dans l'enseignement universitaire. Compte tenu des récompenses qui encouragent le professeur universitaire à promouvoir ses activités de recherche, il ressort que les démarches d'amélioration de son enseignement et, a fortiori, de l'utilisation de l'audiovisuel deviennent secondaire.

Heureusement toutefois, pour l'audiovisuel, tous les professeurs ne s'occupent pas de recherche à temps complet dans toutes les facultés. On retrouve dans les écoles professionnelles, les sciences sociales, une préoccupation d'enseignement efficace et intéressant qui recourt plus souvent à la technologie nouvelle des moyens de communication audiovisuels.

Ce « marché » naturel de l'audiovisuel semble avoir été cultivé beaucoup depuis la création des Centres audiovisuels universitaires, de sorte qu'on pourrait proclamer la fin du développement quantitatif des services et des ressources de ces centres et proposer comme prochaine étape celle du développement qualitatif des services de l'audiovisuel : de différenciation plus poussée de ces services en fonction des usagers traditionnels et potentiels, de pénétration plus poussée dans la vie quotidienne de l'étudiant et du professeur-chercheur.

Avenues pour l'audiovisuel à l'université dans les années 1980

Gilles Carrier*

RÉSUMÉ

L'auteur, à la suite de son expérience personnelle dans un Centre audiovisuel universitaire et de lectures sur la question, brosse ici un tableau de l'évolution des Centres audiovisuels universitaires au Québec.

Il définit l'adoption des techniques de communication audiovisuelles comme étant l'adoption d'une innovation dans l'enseignement universitaire. Compte tenu des récompenses qui encouragent le professeur universitaire à promouvoir ses activités de recherche, il ressort que les démarches d'amélioration de son enseignement et, a fortiori, de l'utilisation de l'audiovisuel deviennent secondaire.

Heureusement toutefois, pour l'audiovisuel, tous les professeurs ne s'occupent pas de recherche à temps complet dans toutes les facultés. On retrouve dans les écoles professionnelles, les sciences sociales, une préoccupation d'enseignement efficace et intéressant qui recourt plus souvent à la technologie nouvelle des moyens de communication audiovisuels.

Ce « marché » naturel de l'audiovisuel semble avoir été cultivé beaucoup depuis la création des Centres audiovisuels universitaires, de sorte qu'on pourrait proclamer la fin du développement quantitatif des services

* Carrier, Gilles : professeur, Université de Montréal

et des ressources de ces centres et proposer comme prochaine étape celle du développement qualitatif des services de l'audiovisuel : de différenciation plus poussée de ces services en fonction des usagers traditionnels et potentiels, de pénétration plus poussée dans la vie quotidienne de l'étudiant et du professeur-chercheur.

L'audiovisuel et l'enseignement ont fait bon ménage au cours des dernières décennies. Loin d'avoir été un coup de foudre, ce mariage a petit à petit pris l'allure d'une union légitime dont les enfants commencent à se réclamer ouvertement.

Que nous réserve l'avenir de cette union surtout à l'université ? Pour répondre à cette question, il nous faut regarder de près où se dirige l'audiovisuel, où se dirigent l'université et le professeur dans cette université. Comme dans toute union en devenir, ici aussi les partenaires traversent des mutations nécessitant des réadaptations et une bonne connaissance réciproque.

La perspective adoptée dans cette analyse des partenaires tiendra compte des aspects constitutifs et des tendances de développement identifiables pour constituer un tableau dynamique. La théorie de l'adoption des innovations, chère aux spécialistes de la commercialisation de produits, sera utilisée autant pour expliquer certaines situations passées que pour fonder des propositions de développement. Elle pourrait aussi donner lieu à une recherche qui en fonderait les coordonnées.

Ces partenaires sont d'abord l'audiovisuel, puis l'université et ses acteurs : enseignant, chercheur ou administrateur. Leurs liens sont ceux qui réunissent l'orateur et son auditoire ou l'écrivain à son public lecteur, c'est-à-dire la soumission à des intermédiaires de communication dont on doit finalement reconnaître le bien-fondé et la nécessité. Leur évolution sera comparable à celle que d'autres secteurs de la société, comme les activités financières de la Bourse depuis l'avènement de l'informatique, ont pu connaître au fur et à mesure que des technologies avancées se sont implantées, reculant la limite des possibles et créant de nouvelles situations.

L'audiovisuel

L'audiovisuel ce sont des média, des techniques et des langages articulés dans une technologie. Les *média* audiovisuels, tel qu'il est convenu de les nommer, sont avant tout des moyens de communication ordonnés à des auditoires massifs (cinéma, télévision, radio...) ou à des auditoires limités (photos, acétates, magnétoscopie...). Pour utiliser ces média selon leurs caractéristiques propres, nous devons recourir à des *techniques* comme la prise de vue, la prise de son, la disposition d'éclairage, la direction de comédiens, le montage de pellicules, le traitement en laboratoires. Ces techniques confinent parfois à l'art : qu'on pense à la virtuosité d'un Norman McLaren qui tire le plus grand parti possible des techniques du cinéma. L'articulation des techniques autour d'un message a conduit plusieurs auteurs français à parler de *langages* audiovisuels, tandis que les auteurs

américains ont mis en valeur les *interactions technologiques* résultant de l'intégration de ces différentes techniques dans un contexte de communication, mettant ainsi l'accent sur les aspects de productivité améliorée.

La *technologie* éducationnelle identifiée ainsi au cours des années 1960 a d'abord consisté en une éducation qui intégrait les techniques audiovisuelles (« audio-visual instruction ») avant d'être conçue selon les termes de Robert Glaser (1962) comme une convergence des recherches en sciences du comportement sur les buts éducatifs, sur la connaissance des individus en situation d'apprentissage, les techniques et matériels influençant l'apprentissage et les façons d'évaluer les résultats de l'apprentissage¹.

Les *techniques* audiovisuelles peuvent donc être intégrées dans l'enseignement comme des *moyens* ordonnés à certains fins, vu leurs qualités spécifiques, telles que : 1) les possibilités d'amplification auditive ou visuelle, 2) les possibilités d'illustration, 3) les possibilités de diffusion à distance ou en différé, 4) les possibilités d'usage répétitif sans altération du message, 5) l'accélération du processus de communication.

Un enseignant ou un chercheur peuvent utiliser les matériels (documents et équipements) déjà existants au niveau de la *lecture*, ou ils peuvent souhaiter produire du matériel neuf au niveau de l'*écriture*. De même que dans le cas des imprimés, il est évidemment plus rapide, si les matériels existent, de les acheter, de les louer ou de les copier avec autorisation. On s'attend à ce que l'activité de lecture soit plus répandue que celle d'écriture. Les producteurs sont moins nombreux que les consommateurs dans le domaine de l'enseignement par les moyens audiovisuels tout comme ailleurs ! L'investissement en production de matériels audiovisuels peut donc être estimé en fonction des exigences qu'il implique en comparaison au rendement estimé en termes d'amélioration de la communication pédagogique.

On peut de plus constater que les moyens de communication audiovisuels sont utilisés comme prolongements techniques par certaines personnes selon leur profil de communication, leur situation d'apprentissage (grand — petit groupe) leur profil d'apprentissage, considérant ainsi avec M. McLuhan que les média, tout comme d'autres prothèses (lunettes, béquilles, dactylographe...), suppléent à des carences humaines et allongent à plus grande dimension les possibilités d'exécution de l'homme, tel le chemin de fer couvrant des continents. Celui-ci fait un pas de plus et affirme que les hommes et le message sont modifiés par les média². D'autres vont aussi loin que d'accoupler des matériels spécialisés à des profils d'apprentissage spécialisés (un étudiant faible en expression verbale aurait à sa disposition du matériel pour corriger ses difficultés, améliorer sa coordination et sa discrimination, et les documents seraient classés dans un fichier de références en conséquence³).

Les services audiovisuels

Les services audiovisuels dans les milieux d'enseignement constituent l'instrument institutionnel d'organisation et de diffusion des matériels et techniques de communication en vue de l'enseignement, de la recherche et de l'apprentissage. Ils sont

donc voués à offrir certains services privilégiés, compte tenu des qualités de leurs moyens et des propriétés de ceux-ci en situation éducative. Ils répondent aussi à un marché particulier dont les éléments sont dictés autant par les caractéristiques de l'offre de services (propriétés techniques des média, accessibilité, spécialisation des activités) que par les caractéristiques des demandeurs (usages particuliers et usagers typiques).

Avec les ressources complexes et spécialisées dont ils disposent pour la communication des groupes et des individus, ils peuvent aussi être mis à la disposition des autres personnels universitaires dans diverses situations d'information.

L'enseignant universitaire

L'enseignement universitaire est mieux connu au cours des années 1970 au Québec grâce aux travaux du Conseil des universités, au livre vert sur la recherche scientifique du Ministère d'État au développement culturel (1979) au document pour discussion (1978) de la Commission d'étude sur les universités, grâce à des enquêtes du genre de celle, partielle, menée par Denis Blondin (1977) à la Faculté des arts et sciences de l'Université de Montréal. Mais la place et le rôle de l'enseignant dans les universités sont peu analysés. Nous devons emprunter les observations américaines pour dessiner les lignes majeures des intérêts et des comportements de cet acteur du système universitaire.

En 1975, Everett Carl Ladd Jr et Seymour Martin Lipset interrogent 3536 professeurs dans 111 universités et collèges américains. Ils constatent que 25 % des professeurs s'intéressent à la recherche et 75 % s'intéressent à l'enseignement. Mais dans les « major universities » seulement 23 % des professeurs se définissent comme enseignants. Si, par ailleurs, ils reconnaissent à 74 % que le succès de l'enseignement plutôt que les publications devrait servir de critère d'évaluation pour les promotions, il s'en trouve 32 % qui croient que l'engagement dans la recherche est une bonne chose pour l'enseignement⁴.

Plus récemment, Victor J. Baldrige et son équipe de chercheurs à Stanford (1978) publiaient les résultats d'une vaste enquête ayant porté sur 249 collèges et universités américains offrant au moins deux années d'enseignement supérieur ; 185 établissements offrent le cours de quatre ans et 64 sont des « community colleges ». En 1971, 9237 professeurs ou administrateurs ont répondu aux questionnaires.

On y voit que dans les « multiverties » privées ou publiques :

1. les professeurs consacrent le 1/3 de leur temps à des cours « undergraduate », 20 % de leur temps à du « graduate training », environ 23 % de leur temps à la recherche, 5 % de leur temps à des activités de « community service », 17 % de leur temps dans des comités et des charges administratives ; ils ont publié environ 7 articles au cours des 4 dernières années⁵ ;
2. ces mêmes professeurs sont plus autonomes et disposent d'une plus grande « liberté académique » si l'université est privée et de grande dimension, si le pourcentage de Ph. D. est élevé et si le nombre de gradués du doctorat est élevé⁶ ;

3. les professeurs qui sont le plus satisfaits des conditions de travail de leur institution ont rang de « professeur », ont publié plus de 30 articles au cours des 4 dernières années, et sont dans les écoles professionnelles⁷ ;
4. les professeurs féminins ont plus de probabilités d'enseigner au niveau sous-gradué (64 %) que les professeurs masculins (47 %) et moins de probabilités d'enseigner au niveau gradué (7 % par rapport à 13 % pour les hommes)⁸ ; elles passent la moitié moins de temps à la recherche que les hommes et publient la moitié moins d'articles⁹.

Dans ces deux études américaines menées sur une large échelle, nous avons beaucoup d'informations sur le profil du professeur-chercheur universitaire, qu'il soit homme ou femme. Les études québécoises ne sont pas allées aussi loin encore dans la description du même acteur. Nous pouvons tout de même relever, dans l'étude de Denis Blondin auprès d'un échantillon de 47 professeurs d'une faculté de l'Université de Montréal, interviewés en 1977, certains traits qui corroborent les conclusions des deux enquêtes précédentes :

1. les professeurs considèrent que les critères de promotion tenant compte de la recherche et des publications sont sur-évalués¹⁰ ;
2. les critères d'embauche favorisent davantage les aptitudes à la recherche, tandis qu'on considère que la formation à l'enseignement s'acquiert par la pratique¹¹ ;
3. les professeurs des écoles professionnelles consultent davantage le Service pédagogique de l'Université que les professeurs des autres facultés¹² ;
4. les professeurs de cette faculté manifestent une certaine curiosité pour l'information qui pourrait les aider à améliorer leur enseignement, quand cette information leur parvient sous forme d'ateliers de discussions à l'intérieur de l'Université (49 % de participation globale) ou sous la forme d'une revue (12 % de réponses à une demande de réactions sur la revue publiée par le Service pédagogique)¹³ ;
5. les professeurs perçoivent que l'aide du Service pédagogique s'adresse principalement aux responsables de cours de 1er cycle, sinon aux responsables de cours à des grands groupes¹⁴ ;
6. l'investissement dans des activités de développement de son enseignement est perçu généralement comme d'intérêt secondaire sinon négligeable par les professeurs interrogés¹⁵.

Nous retrouvons à travers les résultats de ces enquêtes des phénomènes constants concernant le comportement des universitaires compte tenu 1) de la dimension de leur établissement, 2) de leur statut comme enseignant, 3) de leur sexe et de leur âge, 4) de leur contexte de travail libéral ou contraignant.

Il ressort clairement, aussi bien dans les universités américaines que dans une grande faculté d'une université québécoise, que l'enseignement universitaire est subordonné à la poursuite et à la création de connaissances nouvelles par la recherche et que ceux qui s'adonnent davantage aux activités de recherche occupent un rôle social plus

prestigieux et plus récompensé par leurs confrères et leur administration. Nous sommes en présence d'une stratification sur laquelle se modèlent les plans de carrière et les critères d'appréciation des succès ou des échecs.

L'université

Après avoir défini le profil de l'enseignant, nous pouvons tracer les grandes lignes de l'institution universitaire. Nous retenons, pour les fins de cet article, les conclusions d'une étude assez récente de Peter Blau (1973) lequel considère que l'université moderne emprunte certains caractères de la bureaucratie décrite selon Weber au 19^e siècle.

Son étude sur le degré de bureaucratisation des universités américaines nous apprend qu'il existe une corrélation significative entre les facteurs suivants : « plus une université est de grande dimension en nombre d'étudiants, plus on y trouve d'étudiants aux études graduées (M.A. et Ph. D.), plus on y décerne de doctorats et, en conséquence, on y fait de la recherche, plus les salaires sont élevés et les professeurs ont une plus forte préparation académique, plus on y trouve de départements spécialisés, avec un fort contingent de personnel clérical, et un niveau de contact plus élevé entre les professeurs et les étudiants gradués..., plus l'accent est mis sur la recherche, plus les étudiants manifestent des aptitudes supérieures... »¹⁶.

Dans son échantillon de 115 universités et collèges de quatre ans offrant les « liberal arts degrees », la variable de dimension semble en effet fortement associée avec l'existence de professeurs davantage orientés vers la recherche que vers l'enseignement, de telle sorte que l'accent sur les activités d'enseignement prime dans des établissements moins grands qui offrent surtout des cours de 1^{er} cycle.

Nous pouvons en déduire qu'une université qui passerait d'une dimension et d'une différenciation moins grandes vers une dimension et une différenciation verticale et horizontale de ses activités plus grandes, au cours des années, connaîtrait également des mutations graduelles et profondes de ses orientations et de ses préoccupations. On pourrait, selon cette conclusion, concevoir qu'à une certaine période, vu le nombre moins important d'étudiants, les activités d'une université soient concentrées autour de l'enseignement de 1^{er} cycle à une population jeune, avec un pourcentage élevé d'écoles professionnelles. Dans une pareille période, l'université recruterait des professeurs en fonction de leurs qualités d'enseignement, peu importe dans plusieurs cas, s'ils détiennent un Ph. D. ou non ; elle créerait également des services orientés au développement de cet enseignement, tels le Service pédagogique et le Centre audiovisuel. Par la suite, comme effet d'une croissance normale, le profil de cet établissement évoluerait en fonction de sa dimension et de ses nouvelles fonctions différenciées tant et si bien que l'accent sur la formation à la recherche, par les cours de 2^e et 3^e cycle, et sur les qualités de chercheurs attendues de la part des professeurs deviendraient de plus en plus centraux dans les grandes politiques de l'établissement avec des signes concrets, comme la présence envahissante des laboratoires et des centres de recherche au milieu d'espaces occupés par des salles de classe dont on ne renouvelle plus le mobilier ni l'apparence... et dont on réserve un temps croissant pour des rencontres savantes.

L'adoption des innovations

Pour mieux apprécier la situation présente de l'audiovisuel et esquisser la suivante, nous allons passer en revue ce que nous apprend la théorie de l'adoption des innovations sur les processus d'acteurs exposés à des nouvelles techniques. Cette théorie a été surtout élaborée par des anthropologues¹⁷ auprès d'agriculteurs, de médecins ou d'enseignants dans les écoles primaires ou secondaires.

Le processus d'adoption d'une nouvelle technique ou d'un nouveau produit ou service est constitué d'étapes progressives et cumulatives chez le groupe-cible. L'adoption de l'innovation est une démarche individuelle résultant d'un processus d'interactions sociales. Les étapes vont 1) de la prise de conscience à 2) la quête d'information, à 3) l'évaluation, à 4) l'essai, à 5) l'appropriation, à 6) l'adoption routinière.

Les facteurs favorables à une meilleure diffusion sont individuels et sociaux. Ils dépendent aussi de la complexité des techniques nouvelles à adopter et de l'ouverture d'un milieu social à l'innovation. Les individus les plus innovateurs sont habituellement de nature « cosmopolites », au sens donné à ce mot en sociologie par A. Gouldner, c'est-à-dire à la fois intégrés à un groupe donné et affiliés à des intérêts professionnels hors de ce groupe ; ils sont habituellement plus instruits, jouissent d'une grande liberté d'action, sont en contact fréquent avec les médias d'information et ont des revenus plus élevés. Dans un groupe, les individus plus innovateurs font office d'interprète entre les connaissances apportées de l'extérieur et les habitudes et mentalités du groupe ; ils légitiment cette information et l'évaluent pour le bénéfice des autres membres du groupe. Plus ces innovateurs sont près du sommet hiérarchique du groupe-cible, plus leur influence se fait sentir auprès des autres membres d'un groupe.

Les facteurs sociaux proprement dits tiennent à la composition du groupe. Plus un groupe est intégré dans ses interactions, plus les individus ont d'occasions et de moyens de communication entre eux, plus l'adoption de l'innovation se déroulera rapidement.

On peut hâter le processus d'adoption en introduisant dans un groupe un expert dont l'influence sur les « leaders d'opinion » finira par entraîner l'adhésion des individus plus innovateurs. On peut aussi donner un entraînement spécialisé à des individus d'un groupe qui pourront devenir des agents de changements auprès de leurs collègues dans la mesure où ils seront soutenus par leur hiérarchie.

L'adoption rejoint successivement 1) les types « innovateurs », 2) les « adopteurs hâtifs », 3) la « majorité hâtive », 4) la « majorité tardive », 5) les « retardataires »¹⁸.

Les facteurs de résistance à l'adoption interviennent pour retarder ou modifier l'entrée de l'innovation dans la mesure où celle-ci est perçue comme une menace à la structure sociale, aux intérêts des personnes influentes ou à des individus.

La durée d'adoption est variable et peut aller de 6 mois à 100 ans selon que les facteurs favorables sont présents ou non et selon les caractéristiques de l'innovation. D'après les analystes d'introduction d'innovation en éducation, ce milieu réagit plus lentement aux changements proposés de l'extérieur¹⁹.

Plus près de nous, les professeurs Chebat et Hénault (1977) respectivement de l'Université du Québec et de l'Université d'Ottawa, nous rappellent que le « produit » lancé sur un marché connaît un « cycle de vie » comportant généralement cinq phases : l'introduction, la croissance, la maturité, la saturation, le déclin. À chacune de ces phases correspond, nous disent-ils, une stratégie.

' Par exemple, vu que la « phase de croissance correspond à la période pendant laquelle les produits concurrents envahissent le marché », il faut activer toutes les démarches qui « engendrent la fidélité à son produit ». Dans les périodes suivantes, de maturité et de saturation, la croissance des ventes de produits ralentit et plafonne, d'où la nécessité de mieux différencier son produit, de rechercher de nouveaux groupes de clients ou « segments » du marché.

La durée du cycle de vie d'un produit « peut se prolonger artificiellement », ajoutent les auteurs en référence à des situations oligopolistiques ou monopolistiques²⁰.

Ces informations sur le cycle de vie d'un produit pourraient, à notre avis, être appliquées au cycle de vie d'un service ou d'une série de services tel qu'offerts dans une université par une entité administrative comme un Centre audiovisuel.

En effet, nous sommes encore assez rapprochés, dans le temps, de la période de création institutionnelle de la plupart des Centres audiovisuels universitaires du Québec pour avoir pu observer leurs phases d'introduction et de croissance. Suivant les universités, nous pouvons constater des évolutions plus ou moins parallèles quant aux phases suivantes de maturité, de saturation ou de déclin. Si on mesure le cycle de vie du produit selon les profits ou les pertes qu'il entraîne dans sa mise en marché, ne peut-on pas mesurer ici les phases du cycle de vie selon que les ressources en budget de fonctionnement, en équipements, en locaux et en personnel d'un Centre audiovisuel sont en croissance plus que normale à comparer aux autres unités de la même université ou en perte de vitesse plus que normale dans la même université.

Si, d'une part, le processus d'adoption est à la fois individuel et social et qu'on doive le mettre en rapport avec le cycle de vie du service offert, d'autre part, l'enseignant universitaire pratique ses activités dans une université dont les dimensions évoluent et où l'emphase se déplace graduellement vers la recherche et l'enseignement gradué. L'audiovisuel, comme nouvelle technologie, a connu ses heures de gloire d'introduction et de croissance au moment où et en même temps que l'université accordait plus d'emphase à l'enseignement. C'était la période du développement quantitatif : toujours plus de services offerts dans des endroits plus nombreux du campus, grâce à des budgets, des équipements et des personnels plus nombreux, en augmentation rapide. La période suivante, déjà commencée, laisse entrevoir plus de saturation, commande des actions plus lentes. C'est aussi la période du développement qualitatif et de la différenciation plus poussée des services et des marchés.

Grâce à une meilleure connaissance des partenaires en présence et des processus impliqués, nous pouvons élaborer des avenues de développement pour l'audiovisuel à l'université dans les années 1980.

Quelques observations sur l'adoption de la technologie audiovisuelle

Comme nous l'enseignent les auteurs sur le processus d'adoption des innovations, l'introduction de la nouvelle technologie audiovisuelle à l'université est un processus long et soumis à des contraintes connues. Son meilleur terrain de croissance est celui où se rejoignent à la fois les propriétés et les avantages de la nouvelle technologie et les récompenses de l'institution universitaire.

Dès que l'on identifie l'audiovisuel comme technologie d'enseignement et que toutes les ressources institutionnelles vont dans ce sens, on accentue par le fait même la conjonction entre les professeurs de premier cycle, majoritairement dans les écoles professionnelles et les techniques de diffusion ou d'amplification de messages à des groupes nombreux. L'audiovisuel est perçu ici comme un élément d'amélioration de la communication ; il s'évalue par son efficacité et son rendement.

Le processus d'adoption de la nouvelle technologie suit, dans les départements et les facultés qui l'utilisent le plus, une courbe comparable à celle observée par les anthropologues dans d'autres contextes. Les professeurs les plus cosmopolites et les plus solidement implantés dans leur département sont les premiers à recourir à l'emprunt d'appareils ou à fréquenter les ateliers d'initiation aux techniques audiovisuelles. Par leur influence et leur exemple, l'adoption atteint progressivement d'autres membres de leur département, adopteurs lents ou retardataires. C'est le processus dans son évolution naturelle.

Il existe aussi un processus accéléré artificiellement. Il consiste à créer successivement un poste de coordonnateur de projets audiovisuels dans une faculté et à relier ce poste à la direction de cette faculté pour lui conférer de l'autorité et des ressources plus grandes. Il s'agit en fait d'un agent de développement de l'audiovisuel chargé d'accélérer auprès de ses confrères le processus d'adoption en traduisant pour eux, dans leur spécialité, les applications des moyens de communication audiovisuels. Cet agent de développement a encore plus d'influence si un département ou une faculté se dote d'un Comité de l'audiovisuel. La dimension sociale rejoint ici la dimension individuelle et les entreprises isolées sont sanctionnées et approuvées collectivement.

Comme pour le processus naturel décrit plus haut, le processus artificiel décrit ici se retrouve plus fréquemment dans les unités qui donnent de l'importance à l'enseignement de premier cycle : les sciences sociales, les écoles professionnelles, les facultés médicales.

Nous avons vu que l'université en croissance accorde une emphase plus grande et naturelle aux activités liées à la recherche. Ceci a deux conséquences sur le développement de l'audiovisuel perçu comme technologie nouvelle.

D'abord, dans tous les départements, pour les professeurs qui partagent cet objectif en l'opposant au développement de l'enseignement, on remarque une tendance à ignorer le recours aux moyens audiovisuels sinon à les décrier comme des investissements douteux. Il s'installe chez eux une mentalité de découragement face aux efforts nécessaires pour maîtriser les nouvelles techniques.

Par contre, le glissement institutionnel vers la recherche peut très bien s'accompagner d'un glissement vers l'utilisation des technologies de communication audiovisuelles dans les activités de recherche. En effet, on peut identifier deux phases importantes dans une recherche : l'observation des phénomènes et la communication des résultats. Nous savons tous qu'il existe maintenant des appareils très spécialisés pour l'observation de phénomènes imperceptibles à l'œil ou à l'oreille et que l'on peut synthétiser et illustrer de façon magistrale ces observations grâce à des écrans cathodiques ou conventionnels ou grâce à des pellicules de grande sensibilité. Même si la technologie existe de ce côté aussi, on continue néanmoins de s'en faire une conception de technologie éducationnelle dont l'enseignement serait le pôle unique. Plusieurs chercheurs de pointe recourent maintenant à ces nouvelles possibilités dans diverses spécialités, créant ainsi des défis nouveaux pour les Centres audiovisuels et un nouveau pôle de développement.

À ces deux pôles d'enseignement et de recherche se rajoute celui de la communication administrative. L'université est un lieu d'échange de communications entre divers groupes à plusieurs niveaux. Le moyen privilégié de tous ces échanges est la parole, renforcée et prolongée par l'imprimé. Du journal au procès-verbal en passant par les annuaires et les bottins, les imprimés communiquent beaucoup d'informations en faisant appel à tous les artifices de l'exposition sur les tableaux d'affichage, de la mise en page, de la multiplication des copies. Ici aussi pourtant, la diffusion est un processus à la fois individuel et social et les agents cosmopolites ou les « leaders d'opinion » jouent un rôle important dans le processus d'adhésion aux décisions. Or nos administrateurs universitaires connaissent bien plus le recours à l'amplification par le microphone et la photographie qu'aux autres média comme le cinéma, la télévision ou la radio. Ils préfèrent les média légers et souples, pour la communication immédiate.

Dans l'université des années 1970, l'audiovisuel s'est développé dans plusieurs domaines et à plusieurs niveaux. Les Centres audiovisuels universitaires ont mis sur pied des services destinés à satisfaire les besoins les plus divers des professeurs : projection, diffusion, reproduction de photos, de films, d'émissions de télévision, production de photos, de films, d'émissions de télévision, impression de pellicules, enregistrements de rubans magnétiques ou magnétoscopiques, distribution d'appareils, de documents, de salles spécialisées et de laboratoires. Dans le même temps, l'adoption de ces services a connu une expansion relativement étendue et rapide, rejoignant presque toutes les spécialités universitaires à des degrés divers. La formule pratiquée le plus généralement a consisté à dire que le premier demandeur était le premier servi, sans autre ordre de priorité, aussi longtemps que l'abondance des ressources rendait l'ouverture générale possible. C'est d'ailleurs généralement un service de bonne qualité répondant à des standards professionnels moyens qu'on pouvait y obtenir. Pendant cette période, la pratique audiovisuelle des milieux d'enseignement se développait pour se distinguer davantage de celle des maisons de production gouvernementale (O.N.F., Radio-Canada, Radio-Québec) ou des maisons de distribution de services privées surtout orientées vers la publicité.

En résultante de cette évolution en milieu universitaire et en audiovisuel, nous pouvons aujourd'hui constater que la communication par l'audiovisuel est de plus en plus répandue et bien implantée, que le processus d'adoption a progressé à des degrés divers selon l'orientation des facultés et des départements. La priorité a été accordée aux média, plus souples et légers, à l'introduction de ces média dans l'enseignement professionnel, médical, ou en sciences sociales, au premier cycle. Lorsque le processus a été renforcé artificiellement par des ateliers d'initiation aux média par la présence d'agents de diffusion appelés « coordonnateurs » et par la création de comités d'audiovisuel encourageant l'adoption et l'intégration des média dans l'enseignement, la multiplication des expériences a été plus rapide et plus profonde ; l'exploitation de ces nouveaux média a été plus efficace et rentable.

Mais nous en sommes à l'heure où les ressources en budgets, équipements et personnels n'augmentent plus dans les Centres audiovisuels pendant que le niveau de besoins exprimés par les professeurs ou les administrateurs universitaires est susceptible d'aller en se différenciant et en devenant plus exigeant. Les usagers sont de moins en moins profanes. Ils ont eu le temps de s'initier aux techniques et aux langages. Ils peuvent comparer les résultats de services obtenus à l'extérieur de l'université avec ceux fournis par les Centres audiovisuels. C'est pourquoi il nous semble que ceux-ci soient parvenus à une étape de maturité et de saturation, au sens emprunté plus haut à Chébat, Hénault (1977). C'est pourquoi il faut envisager de nouvelles avenues de développement pour les années 1980.

Avenues de développement

La période de plafonnement dans l'évolution des ressources accordées à un Service n'est pas une période de stagnation. Les caractéristiques particulières aux services dispensés existent toujours : ce sont les exigences de qualité, de compétence et de diversité. Voici, dans les lignes qui suivent, quelques avenues de développement qui méritent d'être retenues par les responsables de Centres audiovisuels.

À un premier niveau d'adoption, celui où l'on devient conscient de l'existence de l'innovation, toutes les démarches de promotion et d'initiation sont utiles et efficaces. Quand ces démarches peuvent rejoindre les professeurs dans leur groupe naturel et homogène, elles ont un pourcentage de réussite plus élevé, comme nous l'enseignent autant la théorie que l'expérience.

À un niveau suivant, toutes les reconnaissances officielles qui sanctionnent positivement l'utilisation des média audiovisuels influencent grandement l'adoption. C'est le cas de la reconnaissance des publications audiovisuelles parmi les critères de promotion, du versement d'honoraires en retour du droit d'auteurs au moment de la vente des documents à l'extérieur de l'université, des subventions accordées pour libérer un professeur ou lui permettre d'engager des assistants en vue de préparer des documents audiovisuels.

À un niveau plus large, toutes les démarches menées par un Centre audiovisuel pour que sa présence physique dans l'institution soit la plus rapprochée possible de la salle

de cours ou de conférences et du laboratoire de recherche, pour que ses services soient les plus différenciés selon les divers types d'usagers, sont habituellement fructueuses.

Comme nous l'avons vu plus haut, la création de postes de coordonnateurs de l'audiovisuel dans les facultés et de comités départementaux de l'audiovisuel jouent aussi un rôle d'accélération de la diffusion et de régulateur de l'utilisation des ressources.

Quant à l'intégration de l'audiovisuel dans les routines de communication, de recherche ou d'apprentissage, voici quelques exemples de développements possibles.

Dans une publication récente de l'Association for Educational Communications and Technology (AECT)²¹ nous apprenons que l'État de Californie a reconnu que le temps passé par l'étudiant en salle de cours ne suffisait pas pour évaluer les besoins de ressources qu'une université utilise pour donner ses services. En plus du temps d'« instruction » en classe, on y ajoute le temps consacré à l'apprentissage avec des moyens tels que la télévision, les ordinateurs, les programmes « autotutoriels », les modules d'enseignement programmé, et le temps consacré aux consultations à la bibliothèque.

De ce côté, comme le montre une enquête réalisée dans les Cégeps²² de la région de Montréal, il y a encore beaucoup de possibilités à développer. Nos étudiants consacrent encore très peu de temps à des apprentissages hors de la salle de cours et, quand cela se produit, la bibliothèque est le lieu privilégié. De même, nos enseignants ont relativement peu produit, depuis 10 ans, de cours faisant appel à des moyens comme ceux inclus dans la législation californienne. Et on peut supposer que cela se produira davantage au cours des 10 prochaines années, vu que toutes ces techniques sont devenues et continueront à devenir plus familières et plus accessibles, dans les foyers autant que dans les institutions. Sur ce plan, les professeurs dans les universités plus jeunes ou les Cégeps plus récents semblent recourir plus facilement à des moyens diversifiés d'apprentissage que dans les établissements plus traditionnels.

Au niveau des possibilités nouvelles, le développement des activités de recherche scientifique fait appel, lui aussi, aux techniques audiovisuelles de collecte et de diffusion d'informations, mais ici les activités sont généralement très spécialisées, très intenses en besoins immédiats et de durée souvent limitée, sans assurance de reprise : toutes conditions qui portent à en décentraliser les moyens d'exécution le plus près possible du chercheur, de celui qui obtient et contrôle les fonds de recherche. Dans la mesure où ces activités se multiplient et occupent de plus en plus le temps des professeurs, les demandes de services deviennent de plus en plus spécialisées et exigeantes, souvent incompatibles avec l'existence d'un grand Service centralisé.

Quant aux autres activités de communication qui viendraient suppléer les bulletins, revues spécialisées, journaux, dont se servent autant l'administration que les étudiants ou les professeurs, selon les lois de saturation des marchés, on y recourra spontanément le jour où on estimera que le nombre de lecteurs potentiels a été rejoint et que la meilleure façon d'en rejoindre de nouveaux se fera par la radio ou la télévision. Dans cette situation, d'ailleurs, la radio ou la télévision ne représenteront qu'un supplément à la communication de base qui est et restera écrite. Comme dans tout milieu universitaire qui

se respecte ! Ici, comme pour l'enseignement, on procédera à la substitution des moyens (le tableau noir pour l'écran de télévision ou le terminal d'ordinateur) le jour où l'on estimera que le moyen envisagé apparaît plus efficace et plus économique. Ici aussi, la dimension et les qualités des auditoires à rejoindre encouragent le recours à des moyens de diffusion privilégiés, adaptés. Plus l'auditoire grandit, en dimension et en exigences, plus il faut recourir à des moyens complexes, élaborés. La direction des bibliothèques n'a pas de difficultés à informer ses usagers, par exemple, si tous ceux-ci doivent se présenter à ses comptoirs pour emprunter un volume ; la situation se compliquerait dès le moment où un usager se trouverait à des centaines de milles d'un comptoir et aurait besoin du même volume. On peut réfléchir sur les modalités de communication administrative à l'université comme les journalistes dans le monde de l'information ont à le faire et envisager comme ceux-ci des moyens nouveaux pour rejoindre les usagers.

Des auteurs américains plus récents, Di Paolo (1979), Morton (1979), affirment que les facteurs suivants sont également importants dans le développement des Centres audiovisuels : le maintien de la gratuité de la majorité des services, la décentralisation physique des installations et des équipements, la diffusion des productions audiovisuelles universitaires dans un public savant ou scientifique plus large que l'université, l'intérêt des professeurs à améliorer leur enseignement.

En somme, le développement de l'audiovisuel à l'université dans les années 80 connaîtra des possibilités encore intéressantes. Si le nombre d'usagers ne croîtra que lentement et diminuera pour certaines activités, la qualité des services et leur différenciation pourront se manifester de façon plus marquée avec une tendance vers des services plus individualisés de qualité plus professionnelle.

Conclusion

Nous avons élaboré ici des avenues de développement de l'audiovisuel à l'université pour les années 80 qui se fondent sur les caractères et les situations favorables à la théorie sur la diffusion des innovations, selon laquelle l'adoption est un processus social plutôt lent et graduel. Ce processus, une fois bien connu, peut être géré et influencé. C'est ce qu'ont compris les théoriciens et les praticiens de la gestion des entreprises de biens et produits quand ils ont élaboré à leur tour des stratégies accordées aux diverses phases du cycle de vie d'un produit.

Nous avons transposé ces notions et ces pratiques dans la situation de l'audiovisuel à l'université et il est apparu que cette innovation serait mieux adoptée et intégrée à la vie universitaire, si on tenait compte des moyens à prendre selon les diverses étapes d'adoption où en sont les usagers et si on mettait sur pied des activités ou des structures ayant pour but d'accélérer ces étapes, tels les bulletins de publicité interne, les ateliers d'initiation aux médias, les comités d'audiovisuel, la modification des critères d'avancement pour un professeur, la reconnaissance des activités d'apprentissage par l'audiovisuel, le recours aux techniques d'exploration, d'observation et de diffusion audiovisuelles.

Si la technologie audiovisuelle est largement répandue et de plus en plus familière dans le paysage universitaire, elle n'est pas encore dépassée. On en connaît mieux la place, la clientèle et les moyens de la diffuser.

NOTES

1. Saettler, Paul (1968). *A History of Instructional Technology* McGraw-Hill Co., New York, p. 6.
2. McLuhan, M. (1964). *Understanding Media : the Extensions of Man* New-American Library, New York.
3. Langhrer, J. (1978). Match the Materials and Learners in *Audiovisual Instruction*, Vol. 23, no. 6 September, p. 19-22.
4. Ladd, E.C., Lipset, S.M. (1975). How Professors Spend their Time. The 1975 Ladd-Lipset Survey of U.S. Faculty Members *The Chronicle of Higher Education*, Oct. 14, p. 2 cité dans Blondin, D. (1977) *L'investissement pédagogique* Université de Montréal, Montréal.
5. Baldrige, V.J. and others (1978). *Policy Making and Effective Leadership* Jossey-Bass, San Francisco, p. 103.
6. Ibidem, p. 122-123.
7. Ibidem, p. 138-139.
8. Ibidem, p. 183.
9. Ibidem, p. 186.
10. Blondin, Denis (1977). *L'investissement pédagogique* Université de Montréal, Montréal, p. 97.
11. Ibidem, p. 107-108.
12. Ibidem, p. 23.
13. Blondin, Denis (1977). *L'investissement pédagogique* Université de Montréal, Montréal p. 30 à 42.
14. Ibidem, p. 125 à 129.
15. Ibidem, p. 178-179.
16. Blau, Peter (1973). *The Organization of Academic Work* John Wiley and Sons, New York, p. 253 traduction libre.
17. Les grands traits de l'adoption des innovations résumés ici proviennent de Havelock, R. and others (1971). *Planning for Innovation Through Dissemination and Utilization of Knowledge* University of Michigan An Arbour, Michigan, chap. 10.
18. Ibidem, chap. 10.
19. Ibidem, chap. 10.
20. Chébat, J.C. et Hénault, G.M. (1977). *Stratégies du marketing Concepts et modèles* Les Presses de l'Université du Québec p. 92-93, Montréal.
21. Merrill, Irving and Drob, Harold A. (1977). *Criteria for Planning the College and University Learning Resources Center*, p. 51-52.
22. Geiser, R., Lortie, J., Côté, N., Brito, É., Clément, G., Deschamps, A., Martin, R. (1978). *Enquête sur l'intégration de l'audiovisuel en situation d'apprentissage. Rapport final* Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

BIBLIOGRAPHIE

- Baldrige, Victor J., Curtis, David V., Ecker, George, Riley, Gary L. (1978). *Policy Making and Effective Leadership*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Blau, Peter M. (1973). *The Organization of Academic Work*. John Wiley & Sons, New York.
- Blondin, Denis (1977). *L'investissement pédagogique*. Service pédagogique, Université de Montréal.
- Conseil des universités (1979). *Neuvième rapport annuel 1977-1978*. Éditeur officiel, Gouvernement du Québec, Québec.

- Chébat, J.C. et Hénault, G.M. (1977). *Stratégies du Marketing Concepts et modèles*. Les Presses de l'Université du Québec, Montréal.
- Dipaolo, A.J. and Taylor, W.D. (1978). Project Discovery Revisited : Managing for Accessibility in *Audiovisual Instruction* Vol. 23, no. 7 April, p. 17 et 61.
- Dipaolo, A.J. (1979). *A Survey and Analysis of Exemplary Media Production Services in Higher Education* Indiana University, edited by University Microfilms International, An Arbour, Michigan.
- Gardner, C.H. and Priem, R. (1978). Why Media Budgets Get Cut in *Audiovisual Instruction*, Vol. 23, no. 4 April, p. 4-5.
- Geiser, R., Lortie, J., Côté, N., Brito, É., Clément, G., Deschamps, A., Martin, R. (1978). *Enquête sur l'intégration de l'audiovisuel en situation d'apprentissage. Rapport final* Cégep Saint-Jean-sur-le-Richelieu, Saint-Jean, Québec.
- Havelock, Ronald G., Guskin, A., Froaman, M., Havelock, M., Hill, M., Hubert, J. (1971). *Planning for Innovation Through Dissemination and Utilization of Knowledge*. University of Michigan, An Arbour, Michigan.
- Hénot, Alain (1979). Le Marketing des services in *La Presse*, lundi, 9 avril.
- Hurtubise, René, présentateur (1973). L'Université québécoise du proche avenir. Hurtubise H M H, Montréal.
- Itelson, John C. (1978). *Factors Influencing the Utilization of Instructional Media by College Faculty*. Northwestern University, Evanston, Illinois edited by University Microfilms International, An Arbour, Michigan.
- Lacoste, Paul (1979). *L'enseignement supérieur : Trop ? Trop cher ?* Allocution présentée devant le Club Saint-Laurent-Kiwanis, le 28 mars 1979.
- Ladd, E.C., Lipset, S.M. (1975). How Professors Spend Their Time. The 1975 Ladd-Lipset Survey of U.S. Faculty Members, *The Chronicle of Higher Education*, Oct. 14, p. 2, cité dans Blondin, D. (1977) *L'investissement pédagogique*. Université de Montréal, Montréal.
- Laird, Nicola R. (1978). Which Media Do Teachers Use Most ? in *Audiovisual Instruction*, Vol. 23, no. 6, September, p. 2.
- Langrehr, John (1978). Match the Materials and the Learners in *Audiovisual Instruction*, Vol. 23 no. 6, September, p. 19-22.
- Lewis, Richard (1979). Media Utilization : What's the Problem ? in *Media Message*, vol. 8, no. 2, Winter, p. 8-11.
- McLuhan, Marshall (1964). *Understanding Media : The Extensions of Man*. The New-American Library, inc. New York.
- Merril, Irving and Drob, H. (1977). *Criteria for Planning the College and University Learning Resources Center*. Association for Educational Communications and Technology, Washington, D.C.
- Millert, John, D. (1977). *The Academic Community*. Greenwood Press, Publishers, Westport, Connecticut.
- Morton, Wellington (1979). *Factors Influencing Faculty Use of Educational Media in Florida Upper Division Universities*. Graduate Council of the University of Florida, edited by University Microfilms International, An Arbour, Michigan.
- Perkins, James A. editor (1973). *The University as an Organization*. McGraw-Hill, New York.
- Saettler, Paul (1968). *A History of Instructional Technology*. McGraw-Hill co., New York.
- Tickton, Sidney G. editor (1971). *To improve Learning*. R.R. Bowker co., New York.
- Touraine, Alain (1972). *Université et société aux États-Unis*. Seuil, Paris.
- Wilkins, Glenn Calvin (1979). *An Attitudinal Survey of Selected Elementary School Teachers Concerning In-Service Training in Educational Media*. Graduate Faculty of the Louisiana State University and Agriculture and Mechanical College, edited by University Microfilms International, An Arbour, Michigan.