



Numéro 34

06.2020

Revue de la Haute École
Pédagogique
des cantons de Berne,
du Jura et de Neuchâtel

Thématique

Ruptures
et transitions



Enjeux pédagogiques

Dossier thématique

Ruptures et transitions: comment penser l'école de demain?

5 Présentation du thème

I. Le métier d'enseignant entre rupture et transition

6 Entretien avec Jérôme Duberry

9 OURA!

S. Boéchat Heer, P.-O. Vallat,
C. Miserez-Caperos et F. Liechti Wenger

Téléphone portable et messagerie: construire la relation familles-école

Nicole Châtelain

13 Soutenir les 4C en classe:

(re)penser une école d'ici 2022

Marcelo Giglio et Daniel Bosmans

II. L'élève face à un monde en mutation

16 «Le numérique», un enjeu de culture
scientifique et technique

François Flückiger et Cédric Flückiger

Entretien avec Anne Barrère

20 Cyberharcèlement: comment
le prévenir en tant qu'enseignant-e

Noémie Guyot

23 Le renouveau du site
educlasse.ch

III. L'école de demain face à un système changeant

L'école du futur: les pédagogies alternatives en transition

Zoé Moody et Frédéric Darbellay

29 Le corps de l'enseignant-e

Bernard Andrieu

30 Insérer IM@GE

Maud Lebreton-Reinhard

32 Apprendre le «vivre-ensemble»

par la pratique instrumentale de groupe

Andrea Giesch

34 Entretiens croisés

37 Le plein de ressources



© Aurèle Vallade



P.P.
CH-2501
Biel / Bienne
Poste CH SA

« Insérer IM@GE »

Par Maud Lebreton-Reinhard,
Formatrice et chercheuse,
HEP-BEJUNE et HEP-Vaud

Parmi les mutations sociétales qui questionnent l'école, une paraît urgente à considérer : notre manière d'être au monde. Nos outils de communication, le progrès technologique aidant, ont redéfini le paradigme communicationnel régissant les animaux sociaux que nous sommes. Donnant une prévalence de sens à l'image, les supports actuels, comme les pratiques, bouleversent notre sacro-sainte civilisation de l'écrit. L'iconisation préside, du texte notamment (Paveau, 2019), faisant de l'image non plus une simple illustration mais le porteur de sens.

Dès lors, c'est à la lumière de cette transition entre une communication verbocentrée et une communication visiocentrée qu'il faut questionner nos institutions, nos ingénieries didactiques, nos pratiques pédagogiques pour combler le fossé croissant entre les compétences exercées dans la sphère privée, celles transmises par l'école et celles attendues par le monde socio-professionnel.

De l'image à l'image en passant par l'écrit

Si le propos présent s'ancre dans le vaste monde de la communication, c'est qu'il est au cœur des prescrits romands¹ après avoir subi une mutation lourde de conséquences au cours de son histoire. Selon son étymologie, le terme communiquer reflète une pratique inhérente à l'homme qu'est le besoin d'être ensemble². Au XVII^e siècle, le sens de communiquer change pour signifier transmettre (Winkin, 1981) et c'est le sens qui prévaut aujourd'hui : communiquer, c'est transmettre des informations. Cette mutation sémantique finit d'ancrer durablement le concept chez les professionnel·e·s de l'enseignement qui, en plus de « former à » la communication, l'emploient à deux échelles : celle de la relation pédagogique et celle du processus de transmission. La communication peut dès lors être envisagée à la fois comme l'acte et l'intention et rejoindre le concept de médiologie de Régis Debray, nous permettant d'approcher les activités symboliques d'un groupe humain et sa manière d'en gérer les traces (Debray, cité dans Jeanneret, 1995).

Du point de vue anthropologique, si l'intention peut avoir une certaine stabilité historique, l'acte, soumis à l'emploi d'outils, est conditionné à une autre variable inhérente à l'homme : le progrès technologique. En effet, l'acte communicationnel, lorsqu'il est différé, requiert l'emploi d'outils qui vont conditionner la trace et donc influencer sur la réussite de l'intention.

Tout orale qu'a pu être la transmission chez les premiers hommes (Mac Luhan, 2015), ses traces sont visuelles et le restent durant des centaines de milliers d'années, d'abord et avant tout en raison du pouvoir qu'ont les images (Debray, 1992). Synonyme de re-présentation³, l'image a cette faculté de rendre présent ce qu'elle montre. Par essence surnaturelle, l'image est donc la manifestation d'un pouvoir magique. En ce sens, elle renvoie à la fonction symbolique dont nous sommes existentiellement dépendants, et œuvre à ce fonctionnement inconscient nous permettant de faire du lien social (Juignet, 2015). Difficile donc de lutter contre elle, d'autant plus que la vue étant le plus efficient de nos sens, l'image est perçue plus rapidement que tout autre signe (Bagot, 1996).



© Aurélie Valade



Malgré tout ce qui vient d’être avancé, nos institutions de formation sont encore aujourd’hui assujetties à une culture de l’écrit, dont les 6000 ans d’existence paraissent tout-à-coup presque anecdotiques au vu de l’histoire des images. Plusieurs raisons à cela. L’adoration des images ayant longtemps été considérée comme le pendant de l’illettrisme, de l’indigence voire de la mécréance, la maîtrise de la langue écrite, apanage d’une élite, a donc constitué une forme d’idéal dans la perspective d’une éducatibilité de chacun. L’école s’est donc construite sur un idéal élitiste, faisant de l’Occident une civilisation verbocentrée désireuse de former des scripteurs-lecteurs. Autre raison, plus intrinsèque, la langue écrite, par sa codification unique et figée, constituerait un objet d’enseignement plus aisé face à l’image que sa polysémie rend intégralement dépendante du discours qu’on lui assigne (Delporte, 2019).

Une certitude, les outils de communication actuels remettent en question cette position hiérarchique du texte en remplaçant l’image au cœur de nos pratiques communicationnelles. Pourtant, élèves et enseignant-e-s oscillent aujourd’hui entre manuels scolaires, cahiers et évaluations manuscrites, ou dictionnaires quand, en dehors de l’école, traducteur et navigateur de recherche sont légion et qu’une simple photographie d’une assiette répond à un « Tu fé Koi ? ». L’iconisation généralisée engendrée par la démocratisation, l’accessibilité, la facilité croissante avec laquelle on peut prendre, stocker, échanger des images (Paveau, 2019 ; Cope & Kalantzis, 2000) ébranlent l’acte de transmission. Cependant, plutôt que de craindre cette pseudo-société des images, rappelons-nous que l’image a toujours été, et ce même dans l’ingénierie didactique et pédagogique. Devant son omniprésence actuelle, nous vivons par contre avec le postulat que sa compréhension serait innée puisque aucune formation à la lecture d’une image n’existe à quelque niveau que ce soit. Cette révolution, au sens premier du terme, questionne donc urgemment nos institutions, nos ingénieries didactiques et nos pratiques pédagogiques.

« La nécessité d’apprendre à questionner le texte dans son système de signes, l’image dans son système sémiotique, de chercher le sens de l’un avec l’autre, de l’un dans l’autre pour saisir LE message paraît urgente. »

Approche multimodale, approche plurielle, approche différenciée

Plutôt que de vouloir détrôner le verbe, les supports nous invitent d’abord et avant tout à nous en décentrer. Reconnaître l’hybridité des pratiques de lecture et d’écriture et la visualité de nos échanges, c’est se rapprocher de la multimodalité de la communication humaine. Ne parlons-nous pas avec nos mains, nos yeux, nos corps ? Les supports dits hybrides ou composites car ils mêlent texte, image, son, etc., sont un simple reflet de nos pratiques, le progrès technologique en permettant une imitation toujours plus fidèle. Indépendamment de la dimension numérique, l’ensemble de la culture matérielle, bénéficiant d’un certain déterminisme centripète, présente aujourd’hui quantité d’objets de consommation mêlant différentes modalités : site internet, album jeunesse, roman graphique, emballage, véhicule, vêtement, boîte à..., etc. Or la signification de ces modalités convoque des systèmes sémiotiques différents. Le sens d’une image doit être interprété dans un répertoire de signes visuels, celui d’un texte dans un répertoire de signes linguistiques, etc. Sans compter que le sens de l’ensemble ne peut se satisfaire du sens de l’un ajouté au sens de l’autre et qu’un sens supplémentaire est créé par leur combinaison (Kress, 2010). À ce titre, les banques d’images en ligne type fotolia, gettyimages, etc., disent combien l’image est à la fois devenue nécessaire et manipulable à l’envi.

Ce qui est nouveau n’est donc pas l’image en elle-même mais la dimension multimodale des messages au sein desquels la modalité visuelle présente une prévalence de sens. Nous connaissons certes le cinéma comme média multimodal : parole, image, musique sont au service d’un même message dont la réception se fait dans une forme de synesthésie et de manière simultanée (Hörisch, 2004, cité dans Wagner, 2014). Mais les supports hybrides envisagés ici supposent une réception différée des différentes modalités. La bande dessinée, le blog, la fenêtre, l’affiche, le post, etc., présentent a minima texte et image dont la lecture tabulaire suppose des allers-retours et mobilise la pensée spatiale alors même que la langue écrite s’inscrit dans la plus pure linéarité possible. Conflit ? Non, mais la nécessité d’apprendre à questionner le texte dans son système de signes, l’image dans son système sémiotique, de chercher le sens de l’un avec l’autre, de l’un dans l’autre pour saisir LE message paraît urgente. Ce que Gunther Kress explique être un processus métaphorique hautement réflexif et créatif (Kress, 2010). Dans la lignée des New Literacies Studies (New London Group, 1996), c’est alors un questionnement plus global qui s’ouvre sur la posture enseignante, la relation pédagogique, la position de l’apprenant et son rapport au savoir. Travailler avec et dans la multimodalité, c’est se doter d’un puissant outil critique puisque la perspective des effets de sens à produire oblige à questionner chaque modalité à la lumière des autres. Dans ce cadre, les supports composites actuels (bande dessinée, album, capsule, blog, publicité...) peuvent être considérés comme un matériau de (re)conceptualisation dans une perspective créative et non plus seulement comme un support de mémorisation ou d’apprentissage. Enfin, les pratiques sociales auxquelles ils renvoient rendent inévitable leur prise en compte dans une approche citoyenne de l’éducation.

La formation actuelle des enseignant-e-s transmet un modèle verbocentré en complet décalage avec les pratiques sociales. On se surprend à voir les futur-e-s enseignant-e-s reproduire ce modèle parce que c’est celui qu’ils ont connu ou qu’ils rencontrent chez leurs praticiens formateurs. Pourtant, leurs pratiques privées sont tout autres, comme celles de leurs futur-e-s élèves ou celles du monde socioprofessionnel. Il est urgent de rétablir l’adéquation nécessaire entre les compétences acquises à l’école et celles attendues par le monde socioprofessionnel. L’école, identitairement empreinte de notre culture de l’écrit, doit aujourd’hui considérer l’apprentissage d’abord comme un processus de création de sens avant celui de transmission (Budach, 2018). Reste à dépasser le cloisonnement disciplinaire pour prendre en charge les différentes modalités, leur combinaison, leur visualité avant d’en transposer les résultats pour les transmettre aux enseignant-e-s et aux élèves. ■

Références

Bagot, J. D. (1996). <i>Information, sensation et perception</i> , Paris, Armand Colin.	Montandon, A. (1990). <i>Iconotextes</i> . Paris : Orphys.
Budach, G. (2018) « Les objets qui font parler » : vers une pédagogie de la création multimodale et multilingue. <i>Lidil</i> 57 / 2018, mis en ligne le 01 mai 2018. http://journals.openedition.org/lidil/4922 ; DOI : 10.4000/lidil.4922	Nachtergaele, M. (2017). Le devenir-image de la littérature : peut-on parler de « néo-littérature » ? dans MOUGIN P. (dir). <i>La tentation littéraire de l'art contemporain</i> . Presses du réel : 291-304.
Delporte, C. (2019). <i>La puissance des images</i> . Paris : Nouveau Monde éd.	Paveau, M.-A. (2015). Ce qui s’écrit dans les univers numériques. <i>Matières technolangagières</i> et formes technodiscursives. Itinéraires https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00990029/
Gunthert, A. (2014). L’image conversationnelle. <i>Études photographiques</i> , 31.	Paveau, M.-A. (2019). Technographismes en ligne. Énonciation matérielle visuelle et iconisation du texte. <i>Corela</i> (en ligne), HS-28/2019. URL : http://journals.openedition.org/corela/9185
Gunthert, A. (2017). Pour une analyse narrative des images sociales. <i>Revue française des méthodes visuelles</i> . URL : https://rfmv.fr	Piroux, N. (2005). <i>Graphismes, signes et sens</i> . Paris : Dessain et Tolra.
Jeanneret, Y., (1995). La médiologie de Régis Debray. <i>Communications et Langage</i> 104 : pp. 4-19.	Wagner, H. (2014). Le cinéma au XX ^e siècle : une approche communicationnelle. Paris : CNRS Éditions. « Hermès, la revue » 2014/3 n°70, 166-170. https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2014-3-page-166.htm
Juignet, P., Claude Lévi-Strauss et la fonction symbolique. In : <i>Philosophie, science et société</i> [en ligne]. 2015. Disponible à l’adresse : https://philosciences.com/philosophie-et-societe/sociologie-anthropologie-ethnologie/28-claude-levi-strauss-et-la-fonction-symbolique .	WINKIN Y. (1981). <i>La nouvelle communication</i> . Paris : Le Seuil.
Latour, B. (1991). <i>Nous n’avons jamais été modernes. Essai d’anthropologie symétrique</i> . Paris : La Découverte.	
Mitchell William, J. T. (1994). <i>Picture theory: Essays on Verbal and Visual Representation</i> . Chicago : The University of Chicago press.	

Notes

- 126 occurrences trouvées dans le PER dans l’ensemble des champs qui le compose : Langues, Mathématiques et Sciences de la nature, Sciences humaines et sociales, Corps et mouvement, Arts, Formation générale, Capacités transversales.
- Communicare* en latin signifie mettre en commun, être en relation.
- Représenter : présenter de nouveau, rendre présent.