

Geneviève VAN CAUWENBERGE

Avec la participation de Véronique ETIENNE

Faculté de Philosophie &amp; Lettres, Éducation aux Médias

Université de Liège

## L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES EN DIDACTIQUE DES MÉDIAS

À la différence de celui des autres matières, l'enseignement des médias dans notre pays n'a pas fait l'objet d'un texte officiel le redéfinissant en terme de compétences à faire acquérir aux élèves. Il n'y a pas de petit livret vert des compétences disciplinaires en éducation aux médias. Et pour cause, l'enseignement des médias à l'école est envisagé dans nos programmes de cours comme une activité transversale exercée à l'occasion de l'apprentissage d'autres disciplines.

Cette situation est regrettable. L'enseignement des médias en Communauté française de Belgique doit être repensé. Tout d'abord, son contenu demande à être précisé. Le champ de connaissance couvert par l'enseignement des médias est très vaste et mal délimité. L'approche de ce domaine d'étude à l'école est encore largement soumise aux désirs de chaque enseignant en particulier et de ses élèves. De nombreuses initiatives remarquables pour former les jeunes à l'audiovisuel sont prises par des professeurs motivés et dynamiques. Par ailleurs, diverses instances (Le Conseil de l'éducation aux médias, MédiaAnimation, le Centre audiovisuel de Liège, Les Grignoux à Liège, les départements de didactiques des universités) mènent un travail de réflexion sur la pédagogie des médias dans notre pays et travaillent à mettre au point des outils pédagogiques destinés aux enseignants : les manuels, fiches d'analyses de films et autres didacticiens ne cessent de se multiplier. Il faut s'en réjouir. Néanmoins,

l'absence de coordination entre les différents agents et le flou qui caractérise les contenus de l'enseignement des médias en Belgique ne peut persister parce qu'une telle hétérogénéité est source d'inégalité entre les jeunes. Son contenu devrait être circonscrit de façon précise et claire en fonction des besoins des adolescents et des compétences qui leur sont nécessaires pour faire face au monde contemporain. D'autre part, l'étude des médias devrait faire l'objet de cours spécifiques. L'approche interdisciplinaire des médias est enrichissante pour les élèves mais elle n'est pas suffisante. On ose espérer qu'à l'heure où nos voisins européens mettent en œuvre un véritable enseignement des médias au niveau du secondaire, une réforme ne tardera pas à s'imposer en Belgique et que l'étude de l'audiovisuel et de la presse écrite trouvera enfin la place qui lui revient au sein de notre système d'enseignement.

On l'aura compris, le didacticien spécialisé en Information et Communication se trouve face à la question qui fait l'objet du présent numéro de *Puzzle* : « Comment préparons-nous nos étudiants à une pédagogie par les compétences dans le cadre du cours de didactique spéciale ? » dans une situation un peu particulière puisqu'il est amené à travailler en l'absence de compétences disciplinaires édictées par décret. Il est cependant loin de manquer d'outils théoriques sur la question. La littérature relative à la didactique des médias tant dans le monde anglo-saxon

que francophone est en effet traversée par une réflexion sur les compétences. Pour faire entrer les médias à l'école, il fallait prouver que leur abord pouvait contribuer à l'acquisition de compétences transversales, les didacticiens se sont d'emblée attelés à ce travail de légitimation. Par exemple, l'ouvrage de D. LUSTED (1991) structure l'enseignement des médias autour de l'étude de concepts clés : langage, narration, institution, audience, représentation, production, et met fortement l'accent sur les compétences qui peuvent être développées chez les jeunes par l'abord de ces concepts. Le texte de B. MOORE qui clôturé le recueil, « Media education », fait de l'aptitude à analyser l'image et la bande-son d'un document audiovisuel la compétence essentielle à développer chez les adolescents, en argumentant qu'elle leur permettra de mieux évaluer les informations véhiculées par les médias et de comprendre les fondements de leur plaisir spectaculaire. Le rapport sur l'éducation aux médias rédigé en 1996 par le Conseil de l'Éducation aux médias rejoint ces conclusions. Il précise clairement que « L'éducation aux médias vise à dépasser la transmission active des connaissances pour s'inscrire dans l'acquisition de compétences (...). L'éducation aux médias vise à développer un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir être permettant d'opérationnaliser les objectifs généraux de l'enseignement » (Conseil de l'éducation aux médias, 1996). Il assigne ensuite deux objectifs majeurs à cet enseignement :

« apprendre à être un spectateur actif, un explorateur autonome et un acteur de la communication médiatique » et « utiliser l'image audiovisuelle comme une véritable technologie au service de l'intelligence ». Le rapport s'aligne, par ailleurs, sur l'articulation des apprentissages autour de concepts proposée par les didacticiens britanniques et détaille une série de compétences liées à des activités d'enseignement spécifiques à effectuer dans le cadre des différents cours du cursus scolaire (français, histoire, géographie, mathématique, éducation physique). En France également, la question de l'acquisition des compétences est au cœur de la réflexion sur l'enseignement de l'audiovisuel. La fonction du formateur rappelle G. JACQUINOT (1998, p. 313) dans un texte sur l'enseignement de la télévision « est de faire acquérir des compétences pour permettre non pas le savoir pour le savoir, ou le savoir pour la culture générale, mais le savoir pour le savoir-faire ». Pour le Clemi (Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information) il s'agit de former les jeunes à la citoyenneté, d'en faire les acteurs de la démocratie. A. BERGALA dont les écrits portent sur l'initiation au cinéma comme art, se fixe quant à lui pour objectif la formation du goût des élèves par la fréquentation des chefs d'œuvre du cinéma. Les compétences privilégiées par les didacticiens sont, faut-il le rappeler, intimement liées à leur conception des enjeux éducatifs de l'étude des médias et sur ce point, comme nous l'avons indiqué plus haut, leurs opinions divergent largement.

Avant de nous engager dans la formation de nos étudiants à une pédagogie par les compétences, il nous paraît dès lors essentiel, en l'absence de programme établi, de commencer le cours de didactique des médias par une réflexion sur les enjeux éducatifs de leur étude au niveau de l'enseignement secondaire : qu'allons-nous enseigner aux élèves et avec quelle finalité ?

Au sortir de leurs études en Information et Communication, les étudiants sont animés du désir de transmettre à leurs élèves le savoir qu'ils ont acquis au cours de leur formation. Les premières leçons qu'ils préparent sont souvent

calquées sur le modèle transmissif de l'enseignement universitaire et ont des contenus très spécialisés. Notre premier souci est d'amener les futurs professeurs à réfléchir aux priorités à établir dans leur enseignement. De quoi les élèves ont-ils besoin ? C'est-à-dire, comme le précise L. PORCHER (2006) p. 189 : « de quoi ont-ils le souhait (besoins ressentis) et de quoi manquent-ils (besoins objectifs) ? Les deux sont indispensables pour fixer le concept de besoins. Il y a en effet, des besoins dont les élèves, par définition, ne peuvent percevoir l'existence par eux-mêmes, précisément parce qu'ils ne peuvent pas savoir tout ce qui leur est nécessaire pour devenir compétents ».

Répondre à cette question implique que l'on s'interroge sur le rapport des jeunes aux médias. Les jeunes ont un savoir préalable sur les médias et des préconceptions nombreuses sur le monde de l'audiovisuel acquises en dehors de l'école, en famille notamment. Le professeur ne peut pas les ignorer. Chacun a un point de vue sur la télévision parce qu'elle est domestique et que chacun passe en moyenne plusieurs heures par jour à la regarder. Il en va de même du cinéma. Chacun voit des films, chacun pense connaître le cinéma. Le professeur doit être conscient des représentations souvent contradictoires que les jeunes se font de la télévision et de l'image mythique que la plupart d'entre eux ont du monde du cinéma (univers de la réussite et de la célébrité) (ODIN, 1987). Il doit savoir qu'il devra se positionner par rapport à elles. Il doit donc aussi s'interroger sur sa propre relation à ces objets, sur les écarts entre sa culture et ses goûts et ceux des élèves. Il doit par ailleurs apprendre à tirer profit des compétences que les jeunes ont acquises par la fréquentation des médias ; c'est à partir d'elles qu'il devra travailler à la construction d'un savoir scolaire avec les élèves, un savoir d'une autre nature que la connaissance qui résulte de leur expérience de spectateur.

Amener les étudiants en agrégation à ces questionnements n'est pas toujours aisé. Soucieux de réussir au mieux leurs stages d'enseignement, ils attendent du didacticien des modèles de leçons idéales dont ils pourraient

s'inspirer plutôt que des propositions pédagogiques. Leur demande est pressante. Or en y satisfaisant, nous irions nous-mêmes à l'encontre d'une pédagogie par les compétences, visant à l'autonomie de l'apprenant, dont nous cherchons précisément à inculquer les principes à nos étudiants. B. REY et M. STASZEWSKI (2004, p. 23) l'ont bien vu : « Cette approche méthodologique rompt résolument avec le cours « clé sur porte ». Le professeur aura certes défini à l'avance, pour lui-même, les principaux objectifs qu'il poursuit en termes d'appropriation des savoirs par les élèves ; il aura préparé des dispositifs didactiques visant à obliger les élèves à confronter leurs représentations de ces savoirs à celles amenées par le professeur. Mais (...) le professeur n'est plus celui qui pose toutes les questions et qui fournit toutes les réponses. Il devient une personne-ressource, au service d'apprenants qui cherchent ». Cette représentation de l'enseignant comme un professionnel qui aide les élèves à acquérir certaines compétences scientifiques pour les rendre accessibles aux jeunes peut être mal vécue. Comme le dit J. BECKERS dans l'introduction de ce numéro de *Puzzle*, il y a un travail de deuil à faire. L'application dans le cadre du cours de didactique spéciale d'une pédagogie par les compétences entend les aider dans cette voie. Notre enseignement est fondé sur le travail en groupe. Nous proposons à nos étudiants de concevoir collectivement des dispositifs pédagogiques visant à l'appropriation de macro-compétences, nous leur demandons ensuite de déterminer les compétences plus spécifiques dont les élèves auront besoin pour y arriver. Nous décrirons brièvement ici, à titre d'exemple, comment nous menons avec nos étudiants un questionnement sur les procédures didactiques visant à l'acquisition de deux compétences : apprendre à regarder, apprendre à s'exprimer.

Notre objectif est d'apprendre aux futurs enseignants à s'interroger sur leur pratique. Nous voulons aussi les initier à l'échange sur des questions de méthodologie et au dialogue convivial, autant d'aptitudes qui leur seront utiles dans l'exercice de leur métier.

## Apprendre à regarder

Nous commençons par une mise au point théorique sur ce qu'il faut entendre par apprendre à regarder. Apprendre à regarder des images : c'est apprendre à observer, à décrire, à verbaliser ce que l'on voit. Apprendre à regarder permet d'acquérir des capacités d'attention, d'expression et d'avoir un rapport plus critique aux images. Nous demandons ensuite aux étudiants de réfléchir en groupe à la conception d'une leçon visant à l'acquisition de l'aptitude à regarder. Nous leur remettons le questionnaire suivant pour orienter leur réflexion :

1 Quelle méthode adopter ? Analyse orale collective, analyse écrite individuelle ou création d'une image par les élèves.

2 Quel type d'images étudier ? Faut-il partir d'images choisies par les élèves, celles qu'ils aiment, ou d'images proposées par le professeur ? Quels sont les problèmes liés à chacun de ces choix ?

3 Quelle place fera-t-on à l'image dans la séquence pédagogique ? Va-t-on partir de l'image et se focaliser sur elle, sera-t-elle illustrative, servira-t-elle de base à une évaluation ?

4 Quelles sont les conditions à créer pour permettre aux élèves d'observer attentivement les images ? Sur quel support les images seront-elles présentées ?

5 Comment amener les élèves à s'interroger sur les images ? Faut-il leur remettre une grille d'analyse, leur proposer de confronter l'image à analyser à une autre image ?

6 Quelle est la place qui sera faite à l'expression de l'émotion que les élèves peuvent ressentir face aux images et qui occulte parfois leur aptitude à l'observation minutieuse ?

7 Comment apprendre aux élèves à décrire une image ? De quels savoirs particuliers ont-ils besoin pour effectuer cet exercice, la maîtrise d'un vocabulaire technique, des notions théoriques sur les données plastiques de l'image, une aptitude à l'écriture ? Il s'agit ici d'amener les étudiants à comprendre l'intérêt qu'il y a à proposer des concepts aux élèves lorsqu'ils leur sont utiles pour effectuer une tâche

plutôt que de les initier à ces concepts par un exposé théorique préalable.

8 Comment évaluer l'apprentissage ? L'exercice est suivi d'une mise en commun des réponses proposées par chacun des groupes. Nous faisons alors part de notre propre réflexion sur la question en allant parfois à l'encontre des propositions faites par l'ensemble de la classe. Nous nous appuyons sur des exemples concrets. Par exemple, en ce qui concerne le choix des images à étudier avec les élèves nous présentons à la classe des projets de leçon intéressants sur des films qu'ils auraient exclus, les jugeant trop difficiles comme *Chamonix* de V. MRÉJEN.

Apprendre à regarder, c'est développer chez l'élève l'aptitude à observer et à décrire l'image. Mais c'est aussi lui apprendre à s'interroger sur les représentations, sur ce que l'image donne à voir et comment, sur la production, la diffusion et la réception des images. Nous abordons ces différents concepts avec les étudiants. Nous leur demandons ensuite de concevoir un projet de leçon, en préparation individuelle à domicile, et de le présenter à la classe au cours suivant. L'évaluation se fait collectivement.

## Apprendre à s'exprimer

Envisageons à présent une seconde compétence : apprendre à s'exprimer. Réaliser un projet de création. Nous recourons à nouveau au travail en groupe et nous proposons aux étudiants un questionnaire destiné à structurer leur réflexion.

1 Dans quel but l'exercice va-t-il être réalisé ? Développer le sens esthétique des élèves, maîtriser une technique ? Quelle importance faut-il accorder au produit fini ?

2 Quels sont les problèmes pratiques et techniques auxquels le professeur risque d'être confronté lors de la réalisation d'exercices de création ? Comment gérer le prêt de matériel, les difficultés horaires ?

3 Comment les groupes de travail seront-ils constitués ? Combien d'élèves par groupe, les groupes seront-ils déterminés ou non par l'enseignant ? Le professeur doit-il ou non attribuer un rôle précis à chacun des membres

du groupe ? Quelles compétences le travail en groupe permet-il d'acquérir aux élèves ?

4 Quel type d'exercice allons-nous demander aux élèves ? Quelles consignes allons-nous leur donner ? Quelle progression installer dans les exercices demandés aux élèves ?

5 Quels sont les obstacles que les élèves risquent de rencontrer lors de la réalisation de leur projet ? Quel rôle le professeur peut-il jouer pour aider les élèves à sortir de ces difficultés ? Quand doit-il intervenir et comment ?

6 Faut-il montrer aux élèves un exemple « réussi » de projet de réalisation analogue à celui qui leur est demandé ?

7 Est-il nécessaire de s'aligner sur les modes de production du système industriel et commercial ? Faut-il faire réaliser un story-board aux élèves ?

8 Comment amener les jeunes à être inventifs plutôt que de se conformer aux modèles dominants du clip, de la publicité, des séries télévisées ?

9 Dans quelles circonstances les travaux d'élèves seront-ils visionnés ? Seront-ils présentés à l'ensemble de la classe, à toute l'école, aux parents d'élèves ?

10 Comment évaluer les travaux d'élèves ? Quels seront les critères d'évaluation et quelle part accorderons-nous à chacun d'eux (aptitude à travailler en groupe, originalité du projet, qualité technique de la réalisation) ? Quelles sont les difficultés liées à l'évaluation d'exercices de création ? Cette question a pour objet de faire réfléchir les futurs professeurs à l'implication affective des élèves dans les travaux de création et de les sensibiliser au risque de blesser certains d'entre eux si l'on n'y prend garde.

Le partage des conclusions de chacun des groupes est, comme pour l'exercice précédent, suivi de propositions émises par le didacticien. Le témoignage d'un enseignant en classe et la lecture de compte-rendu d'expériences par des praticiens viennent étoffer la réflexion. Nous demandons aussi à nos étudiants de lire certains textes d'A. BERGALA qui pratique sans vraiment la nommer une pédagogie centrée sur l'appropriation de compétences via la pratique.

On le voit, le cours de didactique

des médias est conçu comme un lieu d'échange d'expériences, de savoir et de questions sur la pratique pédagogique (Pourquoi apprendre ? Qu'est-ce qu'apprendre ?). Il n'entend nullement apporter aux étudiants les réponses à toutes les questions qu'ils rencontreront dans leur métier d'enseignant mais vise plutôt à les armer des compétences nécessaires pour y faire face.

### Bibliographie

Conseil de l'éducation aux médias.  
(1996). *L'éducation à l'audiovisuel*

*et aux médias*. Dossier de synthèse.

BERGALA, A. (1992). *Le cinéma en jeu*. Aix-en-Provence : Institut de l'image. Diffusion en ligne : CRDP de Paris. 2005.

JACQUINOT, G. (1998). « Repenser l'enseignement de la télévision », in BOURDON J. & JOST, F. (sous la direction de), *Penser la télévision*. Paris : Nathan, pp. 310 - 330.

LUSTED, D. (1991). *The Media Studies Book. A guide for teachers*. London : Routledge.

MOORE, B. « Media education », in David Lusted, *op. cit.*, pp. 171-190.

ODIN, R. (1987). ODIN a souligné ce fait

dans un texte souvent cité : « Réverie pédagogique », in *L'École-Cinéma, Hors Cadre*, n°5, pp. 17-31.

PORCHER, L. (2006). *Les médias entre éducation et communication*. Paris : Vuibert.

REY, B. & STASZEWSKI, M. (2004). *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*. Bruxelles : De Boeck.