La vidéoscopie, oui, mais ...

Jean-Pierre Meeschaert

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/2982>

DOI : 10.4000/edc.2982

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université Lille-3

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 1987

Pagination : 167-175

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Jean-Pierre Meeschaert, « La vidéoscopie, oui, mais ... », *Études de communication* [En ligne], 9 | 1987, mis en ligne le 23 février 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/2982> ; DOI : 10.4000/edc.2982

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

La vidéoscopie, oui, mais ...

Jean-Pierre Meeschaert

- 1 L'apparition dans les années 70, et ensuite la banalisation de l'outil vidéo dans les lieux de formation, a été parallèle à la montée en puissance d'une matière « Techniques d'Expression », et à sa recherche de légitimité. Ce double mouvement a surtout touché l'université, d'abord dans le cadre de la formation continue, ensuite par contamination en formation initiale. L'utilisation de cet outil pédagogique a pris plusieurs formes : d'un usage sauvage et systématique dans toutes les formations à la prise de parole, à une fin de non recevoir, en passant par une utilisation sur fond de mauvaise conscience. Hormis le premier cas de figure, les utilisateurs ont tout de suite senti qu'ils avaient entre les mains un outil dont les effets pouvaient être incontrôlables et qui touchait un point fondamental pour les étudiants qui y étaient confrontés : la représentation de soi pour soi. Or, les enseignants en Techniques d'Expression ont une formation littéraire ou linguistique, et cet outil vient renforcer l'impression que cette « matière nouvelle » joue dans les marges, en particulier celles de la psychologie. Autant j'ai toujours été très sceptique devant l'affirmation faite par certains enseignants de la nécessité et de la possibilité d'aseptiser les discours et les pratiques en Techniques d'Expression de toute référence à la psychologie, autant, de la même façon, je pense qu'il est impossible et dangereux de se voiler la face sur ce qui se joue au-delà des exercices précis et des objectifs définis dans l'utilisation de la vidéoscopie.
- 2 Néanmoins, si l'on fait le choix de ne pas se priver des avantages qu'apporte cet outil, n'est-il pas possible de limiter les risques d'une confrontation déstabilisante à l'image de soi ? D'une part, en accompagnant le phénomène de renforcement de la dimension fictive et ludique des exercices que provoque automatiquement la présence du médium télévisuel, en amplifiant donc volontairement l'effet spectacle à certains moments de la démarche ; d'autre part, en déplaçant l'objet central de l'analyse de l'individu en tant que tel vers les processus de communication en oeuvre à ce moment-là.

Jouer l'effet de jeu et de spectacle

- 3 Dans la formation à l'expression et à la communication, nous avons l'habitude d'avoir recours à des exercices empruntés à la méthode des cas et des jeux de rôle ; or, ces supports ont la particularité de créer des situations fictives et ludiques qui, même si elles peuvent parfois limiter le degré d'implication et faire obstacle à la capacité à métacommuniquer, constituent de puissants « fusibles » dans le processus de confrontation à l'image de soi. Nous sommes souvent tentés d'élaborer des cas, le plus possible ancrés dans la réalité des étudiants en formation ou de définir des rôles les plus proches possibles de leurs rôles sociaux habituels : n'a-t-on pas plutôt intérêt à privilégier cet aspect fictif et ludique ?

Un peu plus ou un peu moins, nous sommes toujours des acteurs

- 4 « Les masques sont des expressions figées et d'admirables échos du sentiment, à la fois fidèles, discrets, et plus vrais que nature... » ¹.
- 5 Je partirai de la perspective « de la représentation théâtrale » adoptée délibérément par Goffman ² pour avancer l'idée que loin de nous gêner, la possibilité offerte à l'étudiant de se retrancher derrière l'alibi de la mise en scène lui permet de mieux vivre la situation de confrontation à son image, tout en autorisant l'émergence des rôles sociaux habituels derrière les rôles de composition. L'introduction de l'outil vidéo permet un renforcement de cet effet spectacle puisque ce médium télévisuel est plus perçu comme lieu d'une mise en scène que comme témoin de la réalité.
- 6 En conséquence, la thèse selon laquelle il faut minimiser la présence et l'impact de l'outil me paraît négative, c'est justement par une introduction en catimini du matériel vidéo dans l'appareillage pédagogique qu'on renforce le sentiment de malaise, alors qu'en jouant sciemment de l'apparat dans la mise en place de l'outil (plateau de tournage, spots...) en recréant le plus possible l'impression d'une véritable situation de tournage en studio de télévision, on limite ce malaise. J'ai en effet constaté que dans le cas d'utilisation d'un matériel léger le moins présent possible, la sensation de gêne, d'inquiétude provoquée par la caméra était plus forte et se prolongeait plus longtemps que lorsque j'utilisais un matériel lourd et omni-présent : dans les quelques minutes qui suivent le début de l'exercice, la caméra est alors oubliée.
- 7 En outre, l'utilisation d'un matériel lourd, d'équipement d'éclairage, d'un équipement de prise de son complet (plusieurs micros et table de mixage) permet la réalisation d'un document de qualité, aussi bien sur le plan de l'image que sur le plan du son, ce qui apporte une réponse partielle à cette préoccupation de Monique Linard et d'Irène Prax : «... Et dans tout individu en formation, il y a aussi une demande irrépressible de rassurement sur sa perfection ! ³ Qu'y a-t-il en effet de plus contraire à cette demande que la fabrication d'images de mauvaise qualité où l'étudiant apparaît blafard sous un éclairage au néon où le visage anormalement magenta à cause d'une balance des blancs ⁴ mal faite. Cette exigence de qualité des images produites va dans le sens de la démarche mise en oeuvre par Tomkiewicz et Finder qui, avec la réalisation en ce qui les concerne de portraits d'art comme arme contre la dysmorphophobie, visaient à un processus de « survalorisation narcissique » ⁵.

- 8 J'en profiterai ici pour faire un sort à deux points qui me paraissent importants dans le choix d'avoir recours à la vidéoscopie dans un lieu de formation : le minimum de maîtrise technique de la part des enseignants, et la relation qu'ils entretiennent avec les techniciens opérant dans les services audio-visuels intégrés aux lieux de formation. Je n'aborderai pas ici le problème du : « Qui filme ? », l'enseignant, les étudiants, un technicien, il est régulièrement abordé dans les articles sur la vidéoscopie et je pense que c'est souvent un faux problème, surtout dans le cadre où je me situe d'une maîtrise la plus complète possible de la politique de prise de vue par rapport à des objectifs clairement définis, et des grilles d'observation précises.
- 9 Intervenant dans des lieux différents et confronté à des moyens techniques variables, je suis toujours frappé par l'absence totale d'exigence en ce qui concerne la fabrication des images destinées à la vidéoscopie. Absence d'exigence de la part d'enseignants qui acceptent de travailler dans des salles inadaptées (manque de recul, éclairage insuffisant), avec du matériel en mauvais état de fonctionnement (impossibilité de faire la balance des blancs, de faire une mise au point correcte, etc.). Absence aussi de prise en compte par certains services audiovisuels de ces exigences. Le dialogue avec les techniciens est fondamental. Nous ne devons pas les considérer comme nos « serviteurs », mais comme des collaborateurs importants. Quand il m'arrive de travailler avec un technicien qui filme un exercice, je l'associe toujours au travail de présentation et d'élaboration des critères d'observation ; de cette manière, il peut déterminer une politique de prise de vue, de cadrage en connaissance de cause.
- 10 Nous devons, en effet, avoir à l'esprit que nos étudiants ont, par rapport à l'outil que nous utilisons, un système de référence impitoyable : la télévision où les moyens techniques sont tels qu'il est possible de donner l'image la plus avantageuse qui soit d'une personne : « ... le modèle du corps idéal des mass-média ne hante-t-il pas l'écran vidéo derrière l'image du corps si commune du consommateur de base... » ⁶. A quoi jouons-nous quand nous confrontons les gens à une image d'eux-mêmes de mauvaise qualité ?
- 11 Lors d'une action de formation aux techniques de recherche d'emploi à destination de chômeurs de longue durée, le responsable de la formation avait particulièrement insisté sur la nécessité d'avoir avec ce public une démarche visant à « leur redonner confiance en eux », à les aider à « revaloriser leur image ». Intervenant habituel sur ce créneau de formation, j'avais à plusieurs reprises insisté pour disposer dans le cadre de la préparation à l'entretien d'embauche d'un matériel vidéo de qualité et d'une salle appropriée ; en effet, j'avais constaté lors de formations antérieures que le jour où devaient se faire les simulations d'entretien, les stagiaires avaient fait un effort de présentation (vestimentaire, maquillage pour stagiaires féminines), ce qui monterait bien quel type de relation ils entretenaient avec l'outil vidéo ; nous annihilons cet effort de valorisation de leur image si nous leur renvoyons une image de mauvaise qualité.
- 12 C'est aller à l'encontre de l'objectif visé que d'accepter alors de fabriquer des images médiocres et il est préférable d'abandonner l'outil vidéo si les conditions de travail ne sont pas satisfaisantes.

Réduire l'effet-spectacle lors du vidéo Feedback ⁷

- 13 Comme nous venons de le voir, la présence d'un écran de télévision renvoie les étudiants aux pratiques télévisées auxquelles il est régulièrement confronté et la tentation sera

grande pour lui de s'installer dans une situation de spectateur peu propice à métacommuniquer. A chaque fois que j'ai laissé les étudiants maîtres de l'organisation spatiale de la salle dans la phase de revisionnement, j'ai pu constater qu'ils choisissaient l'organisation en « rangs d'oignons », type salle de spectacle, alors qu'en temps normal, ils travaillent dans une organisation en « U » proche de la table sociométrique. Autant je suis favorable à jouer au maximum de l'effet-jeu et de l'effet-spectacle lors de la réalisation des exercices, autant je m'efforce de rompre cette logique dans la phase de revisionnement.

- 14 J'ai très longtemps pratiqué le revisionnement immédiat du document, convaincu qu'il était préférable de limiter le temps de différé entre la réalisation de l'exercice et sa lecture ; j'ai pu constater que l'effet cosmétique ⁸ était dans ce cas à son paroxysme, quelles qu'aient pu être les précautions préparatoires, la rigueur dans la définition des objectifs de l'exercice et dans l'élaboration des grilles d'observation. D'autre part, j'ai également pu noter que l'aptitude des étudiants à métacommuniquer était alors très faible.
- 15 En outre, la vitesse de déroulement du message oral rend difficile une analyse sérieuse du verbal. En conséquence, si l'on veut éviter de privilégier l'image de soi en tant qu'objet central de l'analyse au profit des processus de communication en oeuvre dans l'exercice, il est préférable de différer le revisionnement et d'interposer même un document vidéo extérieur au groupe en formation (débat télévisé par exemple) pour revenir, plus tard, sur le document mettant en scène les étudiants, après avoir réalisé éventuellement une transcription écrite de la partie verbale.
- 16 Je ne nie pas que cette façon de procéder a un inconvénient majeur : contrairement à ce qui se passe dans le cas du feedback immédiat, elle accentue le sentiment d'étrangeté à son image, la sensation d'impuissance à agir sur cette image et renforce en l'augmentant le processus d'objectivation et l'impression d'être un objet donné à lire à des tiers.
- 17 En fait, le problème posé alors est celui de l'objet d'analyse que l'on choisit de privilégier.

Déplacement de l'objet central de l'analyse

- 18 L'utilisation de l'outil vidéo a fait passer l'individu objectivé dans le discours de l'autre, à l'individu objectivé dans une image électronique. Notre problème majeur, en tant que « techniciens » de l'expression et de la communication, était d'avoir prise sur les discours des tiers, de façon à éviter qu'ils soient purs discours sur l'autre en tant qu'être, mais plutôt paroles sur des processus de communication en oeuvre. Ce danger est redoublé avec l'usage de la vidéo. Nous risquons, en effet, une double objectivation : objectivation dans une image qui, bien qu'électronique, se matérialise au moment du revisionnement et un second niveau d'objectivation dans le discours des tiers sur l'image de l'autre.
- 19 Dans son article, Françoise Peyrolle ⁹ conseille « d'éviter toute irruption du vécu vertical, c'est-à-dire du passé individuel propre à chaque acteur (...), de centrer les éléments explicatifs des comportements sur le plan horizontal, c'est-à-dire relationnel, communicationnel, des faits observés ».
- 20 Or, certains exercices contribuent plus ou moins à favoriser cette irruption du vécu vertical : par exemple, l'exercice emprunté aux séminaires de Mucchieli ¹⁰ qui consiste à demander à un groupe d'étudiants d'écrire un texte sur une photo (volontairement choisie pour la puissance d'implication qu'elle induit) et de venir ensuite, sous vidéo,

participer à l'élaboration d'un texte collectif. L'enseignant ne maîtrise absolument pas les réactions des étudiants aussi bien lors de la réalisation de l'exercice que lors de l'analyse du feedback, et j'ai vu, dans ce cas, des « passés individuels » se réactualiser alors violemment.

- 21 Françoise Peyrolle n'échappe d'ailleurs pas à cette difficulté et force est de constater que son écrit se contredit quand plus loin elle décrit un processus d'analyse de Feedback de la façon suivante : un étudiant récepteur dans un exercice d'écoute ne regardait pas l'émetteur du message, il explique cela par le souci de ne pas être insolent ; un peu plus loin devant une série d'injonctions, il baisse les yeux ; l'enseignant lui demande alors quel est le personnage autoritaire dans son environnement et l'étudiant évoque son père... et Françoise Peyrolle d'ajouter : « c'est ainsi que certains étudiants découvrent la possibilité de modifier des comportements répétitifs par la prise de conscience de leurs origines... »¹¹.
- 22 Cette démarche est tout à fait contraire aux précautions préconisées auparavant et montre combien la tentation de jouer les apprentis psychanalystes et les amateurs en analyse transactionnelle est grande.

Une démarche de type synchrone

- 23 Or, il est déterminant d'imposer les limites les plus strictes possibles dans ce domaine si l'on veut éviter les dérapages ; la vidéo de par son mode de fonctionnement (possibilités de retour en arrière, arrêt sur image, de relectures infinies) induit une démarche que je qualifierais de diachronique ; il faut donc tenter de privilégier une démarche de type synchrone, de dégager des paradigmes signifiants à la fois dans l'enregistrement des étudiants en situation, mais aussi confronter immédiatement ces paradigmes à d'autres empruntés à des documents extérieurs au groupe (débat télévisés). On objectera que cette démarche renforce la tentation modélisatrice déjà forte dans la relation des gens à la télévision, ce « modèle du corps idéal des mass-média » dont parlent Monique Linard et Irène Prax¹². Ceci dépend fortement des extraits que l'on choisit. Dans un travail centré sur le débat, avec pour objectifs une réflexion sur la grammaire de l'oral et l'éthologie, nous avons décidé de travailler à la fois sur un débat organisé avec un groupe de dix étudiants et des extraits de débats télévisés : « Apostrophes » de Bernard Pivot sur « Les Profs » et débat Mitterrand-Giscard des élections présidentielles de 1974. Le va-et-vient lors du travail d'analyse de passages du document réalisé avec le groupe d'étudiants, vers des extraits des débats télévisés, permettait de rompre la démarche diachronique et de contraindre les étudiants à se centrer plus sur les processus de communication en oeuvre que sur eux-mêmes ou leurs camarades.
- 24 Par exemple, ils remarquèrent que s'opposaient dans leur débat deux types de syntaxe : l'une très pauvre utilisant surtout des présentatifs : « La Cinq, c'est pizza et compagnie » (le débat portait sur les télévisions privées), l'autre très élaborée utilisant des structures imbriquées de subordonnées et un lexique particulièrement pertinent par rapport au sujet. Nous avons alors visionné un passage du débat d'Apostrophes où les étudiants eurent le loisir de constater la même opposition entre les interventions de P. Grainville : « C'est le massacre des enseignants (...) les deux tiers des enseignants c'est des femmes, alors des femmes Pol Pot, elles sont parfois un peu popote... c'est des livres qui se ressemblent tous... c'est pas des livres » et celles de M. de La Martinière : « Et nous sommes menacés de deux choses : la première, et qui a été soulignée par les membres du

gouvernement hier et avant-hier, c'est l'impossibilité pour les jeunes de s'insérer dans la vie économique moderne... ». En injectant ensuite dans la réflexion une série d'articles de Suzanne Allaire, Daniel Luzzati et André Meunier ¹³, nous avons pu montrer qu'il n'y a pas à proprement parler une grammaire de l'oral, mais des grammaires selon les émetteurs et les conditions d'émission ; qu'ils étaient en fait modélisés par les types de discours en oeuvre dans les grands média. Mais, de cette manière, nous réussissons surtout à déplacer l'objet d'analyse : sans ces précautions, nous aurions eu des analyses manichéennes centrées sur la personne et non sur l'acte de communication, nous aurions vu ressurgir les thèses inéistes ou relationnelles qui ne font en rien progresser la performance visée.

- 25 Cette technique a pour avantage de rompre la tentation diachronique, d'entraîner les étudiants dans une démarche où l'objet de l'analyse est de moins en moins l'individu, mais de plus en plus les faits linguistiques, paralinguistiques, kinésiques en oeuvre dans un processus de communication, dans une situation donnée et à un moment donné.

Le refus de la persécution métonymique ; analyse paradigmatique

- 26 Il en est de même quand, dans cet exercice, l'on essaye d'interpréter la signification des gestes. Si l'on se refuse à analyser la gestuelle diachroniquement, c'est-à-dire en essayant, par une mise en relation de gestes apparus au fil du travail, de dégager des conclusions psychologiques ou socio-psychologiques et que l'on s'efforce de toujours ramener une gestuelle donnée au verbal qu'elle accompagne et à la situation précise dans laquelle elle apparaît, nous évitons de trop centrer l'analyse sur l'objet-individu au profit de l'objet-acte de communication.
- 27 En effet, la dérive est constamment présente et parfois même en cascade. Par exemple, dans le travail d'analyse du débat de Pivot, un des invités, M. Jumilhac, à un moment donné, accompagne son propos d'un mouvement des mains jointes ; une étudiante analyse cette position des mains en termes de comportement moralisateur ; immédiatement un autre étudiant, au lieu de donner son interprétation du geste de M. Jumilhac, se lance dans une analyse de l'interprétation que sa camarade vient de faire : « ... tu dis cela parce que tu ne supportes pas les règles (...) d'ailleurs ce n'est pas étonnant, vu la situation de rejet dans laquelle tu te trouves par rapport à tes parents ».
- 28 Ici, ce n'est pas l'enseignant qui provoque la dérive « psychanalytique, psychologisante », mais un étudiant, et non par rapport à un feedback vidéo, mais par rapport à un discours dans un temps d'analyse.
- 29 Quand ce genre de dérive se produit, il est important de recentrer sur les conditions ponctuelles de production du geste par rapport à une dynamique du débat et non par rapport à une logique comportementale. En effet, dans le cas présent, le geste de M. Jumilhac n'accompagnait aucunement un discours moralisateur, mais apparaissait au moment où, après avoir été déstabilisé par M. Grainville, il tentait de reprendre le dessus dans l'argumentation. Son geste marquait très nettement, à ce moment-là, le besoin de se rassurer (l'adjectif moralisateur avait dû être induit par l'apparence physique de l'invité : calvitie, type de lunettes, intonations, qu'elle ait provoqué un phénomène d'identification à l'image du père chez une étudiante était inévitable ; notre rôle consiste à sortir très vite de cette logique d'analyse).
- 30 Sans pour autant nier l'intérêt d'un ouvrage comme celui de M. Sulger intitulé *Les gestes vérité* ¹⁴, et le mérite qu'il a de donner une base pour une analyse éthologique, le titre

contient en lui-même les germes de cette dérive que nous essayons de cerner. Comme s'il était possible de dire « la vérité » d'un individu au vu de ses attitudes et de ses gestes. Cette vision essentialiste et taxinomique de la gestuelle peut, si elle n'est pas nuancée, conforter la tentation déjà grande dans la vidéoscopie, d'une analyse personnelle et accentuer l'éclatement de la personne en une série de signes donnés comme stéréotypes de lui-même.

- 31 L'outil vidéo ne doit pas devenir la panacée universelle, le lieu idéal de tous les sens. Trompé par l'idée qu'il donne tout à voir et qu'il suffit de regarder, l'on oublie qu'il donne trop à voir au point de provoquer la cécité par inflation. Loin d'être le substitut de l'enseignant en expression et communication, il n'est qu'un outil parmi d'autres, et tellement délicat qu'il nécessite de la part de celui qui l'utilise un regain de prudence et une grande rigueur dans le choix des exercices proposés et dans l'élaboration des critères d'observation et des objectifs (la place nous manque ici pour développer cet aspect) et une grande maîtrise aussi dans la conduite des groupes que l'on confronte à cette technique.
- 32 Filmer, c'est choisir, et il n'y a pas de choix neutres, il y a des politiques plus ou moins bonnes de prise de vue : trouver un juste équilibre entre la nécessaire exigence d'images de qualité et le risque de fabriquer du sens avec la caméra sont les deux pôles entre lesquels oscille sans cesse l'utilisateur de la vidéoscopie. Le jeu en vaut la chandelle !

BIBLIOGRAPHIE

Allaire, Suzanne, (1973), *La subordination dans le français parlé devant les micros de la radiodiffusion*, Paris, Klincksieck.

Goffman, Erving, (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, T1 : *La présentation de soi*, Paris, Éditions de minuit.

Linard, Monique et Prax, Irène, (1984), *Images vidéo, Images de soi... ou Narcisse au travail*, Paris, Dunod, p. 171.

Luzzati, Daniel, (1985), « Analyse périodique du discours » dans *Langue Française*, N° 65.

Meunier, André, (1985), « De l'usage des modaux dans un débat radiophonique » dans *Langue Française*, N° 65.

Mucchielli, Roger, (1975), 6ème édition, *La conduite des réunions*, Paris, E.S.F., pp. 19 à 22.

Peyrolle, Françoise, (1982), « Le Vidéo-Feedback » dans *Revue Pédagogique, Expressions* 37, Sceaux, N° 82, pp. 57, 62, 63.

Santavana, Georges, (1922), *Soliloquies in England and later soliloquies*, New York, Scribner's, p. 131.

Sulger, F., (1986), *Les gestes vérité*, Paris, Éditions Sand.

Tomkiewicz, S. et Finder, J., (1967), « La dysmorphophobie de l'adolescent caractériel » dans *Revue de Neuropsychiatrie infantile*, p. 15.

NOTES

1. Georges Santavana, 1922, *Soliloquies in England and later soliloquies*, New York, Scribner's, p. 131.
2. Erving Goffman, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, T1 : *La présentation de soi*, Paris, Éditions de minuit.
3. Monique Linard et Irène Prax, 1984, *Images vidéo, Images de soi... ou Narcisse au travail*, Paris, Dunod, p. 171.
4. Balance des blancs : réglage souvent très simple sur les caméras vidéo actuelles qui permet d'obtenir un rendu satisfaisant des couleurs. Souvent rendu impossible par le mélange de lumières de températures différentes (néon, lumière du jour).
5. S. Tomkiewicz et J. Finder, « La dysmorphophobie de l'adolescent caractériel » dans *Revue de Neuropsychiatrie infantile*, p. 15.
6. Monique Linard et Irène Prax, *op. cit.*, p. 173.
7. Vidéo-feedback : lecture en différé du document vidéo réalisé.
8. Effet cosmétique : fascination par sa propre image ; fascination qui peut être positive (on se trouve parfait) ou négative (on se trouve tous les défauts).
9. Françoise Peyrolle, 1982, « Le Vidéo-Feedback » dans *Revue Pédagogique, Expressions* 37, Sceaux, N° 82, pp. 57, 62, 63.
10. Roger Mucchielli, 1975, 6ème édition, *La conduite des réunions*, Paris, E.S.F., pp. 19 à 22.
11. Françoise Peyrolle, *op. cit.*, pp. 57, 62, 63.
12. Monique Linard et Irène Prax, *op. cit.*
13. Suzanne Allaire, 1973, *La subordination dans le français parlé devant les micros de la radiodiffusion*, Paris, Klincksieck.
- Daniel Luzzati, 1985, « Analyse périodique du discours » dans *Langue Française*, N° 65.
- André Meunier, 1985, « De l'usage des modaux dans un débat radiophonique » dans *Langue Française*, N° 65.
14. F. Sulger, 1986, *Les gestes vérité*, Paris, Éditions Sand.

RÉSUMÉS

L'utilisation de l'outil vidéo dans les lieux de formation est un phénomène récent dans les années 1980s, parallèle à la reconnaissance institutionnelle des Techniques d'Expression. Il s'agit ici de mesurer les dangers de l'utilisation de cet outil dans les formations aux T.E. et d'y trouver des solutions pour en faire un outil pédagogique constructif. Pour l'auteur ceci passe, notamment, par une dimension ludique permettant de dédramatiser l'image de soi. Il passe aussi, cependant, par une partie d'analyse, notamment d'autres vidéos, permettant de comprendre comment les autres se mettent en scène (notamment dans le débat télévisé).

INDEX

Mots-clés : vidéo, image de soi, techniques d'expression, formation

Keywords : video, self-image, expression techniques, training

AUTEUR

JEAN-PIERRE MEESCHAERT

Jean-Pierre Meeschaert, I.U.T., Université de Lille 3/CERTEIC