

Dans le cadre de la recherche n°94a et b/01 subventionnée par le Ministère de l'éducation...
Etude du caractère professionnalisant des dispositifs de formation
dans l'enseignement supérieur

Dispositif n° 2

Le cours d'éducation aux médias dans la formation initiale d'enseignants

Enseignants – Acquisition de ressources de type procédural

Auteur du dispositif : *Alain Hertay*

Auteur de la description : *C. Scheepers*

Etablissement : H.E. de la Ville de Liège.

Abstract :

La formation initiale d'enseignants inclut un cours d'éducation aux médias. Le dispositif dont nous allons rendre compte ici semble tout à fait professionnalisant dans la mesure où il tend à développer conjointement des compétences et des composantes identitaires professionnelles. Le cours d'éducation aux médias est souvent perçu comme un cours secondaire ou purement technique et utilitaire. Or, ici, le dispositif, par une méthodologie variée et originale, paraît travailler toutes les facettes de l'enseignant : à la fois personne, chercheur, acteur social, pédagogue, praticien et maître instruit (Paquay, 1994). C'est pourquoi notre texte est susceptible d'intéresser les formateurs ayant en charge les cours relatifs aux médias, bien sûr, mais aussi les enseignants travaillant les aspects identitaires de la profession.

D COMME DESCRIPTION

Quel est le contexte institutionnel ?

Le dispositif s'intègre dans le cours d'Education aux médias (15h) donné dans la formation initiale des futurs instituteurs et régents (1^{re} année), formation dispensée dans le Département pédagogique de la Haute Ecole de la Ville de Liège. Comme on le sait, la formation initiale des enseignants a fait l'objet d'une récente réforme, instaurée par mesure décrétole.

Quels sont les acteurs impliqués dans le dispositif ?

Le formateur, Alain Hertay, peut se prévaloir d'un parcours atypique qui n'est certainement pas sans répercussion sur les choix méthodologiques qu'il a posés. En effet, à la fois régent en français-histoire, licencié agrégé en Communication, il est également titulaire d'un diplôme complémentaire en Enseignement supérieur pédagogique et d'un troisième cycle en Formation et didactique des disciplines. Cette solide formation pédagogique transparaît dans la conception et dans l'expérimentation du dispositif. Par ailleurs, son expérience professionnelle est tout autant diversifiée : il a enseigné dans le secondaire (de la première à la dernière année), dans le général, le technique, le professionnel et le spécial. En outre, il dispense des cours de communication, depuis plusieurs années, dans l'enseignement supérieur. Ajoutons, et cet aspect n'est pas négligeable, qu'il manie depuis fort longtemps la vidéo, ayant réalisé quelques courts-métrages. Bref, ces données méritent d'être évoquées car elles expliquent peut-être les fondements qui sous-tendent le dispositif. Par ailleurs, nous posons l'hypothèse, invérifiable, qu'un formateur, titulaire d'un diplôme de l'enseignement universitaire mais aussi de l'enseignement supérieur de type court ou qu'un formateur qui a exercé dans les niveaux d'études auxquelles se destinent les apprenants, n'envisage pas la professionnalisation de la même façon. Leurs représentations du métier et de la formation s'en trouvent probablement modifiées.

Le dispositif s'adresse aux **étudiants** futurs instituteurs (classes de 23, 21 et 24 étudiants) et régents, dans les sections français (16 étudiants), mathématiques (9 étudiants), éducation familiale et sociale (3 étudiants), langues modernes (17 étudiants), sciences humaines (18 étudiants) et arts plastiques (13 étudiants). D'ailleurs, le cours varie légèrement selon les orientations.

Quel est l'historique du dispositif ?

Le dispositif est mis en place depuis l'année académique 2001-2002, il n'a été expérimenté qu'une seule fois car le formateur donne à présent cours uniquement dans le département économique de la Haute Ecole.

Quelles activités les étudiants effectuent-ils ?

N.B. : Le lecteur trouvera ici un descriptif très succinct des activités menées par les étudiants. Une présentation plus exhaustive figure dans la section suivante, « I comme Inventaire ».

Tâche 1 : les étudiants font un **brainstorming** à propos de l'utilisation des moyens audiovisuels utilisés dans l'enseignement et, plus particulièrement, dans leur orientation ;

Tâche 2 : deux photos sont montrées l'une après l'autre aux étudiants qui y réagissent. Une bande d'images puis son commentaire sont montrés aux étudiants qui y réagissent. Les **représentations** initiales, émises dans le cadre de la tâche 1, sont déjà remises en question et un débat sur la neutralité des images s'engage.

Tâche 3 : les étudiants assistent à un **cours plus transmissif** qui vise à préciser les termes « éducation aux/par les médias, les fonctions des médias et l'historique des médias dans l'enseignement. Les étudiants sont invités à intervenir, notamment pour illustrer le propos en faisant référence à leur passé d'élève. La **consigne** du travail final leur est donnée : il s'agit de concevoir individuellement une séquence didactique intégrant le volet éducation par les médias et le volet éducation aux médias.

Tâche 4 : le **volet éducation aux médias** est ici travaillé plus systématiquement. Les étudiants sont confrontés à quelques démarches relatives à la presse, au cinéma et à la publicité (approche sémiologique). L'objectif est de les aider à instrumentaliser davantage l'analyse de la presse, de la publicité et des films. L'objectif est aussi de les guider pour concevoir un questionnaire d'exploitation des médias destiné à leurs futurs élèves.

Tâche 5 : le **volet éducation par les médias** est envisagé. Quatre médias sont travaillés plus particulièrement : les diapos, les photos, le rétroprojecteur et la vidéo. Pour la vidéo, des aspects plus techniques (cadrage...) sont abordés tandis qu'une démarche relative à l'autoscopie est mise en place. Les activités centrées sur la photo permettent de travailler simultanément des problématiques identitaires et des aspects plus techniques. Pour les diapos et le rétroprojecteur, les étudiants sont invités à mettre en place le matériel nécessaire et à concevoir ou choisir du matériel pertinent (bons transparents, diapos judicieuses...).

Tâche 6 : les étudiants sont invités à concevoir leur séquence didactique. Ils peuvent consulter le formateur s'ils en éprouvent le besoin. Les attentes et les critères d'évaluation sont clairement communiqués aux étudiants. L'évaluation du cours porte uniquement sur ce travail qui demande de mobiliser toutes les compétences travaillées au long du dispositif. Le travail est remis au formateur avant l'examen et est corrigé très rapidement de façon à ce que l'étudiant puisse tenir compte des éventuelles demandes d'ajustement avant l'examen oral. Si l'étudiant a obtenu une note satisfaisante, il ne présente pas l'examen oral. Dans le cas contraire, il présente au formateur les modifications qu'il a apportées à son projet.

I COMME INVENTAIRE

N.B. : Cette section rappelle quelles sont les activités effectuées par les étudiants en y ajoutant des consignes plus détaillées. La visée de cette seconde partie est de fournir des informations relativement précises au formateur qui souhaiterait pouvoir transposer efficacement le dispositif dans son contexte de formation.

Tâche 1 :

Consigne : quels termes vous viennent à l'esprit lorsque je vous parle des moyens audiovisuels et plus précisément des moyens audiovisuels associés à l'enseignement dans l'orientation que vous avez choisie ? Je noterai au tableau vos réponses.

L'avis du formateur : les étudiants citent d'emblée et massivement des éléments relatifs à l'éducation par les médias mais l'éducation aux médias est peu évoquée spontanément. Ou alors, une confusion règne entre ces deux dimensions. Les étudiants imaginent bien un prof recourir à la TV ou aux diapos pour illustrer ses cours mais ils ont du mal à imaginer autre chose. Ou bien, ils pensent à des cours où les élèves sont amenés à décortiquer un journal ou un journal télévisé. Une autre de leurs représentations est que l'éducation aux médias coûte cher et exige du matériel dont les écoles ne disposent pas forcément.

Tâche 2 :

Consigne : Observez attentivement cette photo (NDLA : elle représente une boucherie dans un marché). Pause. Observez attentivement cette seconde photo (NDLA : elle représente la rue dans un village pauvre au Sahel). A la vue de ces deux images, quelles interprétations proposez-vous ?

L'avis du formateur : Très vite, les étudiants évoquent des lieux communs sur la dichotomie entre l'abondance et la désolation, etc. Puis, les étudiants découvrent qu'une image plus une image ne font pas deux images mais que du sens se construit entre les deux. Il s'agit d'une approche de l'éducation aux médias : l'idée selon laquelle l'éducation aux médias requiert des moyens importants est donc réfutée. Cette activité est aussi transposable dans leurs classes.

Tâche 3 :

Le cours est ici beaucoup plus transmissif. Le contenu est essentiellement d'ordre terminologique. Toutefois, les souvenirs que les étudiants ont de leur passé d'élève sont sans cesse réinvestis : une discussion naît à propos de l'exploitation des médias telle qu'ils l'ont connue tout au long de leur scolarité et telle qu'ils voudraient l'envisager dans leur future vie professionnelle.

Tâche 4 :

Quelques démarches relatives à la presse, à la publicité et à la vidéo sont présentées aux étudiants et font l'objet d'une discussion. L'objectif poursuivi est d'instrumenter leur regard pour, dans un deuxième temps, les rendre capables d'instrumenter celui de leurs futurs élèves.

L'avis du formateur : Les étudiants éprouvent d'énormes difficultés à encadrer, par exemple, le visionnement d'un extrait de film ou un documentaire. Soit ils ne donnent aucune consigne de visionnement, soit ils donnent un très long questionnaire, ce qui fait que les élèves deviennent des scribes qui notent à toute allure sans jeter un œil aux images. Il faut leur montrer l'importance d'orienter la vision des apprenants et les aider à formuler des consignes pertinentes.

Tâche 5 :

Tâche 5.1 : le cinéma

Les étudiants visionnent un extrait de « L'homme qui en savait trop » d'Hitchcock et découvrent progressivement, de manière inductive, des termes techniques relatifs à la prise de vue, au montage, à la musique... Ces termes devront être réutilisés par la suite.

Tâche 5.2 : la caméra

Consigne : 1) Que chaque étudiant note trois mots, n'importe lesquels, sur une feuille.

2) Formez des groupes de cinq étudiants. Chaque groupe aura une quinzaine de mots, imaginez une histoire qui intègre ces termes.

3) Maintenant que vous avez votre histoire, un groupe va sortir de la classe (groupe A, disons). Un étudiant, appelons-le A', va rentrer et un étudiant du groupe B va lui raconter leur histoire. L'étudiant A' doit raconter le récit à un autre étudiant, A'', rentré à son tour et ainsi de suite. C'est évidemment le principe du téléphone arabe mais un autre élément va être ajouté. L'étudiant qui raconte sera filmé, puis il va passer derrière la caméra et va filmer celui qui le suit. Donc, au terme de l'activité, chacun sera passé devant et derrière la caméra.

4) Une discussion s'amorce à propos de l'activité (impressions devant et derrière la caméra, aspects plus techniques du filmage, dégradations du message au fil des transmissions...). Ensemble, formateur et étudiants mettent en lumière les règles de l'autoscopie en classe.

L'avis du formateur : Il peut s'agir d'un « vaccin-vidéo ». L'autoscopie est ici travaillée de façon très modeste. Les étudiants perçoivent ce que c'est d'être devant ou derrière la caméra : ils peuvent verbaliser leurs impressions. Des critères esthétiques sont aussi pris en compte : les questions de cadrage, de plans sont réabordées différemment. Enfin, les étudiants prennent conscience du pouvoir énorme que détient la personne qui a en main la caméra. Des problématiques d'ordre plus déontologique sont esquissées.

Tâche 5.3 : la caméra

N.B. : Cette activité a été réalisée dans certaines sections comme les langues modernes, par exemple.

Consigne : Votre avion s'est écrasé en pleine forêt tropicale. Vous avez à votre disposition dix objets mais vous ne pouvez en emporter que trois avec vous. Individuellement, choisissez trois objets puis mettez-vous d'accord, en anglais, avec l'autre survivant sur les trois objets qu'ensemble, vous allez garder. Votre discussion pour aboutir à un consensus sera filmée.

OU : Consigne : Cinq étudiants vont s'asseoir autour d'une table. Sur cette table, vous trouverez une série de photos. A vous d'imaginer un scénario de film en partant de ces photos. Les autres étudiants vont observer les démarches que vous mettez en œuvre pour y parvenir. L'un deux va vous filmer.

L'avis du formateur : Le rôle de la caméra comme outil de l'observation est ici abordé. Il faut préciser que le formateur est actuellement impliqué dans une recherche portant sur les stratégies de communication en langue étrangère (promoteurs : Jacqueline Beckers et Germain Simons – Université de Liège). L'exercice « Perdue en forêt tropicale » a servi de pré-test pour les élèves impliqués dans la recherche. Ainsi, le formateur montre aux étudiants quelques duos filmés, ils peuvent de la sorte prendre conscience de l'apport fourni par la vidéo dans l'observation de performances d'élèves. Un exemple concret de recherche-action leur est donc présenté. Cela va de soi, les étudiants en langues modernes ont été particulièrement intéressés par cette activité.

Tâche 5.4 : la photo

Consigne : Voici un appareil-photo numérique. Prenez quatre photos qui rendent compte d'un regard particulier sur votre école. Ainsi, tentez de saisir la vision représentative que la femme de ménage a de l'école. Puis, traduisez le point de vue de l'étudiant qui vient s'inscrire. De l'étudiant qui entame sa première journée. Veillez à chaque fois à ne faire que quatre photos et pas une de plus. Cela veut également dire que vous devez être très attentifs aux questions d'ordre technique (composition, cadrage, lumière...).

L'avis du formateur : Il faut préciser que la Communauté française a veillé à ce que toutes les écoles disposent d'au moins un appareil-photo numérique. Ce type d'appareil présente de nombreux avantages pour une utilisation pédagogique. Ainsi, il est équipé d'un écran intégré, ce qui permet de visualiser d'emblée la photo que l'on prend. Les exigences stylistiques peuvent donc être accrues. De plus, les photos peuvent être vues immédiatement sur l'écran de l'ordinateur : cela évite les frais de développement.

Le formateur estime que cette activité est intéressante pour de multiples raisons. D'abord, des choix techniques doivent être pris. Quel cadrage faire ? Quelle pose choisir ? Les photos sont-elles censées raconter une histoire et donc être placées dans un ordre chronologique ? Quelle mise en scène choisir ? Ensuite, du point de vue du contenu, les étudiants prennent conscience des stéréotypes que, presque toujours, véhiculent les photos. Ainsi, le point de vue de la femme de ménage sera illustré par une photo sur son cagibi, une autre sur des étudiants en train de jeter une pelure de banane par terre... Une étudiante a suggéré de montrer les photos à la femme de ménage et de lui demander son avis sur celles-ci ou, mieux encore, de donner l'appareil-photo à cette dernière et de comparer les clichés qu'elle prendrait avec ceux des étudiants... Les différents acteurs de l'école sont évoqués, leur singularité aussi. Les représentations sur l'école sont, de manière indirecte, travaillées et mises en question. Le formateur ajoute que cet exercice permet aussi à l'étudiant de se décentrer par rapport à sa propre identité. Il prend l'apparence d'un reporter photo parti à l'étranger : l'école est vue autrement.

Tâche 5.5 : la photo

Consigne : Un étudiant se propose comme modèle et un autre va le photographier. Nous discuterons ensemble de l'activité.

L'avis du formateur : La discussion porte moins sur les photos que sur ce qui s'est passé entre le modèle et le photographe. Des aspects esthétiques sont évoqués. Le rapport de pouvoir dans le duo est abordé, une allusion est faite au sketch de Jean-Marie Bigard sur la photo de mariage où le photographe est, comme souvent, tyrannique. Les étudiants ont souvent une

attitude despotique : un seul a demandé au modèle comment il souhaitait être photographié. Un étudiant a dit au modèle : « Comme tu veux être prof, je vais te photographier une craie à la main, devant le tableau ». De nouveau, les stéréotypes relatifs à l'école sont travaillés. On interroge le photographe : pourquoi as-tu demandé cette attitude ? On interroge le modèle : qu'as-tu ressenti ? Dans quel portrait te reconnais-tu ? Souvent, le modèle ne se reconnaît dans aucun cliché... Bref, on voit que, faire une photo, c'est souvent introduire un certain type de pouvoir entre deux personnes. Une discussion relative à l'utilisation de la photo en classe, y compris les aspects plus éthiques, est engagée.

Tâche 5.6 : les dias et le rétroprojecteur

Consigne : Vous avez dix minutes pour installer le projecteur dia/le rétroprojecteur. Puis, montrez les dias ou les transparents que vous avez éventuellement conçus dans le cadre de votre séquence didactique. Elles seront commentées par l'ensemble de la classe.

L'avis du formateur : en règle générale, il faut bien plus de dix minutes aux étudiants pour tout mettre en place. Ils perçoivent qu'utiliser ce type de matériel demande un minimum de préparation et de planification. Ils sont interrogés : à quoi avez-vous dû être attentifs. Concernant les transparents, sans surprise, ils sont très chargés, illisibles... Des conseils leur sont donnés.

P COMME PROFESSIONNALISANT

Quelles démarches permettent de mettre l'apprenant dans des contextes d'action signifiants ?

Le cours vise surtout à initier les étudiants à l'éducation par les médias et à l'éducation aux médias telle qu'elles peuvent se faire en classe. Pour ce faire, le cours repose essentiellement sur un principe **d'isomorphisme** : les étudiants sont amenés à effectuer des activités qu'ils pourront, bon an, mal an, transposer dans leur classe. Des liens avec leur vécu d'élève et la profession, telle qu'ils aimeraient l'exercer, sont faits constamment. Précisons que l'isomorphisme caractérise l'ensemble du dispositif, qu'il s'agisse des supports, des démarches...

La principale **situation-problème** est évidemment la conception de la séquence didactique. Mais cette tâche complexe est anticipée et préparée par de petites situations-problèmes, plus modestes et plus circonscrites.

L'étudiant est confronté essentiellement à deux **situations professionnelles** : la planification et la prise en charge des cours. Pour autant, toutes les facettes du métier d'enseignant sont travaillées (Paquay, 1994) :

- l'enseignant comme personne, par les réflexions suscitées sur les aspects plus identitaires ;
- l'enseignant comme chercheur, par l'illustration d'un exemple de recherche-action ;

- l'enseignant comme acteur social, par les réflexions d'ordre éthique que le dispositif génère ;
 - l'enseignant comme pédagogue, par l'accent mis sur l'apprentissage ;
 - l'enseignant comme praticien, par l'apprentissage de gestes techniques ;
 - l'enseignant comme maître instruit, par l'acquisition de notions théoriques.
- Il s'agit là d'exemples pris parmi d'autres.

Pour concevoir le dispositif, il est intéressant de noter que le formateur a mobilisé ses souvenirs d'étudiant et sa vaste expérience professionnelle.

Quelles démarches permettent de susciter des interactions et de faire réaliser par les étudiants des activités (de production, de communication...) ?

Les **démarches de production et de communication** sont constamment en interaction. Les étudiants filment/sont filmés, photographient/sont photographiés, discutent, analysent...

En outre, les étudiants travaillent par duos ou par groupes plus importants. Des **interactions** fortes se jouent par exemple dans les activités liées à l'autoscopie.

Quelles démarches permettent d'exploiter des ressources (internes et externes) variées et quelles démarches permettent de mobiliser des acquis ?

Le dispositif permet **d'enrichir les ressources internes** des étudiants. Ainsi, des gestes techniques leur sont appris : comment filmer en classe ? Comment manipuler le rétroprojecteur ? De nouveaux savoirs sont incorporés : quel appareil conceptuel permet d'analyser une séquence de film ? Comment définir tel concept ? Comment les médias ont-ils été utilisés en classe par le passé ?

Par ailleurs, **l'accès aux ressources externes** est garanti car les étudiants bénéficient du matériel dont dispose l'institut de formation. De plus, ils peuvent consulter le formateur en cas de problème.

Quelles démarches permettent de travailler la réflexion avant/dans/sur l'action ?

La réflexion anticipatrice : les représentations initiales des étudiants sont retravaillées. Ils sont amenés à mieux concevoir une activité et à en anticiper les effets probables sur les élèves. Ajoutons que le principe d'isomorphisme contribue à renforcer cette démarche. De plus, de nombreuses activités donnent l'opportunité à l'étudiant d'anticiper les tâches et les

rôles auxquels il sera confronté dans la vie professionnelle. Nous pensons notamment aux activités permettant de faire émerger et de retravailler les clichés véhiculés sur l'école, cf. les photos dans l'école ou la photographie d'un prof au travail... Le dispositif aborde des tâches très techniques (installer le matériel) et des tâches d'une tout autre nature (concevoir un cours en étant attentif à des questions d'ordre éthique).

La réflexion dans l'action : elle est moins travaillée, en tout cas de manière systématique. Cela dit, les étudiants sont invités à observer de façon instrumentée leur prestation, les performances des élèves...

La réflexion sur l'action : elle est moins travaillée en tant que telle.

Quelles démarches permettent d'amener les étudiants à communiquer et à conceptualiser les savoirs d'action ?

La **verbalisation** de savoirs tirés de la pratique est travaillée lors de la conception de la séquence didactique ou lors des mini situations-problèmes. De plus, les étudiants sont régulièrement invités à expliciter des éléments d'ordre affectif lorsqu'ils abordent l'autoscopie ou lorsqu'ils analysent ce qui s'est passé dans le duo lors des photographies...

Par ailleurs, les grilles de lecture théorique permettent de **reconceptualiser** les situations professionnelles. Ainsi, la terminologie relative à la photo, à la vidéo ou à la pub permet de repenser la planification des cours. De plus, les étudiants font constamment le lien entre les acquis théoriques générés par le dispositif et ce qu'ils imaginent de l'exercice de leur futur métier.

Quant au transfert, il est notamment préparé par la mise au point de la séquence didactique, qui constitue sans doute une bonne activité de **recontextualisation**. Les conditions d'exploitation des acquis sont anticipées car des réflexions d'ordre technique, éthique... sont amorcées.

Quelles démarches sont mises en place à propos de l'évaluation ?

L'évaluation est à la fois formative et certificative. Elle est **formative** car les interactions permanentes avec le formateur permettent à l'étudiant de prendre conscience de ses progrès, de ses difficultés. Des feed-backs, nombreux et personnalisés, sont donnés à chacun. Elle est **certificative** car la séquence didactique donne lieu à une note. Cela dit, le formateur avoue privilégier les démarches mises en œuvre par l'étudiant, par rapport au produit fini. Ainsi, si la séquence s'avère plus faible pour certains aspects mais qu'elle témoigne d'une évolution manifeste par rapport aux représentations et aux compétences initiales de l'étudiant, elle se verra néanmoins créditée d'une note satisfaisante. Ajoutons que des consignes et des critères d'évaluation très clairs sont communiqués aux étudiants. On peut donc parler d'auto-correction, et non d'auto-évaluation, dans la mesure où les étudiants sont amenés à réfléchir à

la pertinence de leurs démarches et de leurs réflexions mais sans concevoir par eux-mêmes les critères d'évaluation.

Quelles démarches permettent de maximiser l'engagement des étudiants dans les tâches ?

Plusieurs aspects sont susceptibles de renforcer l'implication des étudiants dans la démarche. Ainsi, le formateur insiste sans cesse sur l'adéquation entre les tâches demandées et la vie professionnelle : le sens des activités est donc mis en avant. Les étudiants sont confrontés à une tâche stimulante, à un défi qu'ils doivent relever dans un esprit d' « autonomie accompagnée » : ils travaillent seuls mais les interactions avec le formateur sont constantes. De plus, la clarification des attentes contribue sans doute à augmenter leur sentiment de contrôlabilité par rapport à la tâche.

R COMME REFERENTS THEORIQUES

- *Au-delà de la technologie. L'éducation aux médias et au multimédia*, éd. par le Conseil de l'Education aux Médias, septembre 2000.
- BORDWELL David et THOMPSON Kristin, *L'art du film. Une introduction*, trad. par Cyril BEGHIN, Paris-Bruxelles, De Boeck, 2000.
- DE PERETTI André, LEGRAND Jean-André et BONIFACE Jean, *Techniques pour communiquer*, Paris, Hachette, 1994.
- FOZZA Jean-Claude, GARAT Anne-Marie et PARFAIT Françoise, *Petite fabrique de l'image. Parcours théorique et thématique. 180 exercices*, s.l., Magnard, 1997.
- *L'école mise @u net. Enjeux de l'éducation aux médias et à Internet*, éd. par le Conseil de l'Education aux Médias, mars 1999.
- *L'éducation aux médias en douze questions*, éd. par le Conseil de l'éducation aux médias, novembre 1996.
- *Socles de compétences*, éd. par l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, la Direction de la Recherche en Education et du Pilotage (Interréseaux), 2001.
- VANOYE Francis, *Expression Communication*, Paris, Armand Colin, 1973.

O COMME OBSERVATIONS

N.B. : Pour ce dispositif, nous n'avons pas procédé à une enquête systématique visant à recueillir l'avis des étudiants, des autres formateurs ou des professionnels à propos de la

pertinence des activités. Cependant, le formateur ayant conçu et expérimenté le dispositif nous a fait part de quelques remarques d'ordre évaluatif. Rappelons que le dispositif n'a été expérimenté que durant une seule année académique. Toutefois, le cours a été donné à plusieurs reprises, à des publics différents, les étudiants en math différant largement des étudiants en éducation familiale et sociale...

L'avis du formateur est globalement positif même s'il est parfois beaucoup plus nuancé. Ainsi, le travail demandé aux étudiants dans le cadre de la séquence didactique a suscité beaucoup de motivation et d'investissement. En effet, ce type de travail est peu demandé en première année et les étudiants ont particulièrement apprécié de travailler à partir d'un sujet libre qui les intéressait.

Quelques étudiants ont créé des activités très pertinentes. Par exemple, un étudiant en français langue étrangère a réadapté l'exercice relatif aux stratégies de communication. Il a demandé à des primo-arrivants en 1^{re}, 2^e et 3^e année, de lire un texte. L'élève est filmé et la cassette est visionnée avec l'ensemble de la classe. Des questions sont posées : a-t-il compris la question ? A-t-il bien répondu ? Des questions relatives à la métacognition sont aussi posées. Maintenant, la cassette circule chez les pédagogues et les didacticiens...

Le formateur évoque un autre travail remarquable. Une étudiante a travaillé sur le village nommé Beauraing. Elle a conçu des activités puis a réuni des enfants qui les ont expérimentées :

- 1) les enfants recherchent de vieilles photos sur les lieux historiques du village ;
- 2) les élèves vont dans le village et prennent une photo en respectant la perspective d'une ancienne photo, parfois prise il y a un siècle : les changements dans la nature et l'architecture, souvent des détériorations d'ailleurs, sont observées ;
- 3) les enfants effectuent un travail de recherche sur les légendes liées au village. Par exemple, en 1920, la Vierge serait apparue à une quinzaine de reprises à deux enfants. Les enfants recherchent des articles d'époque ;
- 4) ils interviewent des personnes âgées qui étaient vivantes au moment des faits. Les entrevues sont filmées ;
- 5) avec une vidéo, un reportage est réalisé sur le lieu de pèlerinage, des pèlerins sont interrogés.

Le formateur précise que le reportage, s'il présente évidemment des défauts, démontre un certain sens du rythme, un certain sens du documentaire, les plans sont bien alternés...

Bien sûr, les travaux de tous les étudiants, loin s'en faut, ne témoignent pas des mêmes qualités. Le formateur déplore surtout que beaucoup d'étudiants ne tissent pas de lien entre les activités faites en classe et la séquence didactique. Ainsi, ils continuent à analyser une publicité comme ils l'auraient fait avant le cours : l'appareil conceptuel permettant de décortiquer une publicité n'est pas mobilisé. En outre, le formateur regrette que le cours soit aussi « dilué » dans le parcours des étudiants : ainsi, les étudiants ont trois heures de cours toutes les trois semaines, quand ce n'est pas toutes les six semaines, si l'on prend en compte les vacances et les stages...

En conclusion, le formateur constate que la majorité des étudiants font preuve de beaucoup d'investissement et de bonne volonté, ils ont aussi de bonnes idées. Souvent, l'idée de départ est intéressante mais le produit fini n'est pas toujours réussi. Cela dit, le formateur avoue

privilégier le processus mis en œuvre par l'étudiant au produit fini. Il rappelle également que le cours ne dure que quinze heures...

S COMME SYSTEME

De l'aveu même du formateur, le dispositif se juxtaposait aux autres cours dispensés aux étudiants de première année, il n'était pas vraiment articulé aux autres activités. Pour quelles raisons ? Rappelons que ce dispositif n'a été mis en place que durant une seule année académique. Une autre raison s'ajoute, d'ordre contextuel. Le formateur qui a conçu et expérimenté ce dispositif dispense des cours dans le Département pédagogique mais aussi dans le Département économique de la Haute Ecole de la Ville de Liège, département où il est fortement impliqué dans la supervision des stages et des TFE réalisés par les étudiants. Précisons également qu'il collabore à une recherche universitaire (promoteurs : Jacqueline Beckers et Germain Simons). Cette multiplicité d'activités ne facilite pas vraiment l'intégration dans une équipe de formation. Toutefois, le formateur précise qu'il a noué des contacts informels mais réguliers, avec les enseignants qui dispensent le cours d'éducation aux médias dans les autres sections ou dans les autres années de formation. Cela dit, le formateur estime qu'il aurait été pertinent d'établir des contacts plus approfondis avec les psycho-pédagogues ou les didacticiens de l'institut, dans le but de susciter des liens entre les différents cours.