

Christian Perret

L'Expérience de l'enseignement

Diplôme IFFP d'enseignant en école professionnelle

DBP – Diplôme d'enseignant de branche professionnelle – 1800h
par validation des acquis de l'expérience – VAE

DCC

Dossier ciblé de compétences

Classeur 1

- texte -

10 janvier 2012

TABLE

Liminaire

Présentation du candidat
Présentation de l'établissement
Présentation de la formation

Situation 18.10.10

Lundi 18 octobre 2010, 17h00

Guernica, de Picasso, au Museo Reina Sofia, Madrid

Contexte global
Objectif global
Modalité générale de travail
Modalité générale de la description de la situation
Posture choisie

Description de la situation

Identification des tâches
Identification des acquis mobilisés
Mise en évidence de mon activité réelle
Autoévaluation de mon activité réelle
Mise en lien avec des savoirs de référence
Explication du lien avec les indicateurs du DCC
Evocation d'une situation de transfert

Situation 13.04.11

Mercredi 13 avril 2011, 13h45

Quand l'élève ne voit pas

Contexte global
Objectif global
Modalité générale de travail
Modalité générale de la description de la situation
Posture choisie

Description de la situation

Identification des tâches
Identification des acquis mobilisés
Mise en évidence de mon activité réelle
Autoévaluation de mon activité réelle
Mise en lien avec des savoirs de référence
Explication du lien avec les indicateurs du DCC
Evocation d'une situation de transfert

Situation 21.09.11
Mercredi 21 septembre 2011, 10h00
Conception d'un mandat évaluatif de pratique professionnelle

Contexte global
Objectif global
Modalité générale de travail
Modalité générale de la description de la situation
Posture choisie

Description de la situation

Identification des tâches
Identification des acquis mobilisés
Mise en évidence de mon activité réelle
Autoévaluation de mon activité réelle
Mise en lien avec des savoirs de référence
Explication du lien avec les indicateurs du DCC
Evocation d'une situation de transfert

Situation 16.12.11
Vendredi 16 décembre 2011, 10h00
Etablissement d'un programme de stage

Contexte global
Objectif global
Modalité générale de travail
Modalité générale de la description de la situation
Posture choisie

Description de la situation

Identification des tâches
Identification des acquis mobilisés
Mise en évidence de mon activité réelle
Autoévaluation de mon activité réelle
Mise en lien avec des savoirs de référence
Explication du lien avec les indicateurs du DCC
Evocation d'une situation de transfert

Epilogue

NB : Les situations sont présentées dans l'ordre événementiel,
sans corrélation directe à l'ordre de leur écriture

LIMINAIRE

Présentation du candidat

Objet :

Je suis actif depuis douze ans dans la mise en place et le suivi du cursus CFC de concepteur en multimédia avec MPart intégrée, élaborant et dispensant dans ce cadre, des cours professionnels et des cours spécifiques du niveau maturité. Nommé doyen de la section eikon^{EMF} art et communication après avoir été directeur-adjoint de l'école de multimédia et d'art de Fribourg, émaf SA, ma démarche intervient dans un cadre historique assez spécifique.

La formation de concepteur en multimédia CFC, confiée à l'école privée émaf SA, qui assumait, de 1998 à 2009, les enseignements, les certifications, comme la mise en place avec les OMT et l'OFFT du règlement d'apprentissage, a été reprise par l'Etat de Fribourg, sous l'égide de l'EMF, école des métiers de Fribourg, au 1^{er} septembre 2009. Cette étatisation, pour moi-même comme pour la plupart des collaborateurs de la section, repris d'une structure privée, rend nécessaire l'acquisition du titre IFFP d'enseignant professionnel, titre que le secteur privé d'alors ne voyait guère comme une nécessité.

Actuellement en charge de la gestion de la structure d'enseignement d'une entité de cent cinquante apprenants et trente enseignants, je poursuis l'enseignement. A raison de 9^{1/3} périodes hebdomadaires, je dispense le cours de « création culture et art » aux apprentis de 1^e et 3^e année CFC concepteur en multimédia et à celles et ceux qui parmi eux ont choisi un cursus de maturité professionnelle artistique intégrée. Je conduis cet enseignement, qui répond à la fois au programme d'enseignement professionnel CFC et aux exigences de la maturité, dans la prise en compte de la mixité des niveaux. Sa forme, outre une part d'ex cathedra destinée à l'acquisition de savoirs de bases, est ouverte. L'essentiel de mon enseignement est de type séminaire, orienté sur la description et la compréhension des œuvres d'art et des images, répondant par l'échange et le dialogue aux besoins des personnes en formation de s'approprier une culture visuelle pour pouvoir ensuite l'utiliser dans leurs travaux de communication.

Outre l'activité organisationnelle et d'enseignement, une part importante de mes activités relève du suivi pédagogique. D'une part, en discussion avec les enseignants, je suis amené à quotidiennement dialoguer sur le programme, les interactions entre cours, les séquences d'enseignement, les modules couplant enseignement et atelier de pratique professionnelle, les évaluations, la taxonomie comme la gestion de classe ou des cas particuliers. D'autre part, par interpellation réciproque des personnes en formation ou envers elles, je suis conduit à discuter des situations, parfois de crise, tels les difficultés relationnelles et d'apprentissage, les échecs et leurs remédiations, les éventuelles réorientations professionnelles, les ruptures de discipline ou de difficultés de suivi de la formation professionnelle.

Confronté entre mon réel investissement pour la formation professionnelle et l'exigence administrative de titres institutionnels, je souhaite réguler mes activités en termes de titre pédagogique.

Sujet :

J'ai¹

¹ Tout au long du présent DCC, les chiffres en exposant renvoient, partie par partie, aux notes et annexes à trouver dans le classeur 2 (ici, mon curriculum vitae, ainsi que mes activités extra-professionnelles¹ et le parcours de la personne²).

J'ai choisi et poursuivi, dès 1988, des études d'art, précisément de beaux-arts, conférant le titre ambigu et, depuis le XIX^e siècle, à la fois porté aux nues comme jeté au caniveau, « d'artiste ». Dès les premiers pas d'un parcours assumé, c'est dire que ce que je fais m'est bien plus important que « le qui l'on est socialement ». Ces études supérieures, centrées sur la pratique personnelle et sa défense, devant des institutions académiques qui se prétendent représentatives de la société, furent commencées à l'Ecole cantonale d'art de Lausanne (ECAL), avant la radicale réforme de visibilité conduite dès les années '90, et poursuivies à l'Ecole supérieure d'art visuel de Genève (ESAV), devenue Haute école d'art et de design (HEAD), avec l'autre radicale réforme du système bachelor – master.

Mes raisons de transfert de Lausanne à Genève ont été une déconvenue devant l'enseignement artistique dispensé alors, à l'ECAL, qui n'était que constitué d'exercices dirigés devant répondre aux doxas esthétiques d'enseignants qui se pensaient autant charismatiques que célèbres, à l'échelle du Canton. En 1990, je quittai les dogmes très 1950 du dessin pour le dessin – et encore d'un certain dessin, et de l'art pour l'art, pour rejoindre la contemporanéité, à l'ESAV. Hors les laïus théoriques et ses trois B référents – Baudrillard, Barthes, Bataille, qui me faisaient enfin passer les années '60, j'y ai poursuivi ce qu'on appelle des études de peinture ; à savoir : j'ai commencé à peindre et à devenir « artiste peintre ».

C'est ici que tout commence, dans cette institution de formation sans formateurs autre que des conditionneurs (ou alors en bon sculpteur, l'école ne connaissait-elle que la terre où former conduit inexorablement à mouler) ; je me suis formé, seul, avec moi – seul ? Avec moi, d'autres étaient là, bien nombreux, à assister aux cours pour ne point apprendre à recracher des applicatifs de théories destinées à nous ouvrir grand les portes des institutions d'art contemporain ; à assister aux cours pour comprendre ce que nous pouvions faire face à ce qu'on nous demandait d'être. J'ai, avec les autres étudiants, eux avec moi - nous avons commencé ; quoi exactement ? Un partage réciproque et des interrogations communes de nos pratiques, d'abord individuelles. Un échange, une mise temporaire en commun, le temps des questions, de l'affirmation des opinions, du dialogue, du changement – de la communication, de la confrontation, de la construction, de la formation. C'est ainsi qu'à l'ESAV j'ai pu construire ma plus grande expérience de vie : j'ai été, nous avons été, nos propres enseignants durant nos, mes études. Artistiquement, une préoccupation majeure se construisait par cette expérience, celle de la relation. J'ai exploré la relation en peinture – quelle corrélation entre une surface, une figure, et une autre surface ou figure ; avec la peinture – quel rapport entre la toile, maintenant exposée et un public ; au-delà de la peinture – quel lien créé l'art, avec qui, y a-t-il correspondance ? in fine qu'est l'art – et qu'est-ce qu'être « artiste » ?

Diplômé en 1993, soit dans ce contexte, jeté (geworfen) hors la bulle de l'institution artistique qu'est une école d'art, dans le « Da-sein » d'un atelier individuel, j'ai poursuivi, cette quête, en peignant, exposant et partageant. J'ai très vite cherchée à poursuivre l'échange mené entre étudiants à l'ESAV, en « donnant des cours ». C'est ainsi que j'ai eu mes premières classes, dès 1994, en dessin et couleur, à raison de un à deux jours par semaine, à l'école Ceruleum. Cette école privée dispensait, en un an, un cours préparatoire aux arts visuels et arts appliqués et était constituée de trois classes - sises à Genève, Lausanne et Fribourg, de quelque vingt élèves qui avaient des objectifs variés, de l'entrée aux beaux-arts à une formation de bijoutier. Dispenser ces cours m'était plus qu'un complément économique à ma pratique artistique : ce que j'apportai en cours, savoirs ou techniques, thèmes et sujets, revenant dans mon atelier, modifiant mon approche de la peinture - donner le cours de dessin d'observation me fit renouer avec la figuration, répondre aux questions des élèves m'ouvrit hors la peinture, vers la théorie de l'art, et réfléchir à ma pratique comme aux cours offerts dans les écoles préparatoires.

Pourquoi enseigne-t-on ceci et pas cela, et comme cela et pas ainsi ? Pourquoi dispense-t-on un savoir dit de base – normé aux suites pratiques du Bauhaus et borné à la connaissance des arts de 1820 à 1920, et pas d'autres, pensés relativement aux objectifs de formation des élèves ? Pourquoi ne tient-on pas en compte de l'attente des diverses écoles auxquels ils s'adressent, que nous soyons ou non en accord avec leur vision ? C'est fort de ces questions que j'ai interpellé la direction de Ceruleum, proposant de modifier le programme du cours d'histoire de l'art, alors dispensé par l'un des directeurs et associés.

La réponse, reçue fin juin 1995, fut : faites-nous une proposition. Cet été là, je suis devenu enseignant, soit : je me suis fait dans un « devenir enseignant », à penser mon enseignement, et l'enseignement de l'école. Cet été là, je suis passé de l'idée qu'un cours d'histoire de l'art devait dispenser des savoirs à celle qu'il pouvait construire une compréhension ; et si le savoir était un générique semblable dans une classe, la compréhension se faisait individuellement, lors du partage en classe. Le corolaire me fut évident : de donner en cours ce que je savais, je devais accepter de chercher à moi aussi comprendre des sujets que je ne savais pas, que je ne voulais pas – comme « artiste » savoir, et m'ouvrir à la compréhension des personnes que je formais.

L'enseignement en devenir allait me faire étudier. En 1917, un artiste proposait à exposition un urinoir posé à l'envers, signé R. Mutt – objet considéré comme fondateur de l'art contemporain. Quarante ans plus tard, Joseph Beuys tartine une chaise de café délabrée d'une dizaine de kilo de margarine, exemple même de l'origine de « l'installation » - et de tout ce que comme artiste je refusais. Comment comme enseignant pouvais-je faire ? J'ai cherché, au pluriel, des explications et implications, des connaissances et des compréhensions ; et écouté, celles des autres, celles des étudiants. Ce devenir enseignant m'a fait développer un nouveau sens à l'artiste que je suis et reste, même sans activité « artistique » telle que la société l'entend : dès 1997, je ne peins plus – mais partage. Pas seulement

des savoirs et de la compréhension, aussi des questions et des réponses : comment faire comprendre à tel étudiant, qui n'est ni tel autre ni moi, des actes aussi absurdes qu'un urinoir ou une chaise beurrée devenant art ? Comment comprendre ce qui est par chacun compris ? Comment saisir ce que l'un ou l'autre peut faire, pour lui, de cette compréhension ; et que faire des incompréhensions, des refus ? Quoi et comment évaluer, en vertu de quels objectifs, critères et normes ? Est-ce que j'évaluais uniquement les résultats des étudiants – et qu'est un résultat ? ou aussi comment mon cours était « passé » – et qu'est-ce cette passation ? Une vision se construisait, pour moi : enseigner est un art, le processus d'enseignement conduit à une création d'expérience commune, le but de l'enseignement est une formation individuelle et sociale – la forme et la fonction de l'art n'était-il pas enseignement ? Enseigner était étudier et créer.

Etudier ou créer ? Tel fut le dilemme face à mon devenir enseignant, entre 1998 et 2001. J'ai repris des études à l'Université de Genève, en histoire de l'art et linguistique anglaise, alors que simultanément, une opportunité de création inimaginable s'ouvrait à moi : celle de participer à la fondation d'une école, et plus, d'une formation. Par l'impulsion donnée alors par un Conseiller d'Etat et par les dispositifs APA-2 de la Confédération, l'école Ceruleum de Fribourg se proposa pour étudier et mettre en œuvre une nouvelle formation professionnelle CFC, renouvelant le champ de la communication visuelle par l'usage des « nouveaux médias » numériques et interactifs. Dès 1998, il m'était apparu qu'internet (le web) serait le moyen relationnel de demain ; encore fallait-il apprendre à communiquer, échanger, faire quelque chose de ce moyen. Il m'apparu primordial que les personnes s'orientant vers des formation professionnelle de communication puisse apprendre, comprendre et s'approprier ces médias. L'école Ceruleum était une entreprise privée, son propriétaire, mon employeur, en possédait le capital, ma position fut d'amener les idées.

L'énergie qui du alors être déployée me fit abandonner les études universitaires pour les rencontres et la création sociale : chercher des organisations du monde du travail susceptibles de soutenir le projet, élaborer un partenariat avec l'OPF – Viscom, Comédia (devenu Syndicom), Syna, participer à l'écriture du règlement de formation avec ces partenaires, l'OFIAMT (qui était devenue l'OFFT) et l'ISPPF (devenu IFFP). Ceci fit simultanément naître le règlement OFFT 47107 concepteur / conceptrice en multimédia et l'école de multimédia et d'art de Fribourg (émaf SA), dont le directeur propriétaire se chargeait des relations économiques, et en particulier des accords de subvention avec l'Etat de Fribourg. En plus de la création du cursus CFC dont elle était « école pilote », l'émaf entrepris un dialogue avec l'école professionnelle artisanale et industrielle de Fribourg (EPAI), pour offrir un cursus de maturité professionnelle artistique intégrée. Je fus chargé d'élaborer pour le Canton de Fribourg le plan d'étude des branches spécifiques – création, culture et art – information et communication, et d'en défendre la validation au plan fédéral. L'EPAI assume depuis lors l'enseignement des branches générales de la maturité, l'émaf celle des branches spécifiques, qui naturellement devinrent mes branches d'enseignement.

L'émaf fut alors ma vie, ma vision, mon investissement. Directeur adjoint depuis 2001, j'assumais hors mon enseignement à 30%, la création des programmes, la recherche des enseignants, leur coaching vis-à-vis des contenus de cours et relativement à leurs enseignements, des méthodes aux relations aux apprentis. Je mesurais avec eux et conduisais l'adaptation, l'ajustement et le développement du cursus, des notions fondamentales de 1^e année aux enseignements et ateliers professionnels de 2^e et 3^e année. Envisageant le rapport entre formation professionnelle CFC et école professionnelle plein-temps, j'ai fondé la 4^e année de formation sur des stages en entreprise, ce qui me fit dialoguer avec une centaine d'entreprises de communication visuelle, en Suisse comme en Europe. Ces rencontres m'ont assuré du bien-fondé de ma démarche, de mes capacités d'enseignement et de celles de mes collègues. Je maintenais de surcroît toute ma relation aux personnes en formation, du début à la fin du cursus, à l'écoute des difficultés, à la fois conseil et incitateur de recherche, avec une foi profonde en la maïeutique. Hors l'émaf, ce qui me restait de disponibilité m'était aussi recherche : construction de la narration – picturale, publicitaire, cinématographique comme interactive, étude de la sémiologie, de la sociologie de la communication, des médias et des nouvelles technologies, de économie politique. En parallèle, je me documentais sur toutes les techniques du multimédia, de l'impression à la vidéo, des sites internet au codage – le tout en autodidacte, par la lecture et la relation aux professionnels. La création devenait écriture, en particulier de supports de cours, qui à ce jour ont débordé l'objectif premier pour devenir un livre, en préparation – retardé par les événements suivants. Je réalisais par cette école, l'idée que j'avais de la création artistique comme formation sociale.

L'idée était bonne, la mise en œuvre fonctionnelle, l'émaf créée et largement opérationnelle, près de deux cents apprentis avaient été formés, dont la plus grande majorité travaillaient dans le champ de la conception multimédia, seul le capital faillit. En 2008, par la cause d'erreurs de gestion du propriétaire et directeur, l'école fut mise en péril, les subventions cantonales suspendues, la création effondrée. Il me fut offert un poste d'enseignant et chercheur au Canada, alors que l'Etat de Fribourg envisageait un rachat de la structure de formation de l'émaf, et éventuellement, une reprise du personnel. Tout

recommencer, et laisser se détruire ce qui avait été part de mon œuvre, ou soutenir une reprise étatisée ? Appelé comme consultant dans la commission de transition émaf – Ecole des métiers de Fribourg, à laquelle la formation CFC de concepteur en multimédia devait être rattachée, j'ai saisi qu'abandonner aurait été détruire : l'administratif gèrerai la formation, alors que seul le métier, l'écoute des professionnels et des apprentis, ainsi que la recherche, peuvent la faire vivre. Réengagé par l'Etat de Fribourg en septembre 2009, au poste de doyen, j'ai conservé, comme condition même de mon engagement et contre l'avis des administratifs, mes heures d'enseignement. J'ai par contre dû déléguer nombre d'activités pédagogiques qui m'étaient d'importance, pour dégager le temps nécessaires à des tâches administratives et institutionnelles dont plus de dix ans de fonctionnement dans une école professionnelle, certes privée, m'ont prouvés le peu de nécessité opérationnelle. A ce jour, la formation étatisée de concepteur en multimédia, en école-stage plein temps, survit, sous le vocable eikon^{EMF}, par la volonté que je partage avec le noyau des enseignants les plus investis, de la maintenir comme une création vivante face à l'inertie des structures ; et j'en reste heureux, m'engageant parallèlement à cette présente démarche auprès de l'IFFP dans la réforme du règlement de formation de concepteur en multimédia en ORFO, en partenariat entre l'OPF – Viscom, Syndicom, Syna, l'OFFT et... l'IFFP. A la fois membre de commission et engagé à prouver que je sais faire ce que je fais et pilote, je souris de ce nouveau paradoxe qui émerge de la rencontre entre le monde professionnel, l'institution et l'administration...

Un sourire quelque peu ironique, sans lequel il n'y aurait ni création, ni distance critique, ni transmission. Je regarde les apprentis, et me dis que là est l'essentiel : eux et leur formation. Après avoir suivi des écoles qui ont changés de nom et de statut, obtenus quelques diplômes qui n'existent plus et dont les cursus d'obtention se sont radicalement transformés, contribué à la fondation d'une formation et d'une école qui sont aussi en mutation, je regarde Romain, né le 20 janvier 2011, et sais qu'il n'est pas de point fixe, tel un titre, qu'il n'y a que du devenir. Et que ce devenir en création est pour moi l'essence même de l'équivalence que je vois entre l'enseignement et l'art.

Présentation de l'établissement

eikon^{EMF} est une section de l'Ecole des métiers de Fribourg³ (EMF). Cette dernière forme, en école professionnelle plein-temps des apprentis informaticiens (section logus^{EMF}), polymécaniciens, automaticiens et électroniciens (ergon^{EMF}) et dispense les cours de maturité professionnelle technique intégrée ou post-CFC (scola^{EMF}). La section eikon^{EMF} assure, dans ce cadre technique, la seule formation d'art appliqué du Canton de Fribourg⁴. Cette exception motive par ailleurs les importants contacts qu'entretient la section avec des centres de formation d'autres cantons, tels l'eracom (Vaud), le CFP-aa (Genève), le cifom-EAA (Neuchâtel) et les hautes écoles spécialisées en art et design, de la HEAD (Genève) au ZHdK (Zürich).

eikon^{EMF} dispense une formation pré-professionnelle de base, sous forme d'une année préparatoire aux arts appliqués et à la communication visuelle, et une seule formation professionnelle, sous forme d'apprentissage en école plein-temps : concepteur et conceptrice en multimédia, aboutissant au titre CFC⁵. En partenariat avec l'Ecole professionnelle industrielle et artisanale de Fribourg⁶ (EPAI), eikon^{EMF} intègre à la formation CFC la possibilité d'acquérir un titre de maturité professionnelle artistique. L'EPAI dispense les branches générales de cette maturité, eikon^{EMF} les branches spécifiques, soit : création, culture et art ; information et communication. Le cursus de formation CFC dure quatre ans, celui de maturité intégrée trois ; ce dernier s'effectue lors des trois premières années de formation, avec un examen de maturité avancé (en fin de 3^e année). Le titre de maturité professionnelle, s'il est acquis, n'est délivré qu'avec l'obtention de CFC (en fin de 4^e année).

Le public des élèves – apprentis d'eikon^{EMF} est constitué de jeunes passionnés de l'image (eikon signifiant par ailleurs image, en grec) et du numérique (le dérivé d'eikon étant l'icône, translatée du sacré aux interfaces informatiques). Ces élèves sont non seulement passionnés, ils sont aussi triés « sur le volet ». La classe préparatoire ne peut en effet accueillir que 20 élèves, et la formation CFC de concepteur en multimédia n'ouvre, chaque année, que 40 places de formation, réparties en deux classes de 20 ; ce sur globalement 160 demandes d'inscription en année préparatoire et plus d'une centaine en formation professionnelle.

La sélection des futurs élèves est opérée par des jurys constitués des enseignants de la section, selon le processus suivant :

- année préparatoire
 - les candidats se présentent à l'école avec quelques travaux visuels qu'ils ont réalisés par le passé
 - à l'école, ils passent un test d'entrée, constitué de :
 - un dessin d'observation
 - une réalisation créative en couleur
 - une description textuelle d'une image
 - le jury des enseignants évalue ces travaux et retient, sur les 160 candidatures, une quarantaine de dossiers
 - les candidats dont le dossier a été retenu se présentent, dans un second temps, à un entretien qui nous permet de cerner :
 - les motifs qui justifient l'entrée dans une année préparatoire
 - le futur de formation professionnel envisagé après cette année préparatoire
 - la motivation, le degré d'autonomie, la capacité de collaboration du candidat
 - les expériences visuelles passées
 - les connaissances culturelles acquises
 - le jury des enseignants évalue ces entretiens et retient 20 candidatures. Une dizaine de candidatures supplémentaires sont placées en liste d'attente, dans le cas où des admis libèrent une place, ayant entrepris d'autres projets formatifs.
 - le processus se déroule de fin novembre (ouverture des inscriptions) à fin mars (enclassements) de chaque année.

- formation professionnelle CFC de concepteur en multimédia
 - les candidats se présentent à l'école pour effectuer un basic-check technique
 - ils réalisent à domicile un dossier complet de candidature, comprenant :
 - un portfolio de réalisations personnelles, orienté vers la communication visuelle, le graphisme, l'audio-visuel ou les interfaces interactives
 - un travail visuel prescrit, sur un thème donné par l'école
 - une analyse écrite d'une communication visuelle imposée par l'école
 - le jury des enseignants évalue ces travaux et retient, sur les 100 candidatures, une soixantaine de dossiers
 - les candidats dont le dossier a été retenu se présentent, dans un second temps, à un entretien qui nous permet de cerner :
 - leur vision et motivation de la formation professionnelle envisagée
 - leur capacité d'analyse, conception et réalisation en communication visuelle
 - la motivation, le degré d'autonomie, la capacité de collaboration du candidat
 - les expériences visuelles et techniques passées
 - les connaissances culturelles acquises
 - le jury des enseignants évalue ces entretiens et retient 40 candidatures. Une dizaine de candidatures supplémentaires sont placées en liste d'attente, dans le cas où des admis libèrent une place, ayant entrepris d'autres projets formatifs.
 - le processus se déroule de fin novembre (ouverture des inscriptions) à fin mars (enclassements) de chaque année.

- formation CFC avec maturité professionnelle intégrée
 - l'EPAI statue sur les admissions, le pré-requis est le titre « pré-gymnasial » de la fin du cycle d'orientation ou son titre « général », avec les moyennes finales de toutes les branches principales égales ou excédant 5.0
 - en moyenne, seuls 10% des entrants en formation CFC possèdent ces pré-requis
 - les candidats n'ayant pas ces pré-requis sont convoqués, par l'EPAI, à un examen d'entrée, qui teste les exigences dans toutes les branches principales.
 - en moyenne, seuls 25% des entrants en formation CFC réussissent cet examen d'entrée en niveau maturité
 - le processus se déroule de fin août de chaque année, à trois jours de la rentrée
 - les apprentis non-admis en maturité professionnelle intégrée suivent, auprès d'eikon^{EMF}, les cours de culture générale eCG et, en première année, deux cours de langue : allemand et anglais. eikon^{EMF} encourage énormément ces apprentis à effectuer une maturité professionnelle post-CFC, ce qui sera le cas d'en moyenne 30% des apprentis du cursus eCG.

La population de nos élèves est essentiellement constituée de visuels, créatifs, à sensibilité technique et au pragmatisme orienté vers les arts appliqué et la communication visuelle. La majorité de cette population est domiciliée sur le Canton de Fribourg et francophone. Nous avons toutefois chaque année quelques Singinois (généralement bilingues) et quelques extra-cantonaux germanophones, provenant des Cantons de Berne, Soleure, voire Lucerne. L'intégration de ces non-francophones se passe généralement sans problème, par immersion progressive et tolérance des évaluations en début de cursus. En général, dès la mi-formation, ils apparaissent meilleurs en expression française écrite que leurs collègues francophones.

Cette population est également variée. Si en classe préparatoire⁷ les 20 élèves ont généralement 16 ans et (en moyenne pour 18 d'entre eux) poursuivront une formation professionnelle CFC en art appliqué (dont 1/3 en concepteur en multimédia), les deux classes professionnelles de 20 élèves comptent des apprentis de 1^{ère} année qui ont entre 16 et... 40 ans (avec une moyenne de 18,5 ans). Des 40 entrants, chaque volée voit, toujours en moyenne, 30 apprentis achever leur cursus par l'obtention du titre CFC (6 obtiendront la maturité professionnelle artistique intégrée). Les dix apprentis qui, en cours de cursus, nous quittent le font soit de leur propre volonté, soit pour cause de résultat insuffisant. En un tel cas, eikon^{EMF} travaille souvent avec eux une réorientation (majoritairement vers les formations CFC de graphiste, polygraphe ou réalisateur publicitaire).

Si les apprentis entrant en première année de formation CFC ont entre 16 (parfois 15 et quelques) et 40 ans, il est clair que leur cursus précédant est extrêmement variable, soit de la sortie du cycle d'orientation à la reconversion professionnelle. En moyenne :

- 60% d'entre eux proviennent du cycle et effectuent une formation CFC seule
- 30% proviennent du cycle, avec parfois un à deux ans d'écart relativement à leur sortie et effectuent une formation CFC avec, la plupart du temps, la maturité intégrée
- 10% sont déjà en possession d'un titre secondaire II, soit académique (et leur formation CFC débute juste après leur sortie du collège), soit professionnel, en général d'ordre technique (et leur formation CFC débute après une expérience professionnelle ou un abandon d'études HES en art appliqué, jugées « trop théoriques »).
 - ces élèves peuvent choisir, si suite au processus d'admission, eikon^{EMF} les en évalue capable, d'effectuer la formation professionnelle CFC en trois ans, soit les années 1, 2 et 3, avec dispense des cours de culture générale eCG ou de maturité. Ils se présentent dès lors, avec autorisation du Service de la formation professionnelle de Fribourg (SFP), à l'examen de fin de formation à la fin de la 3^e année d'apprentissage.

Entre les deux classes de première année, nous effectuons une répartition mélangeant ces élèves aux origines et au cursus varié. Les cours et ateliers professionnels sont suivis, par tous, en commun, sur quatre jours. Un jour voit un décrochage des programmes entre la voie de culture générale, celle de maturité et les élèves en voie rapide trois ans.

Les apprentis sortants, titre CFC (le cas échéant de maturité professionnelle) acquis, sont généralement actifs dans les métiers de leur domaine de formation. En moyenne, sur le long terme :

- 60% sont employés « concepteur en multimédia » (ou terme proche, en agence de communication)
- 15% sont indépendants, propriétaires d'une agence ou free-lance
- 20% poursuivent, en emploi ou hors emploi, des formations supérieures ou spécialisées
- 5% n'ont pas trouvé d'emploi dans le secteur et ont changé, dans les années qui suivent la formation, d'orientation professionnelle
- en outre, à terme, près de 30% d'entre ces sortants auront obtenus un titre de maturité professionnelle post-CFC.

Le cursus d'une formation professionnelle en école plein-temps a des spécificités à réguler. A commencer par l'adaptation du règlement de formation⁵ qui sépare la formation en entreprise des cours professionnels. Après de multiples essais-erreurs, et aussi l'écoute des expériences des écoles paraterraines (eracom, CFP-aa, cifom-EAA), l'émaf a trouvé, sous mon pilotage, un mode opératoire qui semble satisfaire aux exigences de qualification et aux besoins des personnes en formation. Lorsque l'émaf a été reprise par l'Etat de Fribourg et intégrée à l'EMF comme section eikon^{EMF}, j'ai défendu ce mode opératoire qui a été validé par le SFP.

Premier principe : les cours – ateliers

Il s'agit d'intégrer la formation pratique aux cours professionnels. Ainsi, si le règlement de formation fixe un nombre de leçon d'enseignement professionnel, ces dernières sont noyées dans la pratique. Ce principe a une conséquence importante dans le cursus eikon^{EMF} : les enseignants professionnels sont également des chefs d'atelier. A savoir qu'ils dispensent et les cours de leur branche et la pratique reliée à leur branche. L'enseignant est libre de déterminer, en fonction de son programme et des TPI, quand il y a cours professionnel et quand il y a pratique. A cet effet, l'horaire a été pensé par blocs de 3h30 (ou 6^{2/3} périodes) de cours-atelier. L'enseignant peut séquencer ainsi cette durée de diverses manières : cours puis atelier ; cours, atelier, cours ; cours et atelier en simultanéité ; cours pour un groupe d'élève, atelier pour un autre groupe, etc.

Ce principe permet de garantir une bonne « articulation de la pratique professionnelle des personnes en formation à la théorie », ce qui, malheureusement, est souvent un défaut des formations en système dual où il peut arriver que matières et méthodes acquises aux cours professionnels ne soient pas pratiquées dans l'entreprise formatrice ou, qu'à l'inverse, l'entreprise précède dans ses besoins les matières et méthodes dispensées à l'école.

Si la plupart des blocs de cours-ateliers ont une durée de 6^{2/3} périodes (ou un demi-jour), les branches donnant lieu à des moments de pratique longue bénéficient, dès la second année, d'un jour bloc (7h ou 9^{1/3} périodes). A l'inverse, les branches qui ne nécessitent que de peu de pratique et relève d'enseignement théorique et technique ont des blocs d'un quart de jour (2^{1/3} périodes).

Les grilles horaires⁸ sont récurrentes, selon un rythme hebdomadaire, tout au long des 37 semaines d'enseignement professionnel et de pratique d'atelier. Seule exception, les mandats de pratique professionnelle sur lesquels je reviendrai plus bas.

Second principe : les branches spécifiques de la maturité professionnelle artistique sont des cours professionnels

La formation CFC de concepteurs en multimédia insiste sur ce terme : « concepteur ». Les facultés de conception étant décrites comme basées sur la connaissance, l'analyse, la synthèse et le transfert pratique des théories du champ de la communication visuelle, il apparaissait que les cours professionnels devaient apporter :

- une culture de l'image, historiquement des œuvres d'art, simultanément des productions médiatiques
- des outils et méthodes d'analyse des images, des œuvres d'art aux produits de l'information
- une compréhension synthétique, sous forme de conception de réalisations de champ de l'information et de la communication.

La lecture du PEEC fédéral des branches spécifiques de la maturité professionnelle :

- création, culture et art
- information et communication

m'avait, dès 1999, convaincu que les exigences de maturité équivalaient en ces domaines les exigences des cours professionnels, que les objectifs étaient conjoints et que le programme pouvait être le même. Lorsque j'ai rédigé le PEEC cantonal des branches spécifiques de la maturité, j'ai posé que :

- tous les apprentis, qu'ils soient en maturité professionnelle intégrée ou non, suivent les cours de création, culture et art, et d'information et communication ; tout au long du cursus

Cette disposition a été validée par l'EPAL, puis par la Commission fédérale de la maturité professionnelle, pour l'aspect lié à la maturité ; elle l'a été par l'EMF et le SFP Fribourg pour l'aspect lié aux cours professionnels du cursus CFC.

De fait, la branche que j'enseigne, création, culture et art, connaît des cours destinés à la fois et sans distinction aux personnes en formation CFC et aux personnes en formation de maturité intégrée. Plus de précision sont apportées à cette spécificité dans la situation 13.04.11 – Quand l'élève ne voit pas, qui a lieu lors d'un de mes cours ; les documents de référence (PEEC, règlements, PTI) sont à trouver dans les notes et annexes de cette situation.

Troisième principe : les classes-ateliers sont à une classe et à ses élèves, non « à l'école » ou attachée à un enseignant ou une branche

Afin de favoriser un climat de travail qui soit centré sur les personnes en formation et la capacité de constituer, ou qu'elles auto constituent, des groupes de travail, les classes se voient attribuer un espace. Cet espace est utilisé comme lieu de cours et d'atelier, en alternance ou simultanément, l'enseignant étant « visiteur » de cet espace. Chaque élève dispose, dans ce lieu, d'une place de travail personnel, munie d'un ordinateur équipé de toutes les applications utiles à la formation. L'ordinateur est un poste fixe prêté par l'école pour les apprentis de première année. Dès la seconde, chaque apprentis achète (en co-achat partie subventionné par l'Etat) un ordinateur portable personnel, qu'il pourra utiliser durant quelques années, après sa formation. Le modèle de cet ordinateur est prescrit par l'école, qui prend à sa charge les frais de licence des applications logicielles. Outre les places personnelles, l'espace de chaque classe comprend un lieu de travail commun, pour les recherches de groupe, les activités dessinées ou les cours professionnels, techniques ou théoriques.

La recherche d'un bâtiment adapté à ce principe fut une longue épopée de l'entreprise émaf SA. Nous avons finalement investi nos locaux actuels, en réhabilitant une ancienne usine de pâtes alimentaires, *La Timbale*, dévastées par un incendie. L'entrée en jouissance en ces locaux, en 2001, sis route Wilhelm-Kaiser, face à l'Ecole des métiers de Fribourg, nous permis d'autres développements. Ainsi de l'organisation de l'espace de travail en « U »⁹, qui favorise un enseignement non-magistral, et permet à l'enseignant, de sa place de travail, d'observer tous les écrans des postes de travail en un balayage de regard. Un tel espace favorise en outre une grande circulation, ce qui permet à l'enseignant de se déplacer et d'aller vers les apprentis qui auraient besoin de son aide. Il permet également à chaque apprenti d'être devant son travail, plutôt que devant l'enseignant, et à côté des autres, pouvant lui aussi se déplacer. Par la circulation qu'il induit, l'espace en « U » permet aux apprentis de constituer des groupes de travail ou, plus prosaïquement, d'échanger. Lors de la reprise de la structure émaf SA par l'Etat, le bâtiment de *La Timbale* a été racheté, et le fonctionnement de ces espaces maintenus.

Chaque salle est équipée, outre les postes de travail « élèves », d'un poste « enseignant » qui est émulé par un serveur. S'il change de classe, l'enseignant retrouve son poste informatique identique à celui qu'il vient de quitter dans sa classe précédente, puisqu'il travaille non sur le poste mais sur un espace serveur qui lui est attribué. Les élèves bénéficient également d'espaces sur le serveur, pour les sauvegardes et les échanges de fichier, entre eux ou avec l'enseignant. L'entier des postes est de fait connecté en réseau, avec sortie internet. Autre dépendance du réseau, le centre d'impression de la section, qui est utilisé pour toutes impression de document, aucune imprimante n'étant en classe, ce qui nous permet de raisonner l'usage du papier et de l'encre. Chaque salle dispose enfin d'un scanner et d'un beamer ainsi que d'une paire d'enceintes sonores, connectés au poste enseignant. Les élèves ont la liberté d'aménager leur espace de travail, les murs, ainsi qu'une table de pause et repas, avec micro-onde, machine à café et parfois frigidaire. Les élèves sont responsables de l'ordre en classe, les enseignants vérifiant et l'école posant le cadre de cet ordre à travers des « règles de vie ».

Le multimédia requière en outre du matériel de captation numérique : photographie, audio-vidéo, enregistreurs, micros, éclairages sont disponibles au centre d'impression. Les élèves peuvent emprunter, sous condition de nécessité d'un travail formatif (prescrit ou libre) ce matériel, qui reste prioritairement à usage des cours. Il en va de même pour les espaces du sous-sol qui comptent un studio vidéo avec bluebox et un studio photographique. Enfin, branche de communication visuelle, le multimédia nécessite des ressources images. Le centre d'impression est également doté d'une petite bibliothèque et médiathèque centrée sur nos besoins : ressources en histoire de l'art et arts, graphisme, typographie, photographie, narration, scénario, storyboard, films, graphisme d'interface et technologie de l'interactivité sont disponibles en prêt.

Quatrième principe : l'activité ne s'arrête pas aux cours et ateliers

C'est pourquoi eikon^{EMF} est ouverte, pour les personnes en formation, hors des heures d'enseignement et de pratique, ce jusqu'à 20h tous les soirs (19h le vendredi). Cette ouverture est conditionnée, par demande de l'Etat, à la présence d'un enseignant, qui reste le soir jusqu'à 20h pour être garant du contrôle.

Etre de piquet nous amena à enrichir la vie culturelle de l'école. Nombreux sont les soirs où des enseignants travaillent sur leur mandat, organisent des projections, des conférences et invitent des tiers du monde professionnel à venir partager leur expérience.

Outre ces enrichissements internes, eikon^{EMF} a défendu les voyages d'étude à vocation culturelle. Le cursus comprend cinq jours de voyages en première année, généralement dans une capitale culturelle et cinq jours en seconde, consacré à un festival lié au multimédia. Si le voyage de seconde année a lieu durant juin, sur une semaine de cours, le voyage de première année, obligatoire, a dû être déporté sur la première semaine des relâches d'octobre, l'Etat ne souhaitant pas que le cursus complet « perde » deux semaines de formation. Ce voyage de première année est par ailleurs d'importance : mené après trois mois de cursus, il permet de souder les deux classes et leurs élèves, qui y construisent force relations interpersonnelles. Un élément de ce voyage sera dévoilé comme part de la situation 18.10.10 - Guernica, de Picasso, au Museo Reina Sofia, Madrid – de ce DCC.

Cinquième principe : les cours-ateliers c'est bien, mais pas suffisant

La situation 21.09.11 - Conception d'un mandat évaluatif de pratique professionnelle, exposera les raisons de ce principe, ainsi que l'entier des modalités de ces moments, durant lesquels les cours-ateliers sont interrompus, soit :

- deux semaines en fin de 1^e année
- trois fois, entre une et deux semaines (partielles ou complètes) en 2^e année
- trois fois, entre une et deux semaines (partielles ou complètes) en 3^e année

Durant ces périodes, pour les années concernées, l'école se mue en entreprise, les classes en agences de communication, et les enseignants en professionnels de la communication visuelle, directeurs de projet. La situation citée explicitera les manques formatifs liés à un apprentissage plein-temps en école, les mandats de pratique professionnelle ont pour but de palier à ces manques. Il s'agit de confier aux apprentis, individuellement ou par groupe, tout ou partie de mandats, en général réels, parfois fictifs, qu'ils ont à réaliser de manière autonome.

Du point de vue de l'enseignement, c'est également un défi. Le multimédia est composé de branches – média et l'aspect multi tend à échapper à chaque enseignant de branche. Devoir établir, coordonner, cadrer un mandat commun représente, pour chaque enseignant, l'ouverture aux branches hors de la sienne ; ouverture qu'il doit mettre en œuvre en tant que chef de projet, directeur artistique ou directeur de production technique.

Sixième principe : l'école professionnelle plein-temps c'est bien, mais pas suffisant

La situation 16.12.12 - Etablissement d'un programme de stage, exposera les raisons de ce principe, ainsi que l'entier des modalités de ces moments, durant lesquels les personnes en formation quittent l'école pour poursuivre leur formation dans une entreprise de stage, soit :

- trois mois en fin de troisième année, sur quatre jours par semaine (un jour restant scolaire, dédié à la culture générale ou à l'enseignement de maturité)
- sept mois durant la quatrième année, à plein-temps, les élèves ne revenant que fin avril en école, pour une période de révision des connaissances professionnelles et pour accomplir leurs examens de fin de formation CFC.

Cette période est coupée en trois stages que la situation citée explicitera. Un stage doit avoir lieu dans une entreprise – agence de communication généraliste, un peut être effectué dans une entreprise ne déployant qu'une spécificité du multimédia (interactivité, audio-visuel, animation graphique), un doit l'être dans une structure de stage interne à l'école, eikon^{PRO}¹⁰, sur des travaux de mandats, encadrés par des enseignants et professionnels. Ces stages ont des durées de trois à quatre mois et, pour les stages en entreprise externe, sont validés et surveillés par l'école, par le biais de visites ou de contacts à distance, certains élèves accomplissant de tels stages non seulement en Suisse, mais aussi à Paris, Londres, Berlin ou Singapour.

Seuls les élèves en seconde formation, qui effectue leur formation de concepteur en multimédia CFC en trois ans, ne peuvent bénéficier des stages. Leur grille horaire leur permet toutefois d'être actif un jour par semaine, tout au long des trois ans, à eikon^{PRO}, où ils rejoignent les stagiaires de fin de formation pour travailler, en groupe, sur des mandats. Les élèves du cursus de culture générale bénéficient par ailleurs, en seconde et troisième année, du même dispositif, sur un demi-jour semaine, ce qui leur permet une phase d'initiation aux stages.

Le septième principe est la somme des principes

Soit une schématisation du cursus¹¹ qui tend à montrer qu'eikon^{EMF} a élaboré un savant équilibre entre enseignement professionnel (cours-ateliers) et formation en « entreprise » (cours-ateliers, mandats de pratique professionnelle, stages et entité eikon^{PRO}).

Si, du point de vue du genre, nous avons une quasi parité chez les personnes en formation (40% féminines, 60% masculines), nous en sommes malheureusement plus éloigné chez les formateurs de la section ; seules 20% des enseignants sont des enseignantes. D'autre part, ces enseignant-e-s professionnels sont aussi des professionnels : aucun des trente formateurs de la section n'enseigne à plein temps. Leur activité principale est attachée à leur métier, qu'ils pratiquent comme indépendants ou employés d'une entreprise. eikon^{EMF} compte ainsi des :

- artiste peintre
- artiste sculpteur
- artiste vidéaste
- caméraman – monteur
- concepteur en multimédia
- directeur artistique
- historien de l'art
- illustrateur – storyboarder
- informaticien
- ingénieur du son
- graphiste
- graphiste – animateur, VFX (vidéo effects)
- modélisateur 3D
- photographe
- polygraphe
- réalisateur – scénariste
- sérigraphe
- théoricien de l'art – des médias
- typographe
- web codeur
- web designer
- web project manager

Ce garantissant pour toute la section une actualisation des ressources de chaque enseignant de par sa pratique professionnel dans son domaine d'enseignement. eikon^{EMF} compte quelques formateurs à plein-temps, mais ceux-ci ont d'autres activités au sein de la section, complétant un enseignement à temps partiel : encadrement de la structure eikon^{PRO}, définitions de mandat avec les clients externes, collaborations avec les entreprises partenaires, gestion administrative et logistique de la section.

Présentation de la profession

Les premières certifications de concepteur en multimédia ont été effectuées en 2002. C'est donc un métier récent, qui à ce jour connaît près de 650 qualifiés, issus des formations genevoises, vaudoises, neuchâteloises (designer de l'information, transformé en « concepteur en multimédia ») et fribourgeoises.

Les concepteurs en multimédia sont des professionnels de la communication visuelle numérique. A partir d'un mandat client, exprimant un besoin de communication, ils conçoivent, créent visuellement et réalisent techniquement des supports de communication utilisant tout le panel des médias numériques : vidéo HD, TV, écrans, webcast (TV web), sites internet, interfaces interactives (bornes), supports de média sociaux (web 2.0) ou de nouveaux médias (smartphones, tablettes, web 3.0).

Les concepteurs en multimédia trouvent des débouchés, en Suisse comme à l'étranger (Paris, Berlin, Londres, New York ou Singapour) dans des entreprises de communication visuelle, des entités spécialisées en communication web, dans le domaine de l'audio-visuel TV ou cinématographique, dans les technologies d'effets filmiques 2D et 3D, plus loin, dans le jeu vidéo. Nombreux sont ceux qui ont ouvert une entreprise, comme indépendants ou directeurs de PME. A cette date, le meilleur représentant d'une « success story » du métier est sans doute le patron de l'entreprise en e-commerce « discount », www.qoqa.ch, un concepteur en multimédia formé à l'eracom.

SITUATION 18.10.10

Lundi 18 octobre 2010, 17h00

Guernica, de Picasso, au Museo Reina Sofia, Madrid

Contexte global

Cette situation se déroule au premier jour d'un voyage d'étude à Madrid, effectué par les 36 apprentis des deux classes de première année de formation CFC de concepteur / conceptrice en multimédia, suivie à Fribourg à plein temps en école – stage. Ce voyage d'étude est organisé hors du temps scolaire, et quoique hors cadre des contraintes de cours et de programmes, il est fortement lié à la branche « création culture et art » du cursus de maturité artistique intégrée et à l'aspect art et culture du règlement d'apprentissage¹.

L'année scolaire ayant débuté en première semaine de septembre, ces élèves en voyage d'étude ont un cursus de formation de sept semaines. Lors des cours « création culture et art » dispensés par mes soins et ceux « d'information communication » dispensés par une collègue (représentant 3.5 jours de formation accompagnés de travail de lecture à domicile²), les élèves ont acquis les bases des grands courants de l'histoire de l'art et savent globalement différencier styles et époques, de l'art médiéval au XXe siècle.

Objectif global

Je souhaite que les élèves découvrent une œuvre : *Guernica*, de Picasso³. J'ai organisé cette visite en constituant trois groupes de douze élèves, chaque groupe passant avec moi une heure, les autres groupes effectuant d'autres activités, cadrées par les autres enseignants participant au voyage d'étude. La visite a lieu tardivement, le premier groupe passant à 17h00, le second à 18h00 et le troisième à 19h00, ce en partie pour éviter la foule touristique. Il s'agit aussi de marquer ce premier jour de voyage (un lundi) du but culturel. Tout le jour fut consacré au voyage de Fribourg à Madrid, avec un déplacement jusqu'à l'aéroport de Genève, le vol, les métros madrilènes, la prise des chambres, une pause repas et une promenade dans l'hypercentre, et chacun est un peu fatigué – moi également.

Puisqu'il s'agit que les élèves disposent de connaissances fondamentales de l'histoire de l'art et de la culture, j'ai choisi une approche de découverte, où je vais présupposer un « voir sans savoir », dans l'optique où les connaissances vont découler de l'observation et de l'analyse du langage et du style visuel déductibles de l'œuvre. De là, je conduirai les élèves à analyser et expliquer les aspects historiques liés au message et à ce que nous communique l'œuvre.

Modalité générale de travail

J'ai prévu un séquençage de la visite en trois phases. Environ 15 minutes de confrontation directe et de première découverte de l'œuvre, en réunissant les douze élèves face à *Guernica*. 30 minutes de découverte des travaux préparatoires et de la documentation liée à la création de *Guernica*, exposés dans les salles adjacentes (cf : plan de salles⁴). J'organiserai, pour cette seconde séquence, des sous-groupes de trois élèves, chaque groupe ayant une tâche d'observation spécifique dans une salle distincte. 15 minutes, à nouveau face à *Guernica*, de mise en commun réunissant les douze élèves. Ce n'est que lors de ces 15 minutes finales que je m'autoriserai à dispenser une explication, dans l'objectif que j'ai de former plutôt que d'instruire⁵.

Modalité générale de la description de la situation

Je ne décrirai ici que la première séquence de la visite, et évoquerai quelques éléments relevant de la seconde séquence, appelant des effets sur le déroulement de la dernière séquence. Part de la description relevant du dialogue et de la conversation de groupe, j'ai utilisé cette forme pour transcrire les échanges, conservant un texte descriptif pour les éléments factuels ainsi que mes réflexions. Ces parties factuelles et réflexives seront reprises dans l'explication du lien avec les indicateurs. Je m'appuie par ailleurs sur un enregistrement audio de la visite, réalisé avec mon téléphone portable – sans en avoir informé les élèves – à la demande des autres enseignants cadrant le voyage, qui souhaitent savoir ce que « je » disais de *Guernica*.

Posture choisie

D'ordinaire, dans un musée, le guide conduit le groupe et de fait le précède ; comme dans une classe, l'enseignant est supposé être devant les élèves. Délibérément, afin de laisser champ à la découverte, je choisis de suivre mon groupe d'élèves, afin que chacun soit amené à la première confrontation avec l'œuvre sans guide et sans instruction. Cette stratégie est aidée par ma connaissance des lieux : quoique d'année en année certaines modifications sont apportées à l'accrochage, la structure générale de l'exposition est constante et m'est connue. J'ai acquis ce savoir suite à de multiples visites, à titre privé, du musée, ainsi qu'aux deux voyages d'étude des années précédentes – également à Madrid. Une réactualisation de mes connaissances du lieu s'est faite, juste avant le départ en consultant le site internet de l'institution⁶. En suivant le groupe et en laissant chacun découvrir l'œuvre, je puis aussi discrètement et rapidement vérifier l'accrochage de chaque salle, et me donner ainsi le temps de modifier la répartition des observations par salle que je prévois en seconde séquence.

Description de la situation

Dès la sortie de l'ascenseur, qui nous a amené à l'étage muséal, j'ai placé un élève « leader » en tête de groupe, avec pour consigne de traverser tout droit les trois premières salles, sans s'arrêter devant la multiplication d'œuvres cubistes. Je joue la « voiture balai » afin qu'aucun élève ne se fige devant l'un ou l'autre tableau. Il s'agit, par cette démarche, que le groupe se retrouve devant *Guernica* vierge des démarches qui l'on précédé – est aussi, en une heure, de ne pas perdre de temps avec des considérations marginales au but de la visite : *Guernica*. Consolation : il a été expliqué à tous, avant l'entrée, que nous reviendrons dans ce musée durant la semaine du voyage. Lorsque le groupe atteint la salle des *dessins préparatoires* (cf : plan de salles⁴), je le dépasse et me porte à droite du coin du passage menant à *Guernica* (position A sur le plan), signifiant par ma présence que c'est là que chacun tourne sur sa gauche, pour franchir le passage et se retrouver face à l'œuvre. Ce dépassement m'a aussi permis de vérifier que la salle était vide de visiteur et disponible pour nous – ce qui, le cas contraire m'aurait contraint à mettre en œuvre une alternative à la découverte⁷.

Je m'efface devant l'ouverture de la pièce et laisse passer mon groupe qui se répartit, plus ou moins sur une ligne, face à l'œuvre. Je sais qu'il ne s'agit pas là de naturalité, mais d'imposition ; non la mienne, mais celle des œuvres, et que je peux jouer de cette imposition – elle est donnée, plus : que je dois jouer d'elle – l'objectif final étant bien de comprendre de que font les œuvres sur nous⁸. Je passe l'ouverture et vois mes douze apprentis de dos, silencieux face à leur découverte. Ce silence est avant tout provoqué par la taille de l'œuvre, sa grisaille, sa froideur et le tranché de la lumière, du tableau, comme de l'éclairage de la pièce ; ce dont les élèves témoigneront une fois la visite terminée⁹. Je profite de leur sidération pour entrer dans la pièce, fendre leur ligne, passer devant eux et me retourner. Ma situation est à droite de l'œuvre, proche du mur du fond et laisse *Guernica* entre la plus grande partie des élèves et moi (position B sur le plan). J'attends, près d'une minute sans doute, et me souviens : ne rien dire qui affirme, instruisse ; conduire une parole formatrice, par des questions.

- Qu'en pensez-vous ?

Je laisse un temps et regarde leurs visages. Ebahis, incrédules et, pour certains, pleins de doute – c'est quoi ça ?

Marc : Il a fait ça en combien de temps ?

Je connais la réponse, et la « réponse de la réponse » : ce n'est pas une question très pertinente pour aborder une œuvre d'art, mais n'en dit rien. Ce d'autant plus que Marc ne répond pas à ma question, il ne nous dit pas ce qu'il en pense mais questionne un aspect factuel. Je comprends sa question comme le signe que ce qu'il voit lui échappe, et que cela le déstabilise. Sans répondre, je cherche à le soutenir avec une phrase factuelle :

- Les pièces, à gauche et à droite de celle-ci, vous aideront à répondre : il y a tous les dessins préparatoires, et tous sont datés, parfois heure par heure ; et il y a une série de photographie, à droite (je montre), qui témoigne de la fabrication de ce que vous voyez. Maintenant, ce que vous voyez, vous en pensez quoi, vous ressentez quoi ?

Kevin : Il a fumé quoi ?

Kevin ne répond également pas à ma question. Et sa question, qui se veut provocatrice, marque une déstabilisation plus grande encore que celle de Marc, le conduisant à un refus auquel je m'attendais. C'est notre plus grande difficulté. Alors que Picasso inaugure – avec d'autres, un langage graphique, les personnes en formation dans les domaines graphiques refusent la plupart du temps les expérimentations artistiques qui ont fait naître le langage qu'ils utilisent. Je ne souhaite pas entreprendre une polémique sur la provocation, mais ne puis la nier, je réponds alors par une question qui utilise et retourne ses termes, pour recentrer le débat :

- Y a-t-il de la fumée dans cette peinture ?

Jean : Oui, là à droite (il montre la droite du tableau, où des flammes incendient un bâtiment), c'est un incendie ?

- Alors on a un incendie. Quelqu'un sait pourquoi ?

Je parcours les visages des douze apprentis, éteints : personne manifestement n'a idée de ce que *Guernica* cherche à représenter, personne ne semble connaître l'événement historique de Guernica, ni la guerre civile espagnole ...

- Bon à part l'incendie, on a quoi, Julie ?

Je sais que si elle, je ne la nomme pas, elle ne parlera jamais. De fait j'essaye.

Julie : Il y a un homme renversé, mais c'est bizarre, tout disproportionné, et c'est pas très figuratif, il y a aussi une femme qui tient une poupée et une autre à genoux. Et puis, il y a un cheval, sur l'homme renversé, et un taureau.

Je laisse passer une erreur (ce n'est pas une poupée), qui à mon sens devrait se révéler assez rapidement, par l'une ou l'autre des interventions. Je m'adresse alors à Margaux qui me semble être en train de débrancher, en conversation privée avec Claire.

- Margaux, je remets dans l'ordre : au milieu, il y a un homme renversé sous un cheval, ça vous rappelle quelque chose ?

Margaux est hélas dans le vide, c'est Adonis qui répond :

Adonis : La peinture de Je ne sais plus, celle avec Saint Paul renversé par son cheval.

Quentin : Caravage, *La Conversion de Saint Paul*.

- Exact, est-ce que tout le monde se souvient de cette peinture ? Vous l'avez vue lors du cours de Mme Schaller¹⁰ il y a deux semaines.

J'ai avec moi un porte-document A3. Ce dernier contient les papiers utiles à la logistique du voyage, mais aussi certaines reproductions d'œuvres d'art, imprimées en A3 et contrecollées sur carton. J'ai de fait sur moi une cinquantaine d'œuvres non visibles à Madrid qui, au besoin, peuvent être utilisées pour construire liens et références. Ma connaissance des emprunts effectués par Picasso m'a fait sélectionner *La Conversion de Saint Paul* du Caravage, mais aussi le *Massacre des innocents* de Poussin, *Les Horreurs de la guerre* de Rubens et une *Nativité* de Bosch¹¹. J'extraits rapidement la reproduction du Caravage et m'approche du groupe des élèves (rejoignant la position C sur le plan⁴). Les élèves font demi-cercle autour de moi, je pivote mon carton en main face à eux, chacun découvrant la reproduction.

- Claire, vous rappelez-vous le thème de cette peinture, le récit qu'elle évoque ?

Claire : Oui, c'est Paul, soldat romain qui doit chasser les juifs, qui est victime d'un miracle... il tombe de son cheval, sous son cheval, et le cheval, au lieu de l'écraser reste suspendu en l'air. Dieu parle alors à Paul et lui révèle la nature du Christ...

- Et ?

Claire : Paul devient chrétien.

- Loïs, est-ce exact, ou à peu près ça, l'histoire ?

Loïs : Oui

- Bon, est-ce que c'est ce que Picasso nous montre ?

Je redescends mon carton Caravage et, maintenant entre les élèves et *Guernica*, je pointe l'homme couché sous le cheval.

Loïs : Non, on voit un homme mort, avec une épée brisée dans sa main, et le cheval... il a une lance qui le transperce, et une ? une plaie, bizarrement dessinée.

Kevin : Alors c'est un soldat mort

Quentin : C'est la guerre...

- Ah, on est en train de sortir de la fumée, n'est-ce pas Kevin, dites, Kevin, vous voyez d'autres éléments en rapport avec une guerre ?

Se faisant, je marque auprès de Kevin, mais aussi des autres élèves, la tonalité de notre échange qui ne saurait, comme il l'a posé dès sa première remarque, être un refus provocateur. Je cherche aussi à redonner à Kevin sa place, lui donnant à parcourir l'ensemble de l'œuvre qu'il a à sortir de son brouillard.

- Tous les autres peuvent aider Kevin, bien sûr.

Kevin : Ben il y a la femme qui hurle, en tenant un bébé mort dans ces bras

Julie : Ah ce n'est pas une poupée

Je n'interromps pas et n'émet aucune remarque, dans le choix de laisser le collectif des douze élèves, maintenant rapproché en demi-cercle, travailler, sous la conduite de Kevin à qui j'ai donné informellement le leadership. Je me retire progressivement du devant de l'œuvre, et me replace près de ma position initiale (entre B et C sur le plan⁴), ce à reculons.

Kevin : Non, non, si c'est la guerre, c'est un mort, et c'est son bébé, c'est pour cela qu'elle hurle...

Je ne sors pas de mon porte-document mon carton de référence du *Massacre des Innocents* de Poussin¹¹, jugeant inutile de briser la communication qui commence et d'infliger aux élèves l'idée d'une œuvre – et d'une histoire de l'art – qui serait un cumul de référence. Certes, Picasso emprunte sa figure à Poussin mais leur est-il utile de le savoir ? S'ils le découvrent, oui, si je l'assène, je juge que non. La découverte de la figure suivante (empruntée à Rubens) me conduira à la même attitude.

Kevin : Et à l'autre bout, il y a ce perso' qui lève les bras.

Jean : Sous la maison en flamme.

Pierre : Et ce perso' il a aussi des flammes.

Jean : T'as raison, c'est la même forme de triangles.

Marc : Et pour les formes, regardez l'oreille du taureau.

Julie : Ben quoi ?

Marc : On dirait un couteau.

Kevin : Par contre, au milieu, c'est pas clair.

Lois : Ben y a une lampe, et à droite une bougie.

Kevin : Tenue par un bras, et à côté, il y a un fantôme... - ? -

Margaux : Peut-être, par contre dessous, il y a une femme à genoux, qui regarde la lumière.

[...]

Petit à petit, les constats effectués par le groupe s'épuisent. Je me suis à nouveau rapproché d'eux et du tableau, et décide d'intervenir

- Dans votre constat, on voit tout à droite une maison en flamme. On en voit la façade, avec, devant, le personnage qui brûle. Reste qu'au centre, vous dites qu'il y a une lampe, sans doute accrochée à un plafond, et une bougie tenue par un bras (je montre). Or ce bras passe par une « fenêtre », avec la tête de fantôme, comme dit Kevin. (Une pause). Reste une question : la maison incendiée est vue de dehors, la lampe au plafond est un intérieur... On est dedans ou dehors ? A l'extérieur ou à l'intérieur ?

La réponse à cette question ne m'est pas si importante, d'autant qu'elle est complexe (et à nouveau référencée, à Bosch¹¹ et à un espace qui marque la transition entre la planéité médiévale et la perspective renaissante, relu par le cubiste Picasso). Reste que par ma question, je cherche à les orienter vers une lecture de l'espace, de la composition, et à dire l'évidence que tout le monde voit, sans le formuler : *Guernica* n'a pas de couleur, c'est une grisaille, et ce choix radical oriente ce qu'on peut penser d'une peinture (ma première question), et le rapport de perception, de sensation et d'émotion.

Le débat est assez vif et contradictoire parmi les douze élèves : une majorité penche pour une scène d'intérieur, mais se trouve face à l'illogisme de la vue extérieure ; une minorité pense que la scène est à la fois intérieure et extérieure, de nuit. La majorité contre l'argumentation, en posant qu'il n'est pas possible d'être à la fois dedans et dehors. J'ai décidé de ne pas sortir la reproduction de Bosch¹⁰ de mon porte-document, et aussi de ne pas trancher le débat – pour donner raison à la minorité.

- C'était une question complexe, et d'ici peu, nous allons nous séparer en petits groupes de travail pour regarder les travaux préparatoires qui sont dans les salles autour de celle-ci. Un groupe devra chercher, dans les dessins, si la scène est intérieure ou extérieure... Reste que Anne dit quelque chose qui m'intéresse : c'est la nuit.

Pierre : D'ailleurs tout est noir - blanc, il n'y a pas de couleur.

Quentin : Oui, et le blanc fait lumière et le noir nuit : c'est un clair obscur, comme chez Caravage.

- Pas tout à fait, je ne vais pas ressortir le Caravage (je montre mon porte-document), reste qu'avant, à propos de lumière, Margaux a dit que la femme à genoux regardait la lumière suspendue au plafond (je montre de ma main le parcours de ce regard), que voit-on là le long ?

Sophie : Ben, une ligne.

- Oui, c'est une ligne, qui sépare le clair à sa gauche et l'obscur à sa droite, où va cette ligne ?

Sophie : C'est la ligne de la lumière de la lampe.

- Si on veut, reste que là vous parlez de figures, avant Quentin parlait de clair obscur, le clair obscur ce n'est pas de la figure.

Quentin : C'est un style...

- Si vous voulez, ou c'est une manière de faire... Parler de ligne, ce n'est pas non plus forcément parler figuration, on peut aussi penser à comment est fait le tableau (une pause). Comme dire qu'il n'a pas de couleur. Sur le tableau, la ligne va de où à où ?

Marc : D'en bas à droite à la bougie...

- C'est correct, reste que vous parlez de deux choses différentes, Marc. En bas à droite, c'est une situation sur le tableau, la bougie c'est figuratif... Définissez la position de la fin de ligne sur le tableau...

Marc : En haut au milieu...

- OK, tout le monde la voit, cette ligne ? Elle part d'en bas presque tout à droite et traverse le tableau en oblique pour arriver tout en haut au centre, marquant un sommet au milieu de l'image.

Loïs : De là, on dirait presque qu'il y a une deuxième ligne, qui descend de tout en haut, au centre, vers le coin en bas à gauche...

- Mais elle n'est pas dessinée ? Est-ce qu'on la voit vraiment ?

Marc : Non, mais je la devine...

- Qui la devine ? (presque tous, levant le bras ou par hochement de tête). Alors oui, elle est là, et pourtant elle n'est pas dessinée... A quoi la devine-t-on ?

Adonis : Ben, quand on part de la lampe, elle passe par la bouche du cheval, sa queue et tombe sur le bras de l'homme mort...

- Ah... on reparle figure ? Mais en fait c'est ça... Cette ligne est utilisée pour aligner ces éléments.

Quentin : En plus, elle est symétrique à l'autre ligne

- Oui, et ces deux lignes symétriques forment un ... ?

Anne : Un triangle.

- Et ce triangle est utilisé pour ?

Anne : Pour composer l'image.

- Comme dans l'époque ?

Claire : Classique

- Oui, maintenant est-ce une peinture classique ?

Kevin : Ben non, sinon on verrait quelque chose...

Kevin réaffirme son refus, reste que cette fois, il intervient après une construction commune : nous venons de décrire les figures que l'on voit. Je ne l'empêcherais pas de dire qu'il n'apprécie pas le « style » de Picasso, par contre je me sens obligé de recadrer le débat, pour qu'il soit formatif.

- Nous venons de dire ce que l'on voyait : à droite un personnage bras levé, en flamme, hurlant devant une maison incendiée, puis une femme à genoux, qui regarde

la lumière au plafond, ou la bougie, avec à côté, cette drôle de tête de fantôme. Dessous, il y a le cheval blessé, qui hurle. A ses pieds un homme mort, avec son épée brisée. A gauche, la femme pleurant avec son bébé mort dans les bras et, en dessus d'elle, le taureau... Donc on y voit quelque chose ! Maintenant c'est montré de manière, oui, un peu étrange... Je reviens à ma question : si c'est composé dans un triangle, est-ce classique ?

Jean : Ben non, c'est montré de manière tellement étrange.

Quentin : C'est comme s'il brisait le classique.

- Oh, attention, écoutez bien, Quentin nous dit qu'il brise le classique, expliquez Quentin...

Quentin : C'est comme s'il utilisait une composition classique, avec son grand triangle, mais qu'ensuite il cassait tout, même le triangle – et les perso' aussi...

- Pouvez-vous montrez... Attention avec le bras, ne passez pas la barrière de sécurité, ça sonne !

Quentin : Ben pour les figures, c'est tout tordu (il montre le taureau), les têtes sont des drôles d'ovales (tête de l'homme mort), le genoux de la femme est un ... triangle ... (à droite) et puis au milieu, c'est tout éclaté.

- Eclaté ?

Quentin : Ben oui, c'est comme si tout l'espace était brisé par des lignes, et puis (il montre le corps du cheval), ces lignes séparent des blancs, des gris et des noirs qui n'ont rien à voir avec le cheval...

- C'est-à-dire que si le blanc c'est la lumière et le noir c'est l'ombre, les séparations ombres – lumières ne suivent pas le volume du corps du cheval... C'est pour cela que je n'aimais pas le mot « clair obscur » comme dit avant... par... par vous ?

Quentin : Oui, par moi !

- Alors ces séparations entre les blancs, les gris et les noirs sont faites, par... Anne ?

Anne : Par les lignes.

- Dont Quentin dit qu'elles sont brisées... Moi j'aime bien le mot « briser ». Dites, vous avez l'idée de quelque chose de très classique ? (Une pause) ... Chez moi j'ai de la vieille vaisselle de mon arrière grand-mère. Vous savez ce genre de vaisselle en porcelaine avec des petites fleurs peintes dessus...

A ce stade, j'adopte un ton et une gestuelle assez caricaturale, dans le but de faire rire. Je souhaite détendre l'atmosphère après ces presque douze minutes de concentration, qui plus est arrachées à la fatigue d'une longue journée. Je suis également satisfait de l'état de découverte auquel nous sommes parvenus. Reste le plus difficile, les amener à comprendre « pourquoi ça », qui pour l'enseignant est un paradoxe : c'est le plus facile, lorsque l'on sait. Caricaturer une situation personnelle, qui ne les regarde pas, me paraît une manière de faire diversion, un peu surprenante pour eux, et provoquer une surprise et un retour à notre espace de travail par la métaphore.

- ... Ben vous savez, cette magnifique vaisselle, qu'on peut appeler classique, je ne la sers jamais... Vous savez pourquoi ? Parce qu'en l'utilisant, on risque de la briser. Alors c'est génial, parce qu'elle est là, mais inutile, et que si je l'utilise elle deviendra inutile, alors elle est inutile ! (pause et rires)... Maintenant, imaginez qu'un jour je sois fâché, contre mon arrière grand-mère, contre cette vaisselle à petite fleur ou contre autre chose... Vous savez ce que je vais faire de cette vaisselle ?

Julie : Ben vous allez la casser.

- Oui, et en la lâchant par terre, et il ne restera que des débris. Parce que je suis fâché, très fâché, en colère, révolté même ! (Une pause)... dites – moi, ce n'est pas ce que fait Picasso : il a pris une composition classique, avec des références classiques – on a parlé du *Saint Paul* de Caravage, mais on pourrait aussi parler de Poussin, de Rubens, etc... Il a pris tout le classique et l'a lâché par terre et après on a quoi, en regardant ça ?

Kevin : Des débris.

- Oui, et ce parce que, supposons – ou ne supposons pas, puisque malheureusement je le sais, que Picasso était révolté... Il était révolté contre quoi ?

Silence général, chacun reste stoïque... Je me vois forcé de reprendre au début.

- On a dit à cause de l'incendie, de l'homme mort, de l'épée, du cheval transpercé que c'était une scène de ...

Quasi tous : De guerre / de violence / de destruction (superposé)

- Alors quelle guerre ?

Silence... Au dessus de l'œuvre, en grandes lettres d'acier découpé est écrit « Pablo Picasso – Guernica – 1937. Dans notre dos, depuis près d'un quart d'heure, le bruit d'un film diffusé dans la pièce en abside (voir plan⁴) nous arrive en sourdine : sifflements et ronflements, avec des grondements.

- De quand date cette œuvre ?

La moitié : 1937

- Oui, c'est écrit en dessus... Bon, Picasso est un artiste du début et du mi vingtième siècle, alors. Est-ce qu'on s'intéresse aux vieilles histoires et aux anciennes guerres, quand on est au vingtième siècle ?

Marc : Non, pas vraiment

- On pourrait même dire pas du tout ! Bon Picasso peint, avec révolte, une guerre, en 1937, qui aurait idée de quelle guerre ?

Jean : Ben la guerre mondiale, avec les nazis.

Adonis : T'es con ou quoi, c'est 39 – 45.

Jean : Oui et ?

- Adonis, le terme « con » n'est pas... Enfin, il est évident que Picasso n'a pas peint en 1937 une guerre qui allait commencer en 1939, ou alors il était devin. Pourtant Jean n'a pas si tort...

Adonis : Ben en 1937, il n'a pu peindre que ce qui s'est déjà passé, la guerre de 14 – 18.

- Ben du coup, Adonis, c'est vous qui avez tort, ce n'est pas grave, mais je vais vite vous dire pourquoi. En 14 – 18, la première guerre mondiale est avant tout une guerre de tranchée, qui touche les soldats. Les populations civiles ne sont presque pas attaquées. Or Picasso montre une femme, un bébé mort et des perso' qui, hors le mort avec son épée (et encore) ne semblent pas être des soldats : ce sont des civils, avec un cheval et un taureau... Où trouve-t-on bœufs et chevaux ?

Claire : A la campagne ?

- Oui, et si on est à l'intérieur ?

Sophie : Ben dans les fermes.

- Oui, dans les étables ou dans les granges...

Je dois me retenir d'allonger et d'ajouter que *Guernica* se situe dans et hors une étable, défigurant la scène classique de *La Nativité*, avec bœuf et âne et Marie portant Jésus sur ces genoux pour la première fois ; la seconde et dernière fois étant *La Pietà* où Marie porte son fils, adulte, mort. A nouveau, ce jeu de référence n'est actuellement pas utile aux élèves.

- ... On est donc avec des civils, à la campagne, dans une grange. C'est pour cela que *Guernica* n'est pas une image qui montrerait la première guerre mondiale. Adonis, vous avez coupé Jean, qui parlait de la seconde guerre, il n'avait pas si tort. Y a-t-il une guerre juste avant la seconde guerre mondiale, une guerre qui touche les civils, une guerre qui aurait lieu vers 1937, une guerre qui marque Picasso, un artiste espagnol qui vivait à Paris ?

Silence gêné. Manifestement, je cherche à construire sur rien. Je déplore intérieurement la faiblesse de l'enseignement de l'histoire et de la culture générale, au cycle d'orientation comme au secondaire II, et sais que là je ne trouve pas d'autre solution que de délivrer un savoir. Je teste tout de même :

- Picasso, espagnol. Une guerre, touchant les civils, en Espagne, en 1937 ?

Le comble est que la solution se trouve dans le dossier pédagogique¹² remis à chacun un mois avant le voyage, signe que laissé à libre lecture, il n'a pas été lu ou si lu, traversé... Je suis, pour la première fois de cette visite, fatigué, et oui, un peu excédé. Je me dis que l'on ne va pas jouer aux devinettes de midi à quatorze heures. Conscient de ma petite colère, je reprends d'un ton calme et me replaçant proche des élèves :

- En 1936, un militaire espagnol commence une révolte armée contre le gouvernement. Il se nomme Franco et est lié aux gouvernements fascistes d'Hitler, au pouvoir en Allemagne depuis 1933, et de Mussolini en Italie. Le gouvernement tente de résister à l'armée et des milliers de civils volontaires prennent les armes. On les appelle les Républicains. Dans le Pays Basque, les Républicains s'opposent farouchement à l'armée. En 1937, Franco décide de les déstabiliser. Il téléphone à Hitler et lui demande de faire bombarder un gros village. Les avions d'Hitler décollent d'Allemagne, traversent de nuit la France et de nuit bombardent le village de Guernica. C'est un champ de ruine. Il y a près de 2000 morts, tous civils. La communauté internationale parle d'acte « terroriste », et à Paris, Picasso est révolté et peint ce tableau, dans les jours qui ont suivi le bombardement du village de Guernica. (Une pose)... Dites, dans la peinture classique, les compositions en triangle – comme dans *Guernica* – sont souvent utilisées pour marquer quoi ?

Marc : L'héroïsme

- Et dans ce cas, avec les formes classiques brisées, que peut-on conclure ?

Marc : Que l'héroïsme Républicain est brisé

- Il n'en reste pas moins que Picasso rend hommage à cet héroïsme, et il cherche aussi à témoigner de la violence de cette guerre contre des civils, guerre que l'on nomme la Guerre d'Espagne. Franco la gagnera et conservera le pouvoir jusqu'à sa mort en 1975. L'Espagne sera une quasi dictature, de 1937 à 1975. Lors de cette semaine à Madrid vous sentirez la pression de cet ancien régime – et la libération à sa chute, jusque dans l'excès... Dites, Pierre-Alain Zumwald, votre enseignant en vidéo, vous a déjà montré un film d'Almodovar ?

Plusieurs : Oui !

- Et vous en avez pensé quoi ?

Anne-Loïs : Ben c'est très trash, et kitch aussi, et... pas conforme, excessif.

- Et peut-être cet excès et cette non-conformité commencent là, avec Picasso.

Un peu plus de quinze minutes se sont écoulées depuis que nous sommes assemblés devant *Guernica* et je sens que ma dernière remarque fait à la fois ouverture, vers l'appel à un élément plus contemporain – les films d'Almodovar – et conclusion de la séquence de découverte en commun. Je décide dès lors d'annoncer les modalités de la seconde séquence, la séparation par petits groupes et le moment final de mise en commun. Entre *Guernica* et les élèves, qui font toujours demi-cercle autour de moi, je vais progressivement me retourner, afin que leur demi-cercle aussi se retourne, et que le regard de chacun quitte *Guernica* pour situer les trois accès qui s'ouvriront devant eux (voir le plan⁴).

- Bien, et bien on a des points de départ, et reste quelques mystères que vous allez chercher à découvrir, en faisant quatre groupes de trois. Nous allons nous donner en gros vingt à vingt-cinq minutes, et chaque groupe va creuser un thème, dans une salle précise. Je passerai rapidement de salle en salle si vous avez des questions, donc pour que je vous retrouve, vous restez dans les lieux que je vais vous donner, OK ?

Je parcours rapidement les regards, afin de m'assurer que tous on bien saisi que je ne souhaite pas un « tourisme » de parcours de salle en salle. J'utilise aussi ce court temps pour m'assurer de ma composition mentale des quatre groupes, et des quatre thèmes de découverte, pensés avant la visite.

Je répartir les groupes de manière assez intuitive, reste que quelques considérations, souvent faites alors que nous menions notre séquence de découverte en commun, guident mon choix. Placer une fille par groupe au moins, séparer Margaux et Claire et les placer avec des garçons, ce pour prévenir leur tendance à la conversation privée. A l'inverse, placer Quentin avec des demoiselles, pour qu'il se taise un peu, et séparer Adonis de Jean, vu une certaine tension remarquée. Kevin, qui peine à comprendre, j'ai décidé qu'il travaillerait sur le contexte (c'est quoi la Guerre d'Espagne ?), Marc, qui croche avec la durée de réalisation, je le mets face à cette question, etc.

Je choisis aussi d'envoyer à tour de rôle les petits groupes au travail, et d'éclater progressivement le demi-cercle des douze élèves, afin de ne pas créer de latence.

- Bien, oh, il est déjà 17h25, nous nous retrouvons tous ici à 17h45... Bon, alors, on a vu que la Guerre d'Espagne ce n'était pas vraiment connu. Plusieurs salles la documentent. Margaux, Adonis et Kevin, vous irez d'abord voir le film, très court que l'on diffuse là (je montre, via le passage central, la pièce en abside qui se trouve après la salle)... vous traversez donc cette salle et regardez ce court film, puis vous irez tout au fond, à droite (je montre). Là, dans la dernière salle, il y a des photographies de presse dont celles d'un certain Capa. Votre rôle sera de raconter aux autres ce que vous avez vu, et d'imaginer ce que Picasso a ressenti, à Paris, alors qu'il découvrirait ces images dans la presse française. OK ?

Je m'écarte un peu de groupe, fais signe aux trois élèves, nous passons ensemble l'ouverture centrale, je leur remontre les lieux – ils partent, et je reviens au groupe (ce qui relativement à notre proximité du passage ne me conduit qu'à faire quelque pas).

- Marc, vous vous demandiez combien de temps, Picasso a pris pour faire ça ? Avec Jean et Claire vous allez le chercher : nous avons des photographies datées, au jour près, du tableau en cours de réalisation, et une petite partie des milliers de dessins préparatoires réalisés par Picasso, aussi datés. En regardant les dates, vous comprendrez la durée... En plus, surtout par rapport aux photos, je vous demande de bien regarder l'homme mort avec son épée brisée, et la lampe. Vous verrez : sur le tableau, Picasso change d'idées, plusieurs fois. Vous nous raconterez ce que vous voyez, en pensant à l'héroïsme que Picasso montre brisé... C'est pas facile, je passerai vous aider. Les photographies et les dessins sont là, en passant l'ouverture à ma droite.

A nouveau je montre, et m'écarte du groupe de quelques pas, en direction de ladite ouverture et, les trois élèves partis, reviens vers mon point de départ.

- Quentin, Pierre et Sophie, nous avons évoqué ce grand problème de savoir si la scène est intérieure ou extérieure, si on est dedans ou dehors, vous vous souvenez ? Un certain nombre de dessins et peintures préparatoires montrent l'hésitation de Picasso : dehors ou dedans ? Vous expliquerez aux autres comment Picasso fait son choix définitif, là aussi ce n'est pas super facile, et je passerai vous voir. Les étapes préparatoires sont là (je montre le passage de gauche), en passant dans la prochaine pièce.

Les trois s'en vont, il ne me reste que trois élèves et je franchis l'ouverture centrale, leur faisant signe de me suivre. Arrivés dans la pièce :

- Anne, Julie et Loïs, nous allons commencer ensemble, vous avez entendu le travail des autres groupes, le vôtre va être le plus difficile. Voici (je montre, le bras faisant un tour de la pièce) les peintures que Picasso peint en même temps que *Guernica*, ou juste avant ou juste après. Et ici (je montre), un motif resté célèbre, *La Femme qui pleure*. Ces peintures sont des préparations à *Guernica* ou ont été influencées par *Guernica*. Il y a une suite dans la salle d'à côté, à droite (je montre). Qu'est-ce qui est frappant dans cette salle, par rapport à *Guernica* que nous venons de quitter ?

Anne : Les formats sont petits.

Loïs : Eh, il n'y a que des perso' qui pleurent crient, vachement torturés.

- Oui, et, globalement, du premier coup d'œil, encore autre chose, Julie ?

Julie : Euh... ? Les couleurs ?

- Oui, et ça pète de couleurs, non ? ...Bon, par rapport à toutes ces couleurs vives, vous allez chercher quand Picasso prend la décision de réaliser *Guernica* en noir et blanc, et surtout pourquoi, qu'est-ce que ça fait, ce choix de non couleur... On va commencer par là (je me dirige vers la gauche de la pièce).

(...)

J'ai ensuite suivi ce travail de découverte en remontant les groupes, passant du troisième au premier, puis suis retourné dans la salle *Guernica* accueillir les groupes qui revenaient. J'ai ensuite animé la mise en commun, chaque groupe présentant son thème et ses découvertes, puis ai clôturé notre visite en énonçant quelques conclusions, élaborées en direct, par la mise en relation que je pouvais effectuer entre les découvertes de chaque groupe¹³. J'ai libéré les élèves en les encourageant, même fatigués, à repasser tous ensemble, dans les salles Picasso, ce qu'ils ont fait, avec un certain élan de partage, dans la découverte et dans la détente. Le groupe était attendu à la sortie du Musée Reina Sofia par un autre enseignant, qui amenait le groupe suivant.

J'ai pris l'ascenseur, pour aller chercher ce nouveau groupe de douze, plein d'entrain et cherchant à faire le vide : j'ai appris de cette première visite, y compris des éléments nouveaux sur *Guernica*, mais je souhaite pour tous les groupes ce même esprit : présupposer un « voir sans savoir », dans l'optique où les connaissances vont découler de l'observation des élèves. Je me préviens de reparler si vite du contexte, et d'allonger ainsi la séquence de découverte inutilement. Mais je me demande aussi si petit à petit ma volonté de neutralité ne va pas s'émousser¹⁴.

Identification des tâches

La situation d'un voyage d'étude obligatoire, organisé durant la première semaine des relâches d'octobre, est en marge du fonctionnement institutionnel de la formation. Aucune réglementation, aucun programme cadre ne définissent des tâches dans ce contexte. Au niveau institutionnel, ma responsabilité, comme celle des autres enseignants cadrant ce voyage est définie par l'EMF et a fait office d'une communication auprès des parents et élèves¹⁵ :

« Ce voyage a pour but la sensibilisation aux arts et à la culture, l'analyse et le débat propre à créer une dynamique de groupe ; dynamique nécessaire aux travaux collectifs qui parsèmeront l'apprentissage de concepteur / trice en multimédia.

Votre enfant sera accompagné par un professeur et sous la responsabilité de l'école durant les visites guidées et déplacements de groupe, soit de 9h00 du matin à 20h du soir. Toutefois, nous devons vous rendre attentif qu'une fois le programme de la journée achevé, les élèves seront libres de leur emploi du temps, dans un périmètre limité (...) »

Au niveau des objectifs, ils découlent des tâches que je me suis définies, de concert avec les autres enseignants cadrant. Concernant *Guernica*, les objectifs sont :

Découverte de l'œuvre, présupposition d'un « voir sans savoir », choix d'un processus de déduction qui découle de l'observation et de l'analyse du langage et du style visuel, analyse et explication des aspects historiques liés au message et à ce que nous communique l'œuvre ; les questions culturelles, l'ancrage dans le cours, de manière à faire de cette visite une expérience formatrice destinée à être poursuivie lors du cursus de formation.

Au niveau pratique, outre l'organisation du voyage, cette visite spécifique du Musée Reina Sofia a occasionné les tâches suivantes :

Planification, annonce et réservation de groupe auprès du musée.
Respect horaire, précédant et durant la visite.
Coordination avec les autres enseignants cadrant le voyage.
Accueil du groupe.
Gestion de l'entrée : caisse, penderie, contrôle de sécurité.
Information aux élèves, avant l'entrée et guidage du groupe, après l'entrée.
Dissolution du groupe.

Au niveau méthodologique, les tâches que je me suis attribuées ont été de :

Planifier la visite en trois séquences.
Décider des modalités de fonctionnement de chaque séquence.
1. travail de découverte en commun, groupe de douze
- partage du groupe en quatre sous-groupes de trois, modalités du partage
2. travail en individuel des sous-groupes, suivi des sous-groupes, ordre de suivi
- réunion des sous-groupes
3. travail de compte rendu en commun, groupe de douze
- conclusion, libération et invitation à poursuivre la visite et l'échange.

Au niveau pédagogique, je me suis donné les tâches de :

Guider le groupe – et chacun, en suivant les élèves plutôt qu'en les précédant, que ce soit physiquement, pour accéder à *Guernica* ou intellectuellement et dans l'exploration visuelle de l'œuvre ; ce en adoptant un positionnement de questions plutôt que d'affirmation.

Me mettre en retrait, tout en disposant d'un savoir, et de ne délivrer ce savoir qu'en fonction de l'utilité ou de sa nécessité, en particulier sur le contexte propre à *Guernica* : la Guerre d'Espagne.

Etre prêt à fournir un appui, par l'intermédiaire de mes images de référence¹¹ ou de ma connaissance des lieux⁴.

Etre prêt, au besoin, à recadrer les élèves ou à faire face à des incompréhensions et refus, essentiellement en cherchant à rebondir sur les réactions avec des questions.

Favoriser un échange qui ne soit pas uniquement des élèves à l'enseignant mais aussi des élèves entre eux.

Identification des acquis mobilisés

Ressources théoriques liées au domaine d'enseignement :

L'histoire visuelle de l'art au sens large².

Une importante documentation sur Picasso et *Guernica*¹⁶.

Les images A3 d'œuvres en références préparées dans mon porte-document¹¹.

La vérification de la disposition des salles, via le site internet du Musée⁶.

Ressources personnelles liées au champ de formation :

Choix physique de suivre le groupe et par là de me donner le temps de rapidement vérifier, in situ, la disposition de l'accrochage afin de préparer la séquence de travail en sous-groupes ; choix d'un élève leader pour mener le groupe et de la confiance que je lui accorde.

Capacité physique de dépasser, au dernier moment, le groupe, de me positionner près du passage menant à *Guernica* et de m'effacer pour que les élèves se confrontent seuls à l'œuvre, choix de mes positionnements corporels durant les phases de travail¹⁷.

Choix conceptuel de poser des questions plutôt que d'affirmer un discours, capacité corollaire d'écouter les réponses, de les analyser en direct, et de faire rebondir la compréhension en posant de nouvelles questions.

Responsabilité de saisir ce qui se dit, d'évaluer la pertinence, les manques, les mécompréhensions et les refus ; capacité de saisir les raisons et motivations, de recadrer le débat, de remettre individuellement un élève sur la voie, sans censurer son refus.

Perception, après sept semaines de fonctionnement, de divers aspects de la personnalité au travail des apprentis, volonté de construire le débat en prenant en compte ma perception, au possible sans préjugé¹⁸.

Volonté d'interagir avec le groupe pour initier la découverte, puis de laisser le groupe interagir seul. Afin de revenir pour synthétiser ce qui a été découvert.

Lutte contre une certaine fatigue, contre la possibilité que j'ai de faire valoir mes connaissances, contre une certaine irritation devant l'absence de connaissances générales que j'imaginai acquises.

Dilemme autour de ces connaissances, dont celles utiles à la compréhension de *Guernica* : le contexte de la Guerre d'Espagne, comment le faire découvrir ou comment le dire ; non persuasion quasi immédiate de la manière dont j'assène ce contexte ; recherche de comment rouvrir le débat formatif, tout en le concluant.

Mise en évidence de mon activité réelle

La stratégie que j'ai choisi m'a conduit à laisser les élèves se confronter, seuls, à l'œuvre, puis à poser des questions, à commencer par une incitation ouverte : « Qu'en pensez-vous ». J'écoute les réponses, les analyse et cherche à rebondir au plus vite : recadrer une attitude, poursuivre une remarque, renvoyer la suite de l'observation d'un élément à un autre élève, laisser le groupe s'animer et les élèves construire entre eux leurs observations, synthétiser, repositionner, ajouter et questionner à nouveau.

Physiquement, j'adopte des positionnements dans l'espace qui sont destinés à renforcer ce que j'attends des élèves : une découverte active de leur part, puis à marquer mon intervention et mes

ajouts au débat. In fine, je clos la séquence proche du groupe, en demi-cercle autour de moi, ce qui me permet d'organiser la séquence suivante, de répartir les sous-groupes et leurs tâches.

Tout au long de la séquence, en plus d'agir, je réfléchis et me consulte souvent intérieurement, prévoyant les prochaines démarches. Je me réfrène d'en dire trop, de dévoiler des interprétations de *Guernica* ou des champs de référence, évaluant leur nécessité ou non en ce moment du processus de formation.

Autoévaluation de mon activité réelle

Je reste globalement satisfait des choix que j'ai effectué pour conduire cette séquence, ce contrairement à l'année précédente¹⁹. J'ai su, en particulier, passer outre les refus, sans les condamner, puis orienter une découverte commune. La clôture de la séquence puis la répartition des sous-groupes et de leurs tâches, ainsi que le travail qui a suivi, effectué par les élèves, me confortent dans l'impression d'avoir réussi à instaurer un vrai climat de travail. La question du contexte historique, et de sa méconnaissance par les élèves, reste un regret : je ne suis pas certain que j'ai choisi la bonne stratégie, en rupture avec toute l'attitude que j'avais choisie. En « débitant » les faits quasi comme un livre – résumé des événements, j'ai été trop magistro-centriste.

J'ai par la suite réfléchi à des stratégies pour combler cette déficience, si elle devait se répéter :

1. Avant le voyage, trouver en cours le moyen d'évoquer la Guerre d'Espagne, en relation à des œuvres qui ne comprennent pas *Guernica*.
2. Avant le voyage, encourager la lecture du dossier pédagogique¹², m'assurer de cette lecture, laisser un temps pour des questions.
3. Lors de la visite, ne pas temps insister devant *Guernica* sur le contexte, mais mener tout le groupe devant le film et les photographies qui témoignent de la Guerre d'Espagne.
4. Lors de la visite, ne pas tant donner d'importance au contexte, dans cette première phase de découverte. Laisser par exemple un sous-groupe découvrir le contexte, par vision du film et des photographies, et faire ramener le contexte par les élèves, dans la mise en commun finale.

Ces quatre possibilités restent ouvertes et me restent pour d'autres situations d'image où le contexte historique serait primordial : le faire découvrir ou expérimenter plutôt que de le dire.

Mise en lien avec des savoirs de référence

« Ce sont les regardeurs qui font les tableaux » (Marcel Duchamp²⁰). Dans le cadre des cours de « création culture et art », plus encore dans le décadage d'un voyage d'étude, cette référence m'est prioritaire dans ma tentative que les élèves découvrent par eux-mêmes *Guernica*, ses motifs, sa construction, sa conception et ses raisons. La sentence de Duchamp m'est aussi extensible en termes de formation : ce sont les élèves qui forment leur connaissance. Comme le *ready-made*²⁰ de Duchamp, l'enseignant se positionne comme fondant un cadre (celui de l'acquisition de connaissance) et proposant un « input » (le plus souvent par le biais d'une confrontation à quelque phénomène de communication visuelle et de questions.) La méthode que j'ai choisie est dès lors largement socioconstructiviste, avec toutefois, par le biais de mes questions, un recours à une formation au pas par pas.

L'interaction forte entre élèves et œuvre peut également s'ancrer dans l'article de Marie de Ramefort, *Pour une pédagogie au musée*, Lettre de l'OCIM N°74, Paris, 2001²¹, qui quoique centré sur la découverte d'œuvres par des handicapés de l'ouïe ou de la vue, offre un regard critique sur les dispositifs du savoir muséographique, sur la conduite des guides qui énoncent ce qu'il faut voir avant que le public n'ait vu. L'article ouvre des pistes pour une auto découverte active, entre autre par l'usage de la tactilité et du positionnement corporel face aux œuvres.

La question de l'ouverture de la personne en formation et de sa disposition à accueillir une œuvre à priori incomprise est évoquée par un article de Pierre Ansart, *Sur les finalités de l'utilisation pédagogique des musées*, Revue canadienne de l'Education 16:3, Montréal, 1991. Ansart développe

l'approche des œuvres par des enfants, reste que son paradigme est tout à fait transférable à une formation professionnelle d'apprentis : « s'agissant de pédagogies muséales, c'est bien le plaisir, l'émotion heureuse que l'on cherche à susciter, même si d'autres fins, plus cognitives, sont aussi poursuivies. Mais nous pouvons valablement supposer qu'en communiquant ces émotions ponctuelles, nous favorisons aussi la formation de la sensibilité de l'enfant. Nous pouvons supposer que nous participons à la formation d'attitudes affectives qui auront quelque prolongement dans la vie de l'enfant devenu adulte, dans la formation de ce que certaines sociologues appellent, d'un vieux mot latin, l'*Habitus*, système de connaissance et de perception, mais aussi système d'attitudes affectives que l'adulte reproduira, en quelque sorte inconsciemment, dans les situations nouvelles qu'il rencontrera. »

In fine, il m'est impossible de ne pas citer l'un de mes ouvrages de référence : Pierre Bourdieu, Alain Darbel, *L'Amour de l'art: les musées et leur public*, Éditions de Minuit, Paris, 1966, qui dresse un portrait (à réactualiser) des visiteurs des musées, des présumés des institutions (muséales, académiques, formatrices) à leur égard, et de ce que les publics recherchent réellement dans leur visite.

Explication du lien avec les indicateurs du DCC

1. Actualisation de ses ressources de son domaine d'enseignement

Tel que montré lors de la description de la situation et l'identification des acquis mobilisés, je réactualise les ressources liées au domaine d'enseignement : lectures nouvelles sur Picasso, *Guernica* et la Guerre d'Espagne, enrichissement et choix des reproductions d'œuvres d'art que j'emporte en référence¹¹, développement de ma base personnelle d'images prêtes à projection dans le cadre des cours²¹, validation avant la visite, des connaissances passées de l'espace muséal, via internet, actualisation de ces connaissances in situ et en direct, lors de la visite.

2. Actualisation de ses ressources du champ de la formation

Je mène cette visite en conséquence des constats effectués lors des visites précédentes, et de la critique des choix pédagogiques effectués par le passé¹⁹. De même dans l'autoévaluation, j'effectue une critique de la présente visite¹⁴, dans l'optique d'effectuer d'autres choix à l'avenir. Certaines hypothèses de fonctionnement s'appuient sur les lectures citées dans les savoirs de référence. Cette actualisation des ressources se fait également in situ et en direct, dans les divers choix qui s'ouvrent concernant mes interventions, questions et dans les manières avec lesquelles je positionne mon discours comme ma situation physique.

5. Analyse de ses activités

J'effectue durant la séquence une analyse de mes activités présentes, cette analyse me permet d'envisager des choix immédiats ou d'élaborer des choix par les séquences suivantes. Après la visite, une même analyse est poursuivie, afin d'envisager d'autres manières de positionner mes activités (comment faire découvrir la Guerre d'Espagne sans « donner un cours », comment mener autrement cette première journée avec la conduite de trois groupes, comment répartir mieux cette visite avec mes collègues¹⁴).

6. Analyse des processus de communication dans les groupes

J'ai construit la séquence de découverte en trois phases. La première me positionne en poseur de question face à un groupe de douze élèves, qui me répondent, à moi seul, et c'est moi qui renvoie sujets et questions à un autre élève ou au groupe. La seconde phase voit le groupe d'animer, et les élèves construire entre eux une communication formatrice. La troisième phase est une reprise en main de ma part, comme enseignant, sur la question du contexte et une recherche de synthèse, puis sur l'organisation de la seconde séquence, en sous-groupe. Pour cet indicateur, c'est donc la seconde phase qui est intéressante.

Cette phase de communication dans le groupe débute lorsque (extrait de la description de la situation) « je marque auprès de Kevin, mais aussi des autres élèves, la tonalité de notre échange qui ne saurait, comme il l'a posé dès sa première remarque, être un refus provocateur. Je cherche aussi à

redonner à Kevin sa place, lui donnant à parcourir l'ensemble de l'œuvre qu'il a à sortir de son brouillard.

« - Tous les autres peuvent aider Kevin, bien sûr. »

Kevin, revalorisé, commence une lecture du sujet de l'image, en relation avec le thème de la guerre, il remarque la femme au bébé mort, ce qui fait immédiatement rebondir Julie, qui prend conscience, de manière interrogative, de son erreur de lecture passée (une poupée), erreur que j'avais laissé filer, dans l'espérance qu'un élève ou que le débat la relèverait. Kevin conforte Julie, et construit une suite d'observation, rapidement relayée par les autres. Très vite, les élèves se parlent entre eux et, quoique de travail, le ton devient plus familier.

« Pierre : Et ce perso' il a aussi des flammes
Jean : T'as raison, c'est la même forme de triangles
Marc : Et pour les formes, regardez l'oreille du taureau
Julie : Ben quoi ? »

La communication a démarré. Hypothèse : que chacun ait saisi que je ne censurais pas Kevin (« Il a fumé quoi ? ») ni n'approuvais le refus d'entrée en matière (« Y a-t-il de la fumée dans cette peinture ? »), que j'aidais ceux qui peinaient à voir (« Ah, on est en train de sortir de la fumée, n'est-ce pas Kevin, dites, Kevin, vous voyez d'autres éléments en rapport avec une guerre ? »), et que j'encourageais tous les élèves à s'entraider (« Tous les autres peuvent aider Kevin, bien sûr. »).

La communication a suivi, dans le groupe, un ordre assez logique, sans mon intervention, chacun prenant conscience que sa réponse ou son ajout « amenait une brique » à la construction de la compréhension qu'ils élaboraient de concert. Petit à petit, les aspects figuratifs de *Guernica* furent mis à jour et la conversation dans le groupe d'élève a commencé à s'épuiser. J'ai alors relancé le questionnement, sur le thème de l'intérieur et de l'extérieur, de manière à ce que leur communication s'oriente sur la construction de l'image et non sur la figuration. Toutefois, je me repositionne en poseur de question et les élèves me répondent, à nouveau à moi seul, et c'est moi qui renvoie sujets et questions à un autre élève.

J'ai par la suite réessayé d'ouvrir le débat sur ce processus de communication dans le groupe d'élèves, mais à propos du contexte historique, et ce débat n'a pu prendre, les élèves étant contraints à la devinette. Il se passe toutefois un processus, lorsque Jean devine « la guerre mondiale, avec les nazis ». Reste qu'Adonis lui répond en termes devenus trop familier et qui pourraient, professionnellement, marquer l'injure : « T'es con ou quoi, c'est 39 – 45 » et je me sens obligé d'intervenir :

« - Adonis, le terme « con » n'est pas... Enfin, il est évident que Picasso n'a pas peint en 1937 une guerre qui allait commencer en 1939, ou alors il était devin. Pourtant Jean n'a pas si tort... (...) Ben du coup, (pour 14-18) Adonis, c'est vous qui avez tort, ce n'est pas grave, mais je vais vite vous dire pourquoi. »

Je marque ainsi le tort de communication, comme de message, restituant à « l'agressé » sont dû et niant à « l'agresseur » le sien, sans passer par un discours sur la politesse, mais par la logique d'apprentissage.

7. Analyse des résultats d'évaluation des personnes en formation

Dans la situation d'un voyage d'étude décadré du cursus institutionnel de formation, une telle analyse reste informelle : je puis toutefois analyser les résultats suivants :

Après quelques semaines de cours (et avec les acquis précédents, propres à chacun), les élèves arrivent à décrypter assez rapidement l'aspect figuratif d'un tableau complexe et mâtiné d'abstraction.

Ils parviennent également à construire des relations entre les figures de ce tableau et d'autres figures, vues précédemment dans un autre cours (la figure de Saint Paul renversé par son cheval, par Caravage).

Globalement, les élèves peinent plus à percevoir la composition de l'image, les choix colorés, les contrastes, tout ce que l'on nomme, par opposition au figuratif, l'aspect plastique de l'image. Ce sera une approche importante à travailler dans les jours de visite qui suivent et lors des prochains cours.

De manière générale, les élèves manquent de bases sur les contextes historiques, y compris au XXe siècle. C'est à nouveau un aspect à travailler, en collaboration avec d'autres enseignants (professeur de culture générale, ou au niveau de la maturité, professeur d'histoire), et si possible en construisant des « ponts » de rappel.

Dernier aspect évaluatif, le groupe se constitue et élabore, de manière constructive, une démarche. Chacun est capable de se mettre au travail, et d'engager une formation par processus collaboratif, avec les autres élèves comme avec moi. Ceci augure bien du climat du voyage d'étude, au premier jour.

8. Anticipation des conséquences possibles de ses choix

Mon choix principal est de laisser le groupe découvrir seul *Guernica*, moi-même restant au seuil extérieur de la pièce, puis une fois dans la pièce de rester en « questionneur ».

Il s'agissait de jouer de l'imposition qu'une telle œuvre pouvait provoquer sur les élèves. J'en mesure, du seuil, rapidement l'effet, par leur silence. Puis, passant dans la pièce, je constate leur sidération. J'attends, près d'une minute. Mon choix était le bon, l'effet que j'attendais c'est produit. Si ce n'avait été le cas, sans doute serais-je entré dans la pièce plus tôt, me serais mis face aux élèves et aurais demandé : « Que voyez-vous ? » (choix ouvert) ou : « A gauche, vous voyez le taureau ? » (choix fermé), ce pour lancer le débat. Jamais par contre je n'aurai choisi de dire « C'est *Guernica*, peint par Picasso en 1937, et on y voit une scène de guerre, avec des civils morts, dans une étable, etc. », ce parce que je ne veux pas instruire, mais faire advenir un processus de compréhension, issu de la construction de chacun¹⁹.

Ce choix principal a une autre conséquence : l'improvisation. Je dois me laisser guider par la parole des élèves, et dès lors réadapter mon positionnement en relation au groupe, constamment et en direct, dans une certaine improvisation de sous-choix. La maîtrise de l'enseignement que je me propose n'est dès lors pas celle de la conduite des élèves, mais bien celle de ma constante adaptation en regard du processus de formation établi par le groupe. Compte tenu l'importance de cette adaptation, la description des sous-choix s'avère ici nécessaire.

A. Choix de la stratégie de déplacement du groupe jusqu'à *Guernica* et concerne mon positionnement physique : en suivant le groupe, je me donne le rôle de « voiture balais » et me prépare à presser les retardataires.

La conséquence de ce choix était de responsabiliser les élèves, leur demandant d'atteindre sans ma conduite le lieu fixé. Le risque que je prenais était de ne pas conduire le groupe, et que l'élève nommé devant « s'égare », auquel cas j'aurai évidemment rapidement pu remonter le groupe pour en reprendre la conduite.

B. Choix de la question initiale posée, extrêmement ouverte : « Qu'en pensez-vous ? »

Cette question, en soi, n'attend aucune réponse (ou toutes les réponses), chacun étant libre de penser quelque chose ou rien devant *Guernica*, et libre de ce qu'il peut bien en penser. Ma question se veut donc une amorce, pour que quelque chose advienne, que l'un des élèves parle, et dise « n'importe quoi ». Je suis resté peu surpris par les deux premières interventions, qui posaient des questions plutôt que d'affirmer une pensée, et marquaient un trouble : « on » ne sait pas quoi en penser, et un besoin que l'enseignant guide. Ma stratégie fut de ne pas répondre à la première question sur la durée de réalisation de l'œuvre, tout en signifiant que la réponse existait, et que nous la découvrirons plus tard.

« - Les pièces, à gauche et à droite de celle-ci, vous aideront à répondre : il y a tous les dessins préparatoires, et tous sont datés, parfois heure par heure ; et il y a une série de photographie, à droite (je montre), qui témoigne de la fabrication de ce que vous voyez. Maintenant, ce que vous voyez, vous en pensez quoi, vous ressentez quoi ? »

Ce, afin de ne pas éloigner les élèves de la piste proposée, celle d'une découverte. Ce pourquoi, j'ai clos en réitérant ma question initiale, en lui apportant la variante du ressentir. Ce choix pouvait impliquer ou que personne ne ressente rien (ce qui vu la sidération précédente ne devait pas être le cas), ou que personne ne sache ce qu'il ressent, ou ne parvienne à le formuler. En ce cas, mon choix implique que je vais aider à une formulation, soit à une autoformation, au sein du groupe comme pour chaque élève.

C. Choix advenu face au refus d'entrée en matière, manifesté par la question provocante de Kevin : « Il a fumé quoi ? »

Je ne souhaite pas entreprendre une polémique sur la provocation, mais ne puis la nier. Par contre, je ne veux pas la censurer ou juger (dire « bon, les bêtises, c'est pour plus tard »). Ce faisant, je prends le risque que les « bêtises » continuent. Mais entre ce risque et l'affirmation d'une autorité qui refermerait le champ que je cherche à ouvrir, mon choix est vite fait. Ma stratégie est de rebondir sur la provocation, en l'utilisant de manière sérieuse, pour recentrer le débat : « Y a-t-il de la fumée dans cette peinture ? ». La conséquence de cette méthode peut être la perception, par les élèves, d'une autorité rhétorique, propre à encourager le débat. En tous les cas, se fut, par la réponse de Jean, notre entrée dans la lecture du tableau. Ce non par la gauche, comme je pensais qu'elle allait se faire, mais par la droite.

D. Choix d'un jeu de question – réponse au pas à pas et quoique avec un groupe, mené entre moi et un élève, puis un autre. Ce librement ou par mon interpellation directe d'un élève.

La conséquence est que je guide la lecture, empêchant le groupe de douze de s'exprimer à la volée, et de partir en brouhaha. Je propose donc une lecture libre, ouverte, mais dirigée, avec un objectif sous-jacent : la découverte en collectif des aspects figuratifs du tableau.

E. Choix de sortir de mon porte-document la reproduction d'une œuvre de référence, *La Conversion de Saint Paul* du Caravage, et de la montrer aux élèves. Ce choix est doublé par ma décision de ne pas leur montrer les autres références¹¹ à ma disposition, ni même de les évoquera.

Le choix de montrer cette référence advient parce que les élèves (Adonis, Quentin, puis Claire, et sans doute d'autres) ont découverts la référence. La vision de l'œuvre du Caravage va conforter leur lecture. A l'inverse, les élèves qui n'auraient plus eu en tête cette référence peuvent s'y raccrocher et poursuivre, avec les autres, sans manquer l'information.

A l'opposé, le choix de non monstration des autres références s'établit parce que je juge inutile de briser la communication qui commence et d'infliger aux élèves l'idée d'une œuvre – et d'une histoire de l'art – qui serait un cumul de référence. La conséquence pour tous en sera une certaine incomplétude en matière d'histoire de l'art, reste que de très anciennes références pédagogiques coupent court à cette incomplétude : « Souvent trop d'abondance appauvrit la matière » (Boileau), ou « [...] Je voudrais qu'on fût soigneux de lui choisir un conducteur qui ait plutôt la tête bien faite que bien pleine » (Montaigne).

F. En seconde phase de la séquence, choix d'abandonner le pas à pas, mené entre moi et un élève, puis un autre, afin de favoriser un échange dans le groupe des douze élèves.

Ce choix porte une conséquence, relativement à un groupe de douze personnes. C'est un suffisamment grand nombre pour que certains ne participent pas ou ne s'expriment pas et que d'autres, en général plus leader, monopolisent le débat et soient les seuls à avancer. Ce pourquoi je l'ouvre en m'adressant d'abord à l'élève le plus déstabilisé par la découverte de *Guernica* puis m'adresse aux autres en les priant de l'aider. D'autre part, je remédierais au trop grand nombre lors de la seconde séquence, par la constitution des quatre sous-groupes de trois élèves, donnât à chacun l'occasion de participer.

L'autre conséquence est que laissant le groupe libre de débattre et lire l'œuvre par dialogue, il pouvait y avoir une certaine dérive (mésinterprétation, discussions sans rapport avec le sujet, etc.). Je me tenais alors prêt à intervenir pour recadrer ou réorienter le débat.

La dernière conséquence fut l'essoufflement. Laisse seul à lui-même, le groupe n'a, à partir d'un certain temps, plus rien découvert, ce par entropie d'être à douze, comme parce que chacun semblait avoir épuisé sa vision. C'est à ce moment que je suis revenu, en poseur de questions, reprenant une méthode plus pas à pas, entre moi et un élève, puis un autre.

G. Par ce précédant choix, les élèves ont découverts la composition de l'image et son éclatement patent, cette brisure amenée par Quentin. Que les élèves puissent s'expliquer cette volonté picturale ou de la leur expliquer ne sont pas choses aisées Ce pourquoi je choisis une métaphore, qui puisse « expliquer sans expliquer pour que chacun puisse se l'expliquer ».

Cette métaphore me conduit loin du tableau, loin d'un rapport élèves et enseignant, dans ma sphère privée. Elle a pour conséquence un déplacement inattendu du débat, les élèves se trouvant amenés. Par l'évocation parlée, chez moi, en intrus. J'apparais pour les élèves comme une personne avec une vie et des objets (dont une vaisselle ancestrale), des sentiments (la colère). La conséquence en est que pour ne plus être intrus, les élèves sont amenés à, eux

aussi, se considérer comme des personnes, des individus vivants, avec des objets, des sentiments, des perceptions et des pensées. Ceci renvoie à ma question initiale : « Qu'en pensez-vous ? ». Il s'agit donc, par la métaphore, de renforcer l'implication personnelle des élèves afin qu'ils puissent, par leur sentiment personnel (et non par la réponse formelle – juste ou fausse que le statut d'élève semble pré-définir) s'expliquer une volonté picturale de brisure.

H. Peut-être parce que plus ou moins ramené au personnel et à l'émotionnel, qu'un élève dise à un autre : « T'es con où quoi » me fit faire le choix suivant : reprendre une attitude plus professorale, marquer l'écart de langage, mais surtout l'erreur de l'un, et la quasi justesse de l'autre.

La conséquence recherchée était de rétablir quelque peu le curseur du côté d'une relation maître élève, comme du côté d'une relation inter élève ou inter « futurs » professionnels.

I. Le choix suivant ne fut pas le bon, tel que montré dans l'autoévaluation de l'activité. A l'encontre de ma stratégie initiale, j'ai réitéré aux élèves ce qu'était la Guerre d'Espagne.

La conséquence possible est que ce court ex cathedra ne garantit pas que les élèves en aient retenu quelque chose. Il s'agit de la transmission d'un savoir impersonnel que certains auront peine à s'approprier. D'autre part, pris dans ma parole, je n'ai pu évaluer si il y avait réception et acquisition de la matière. In fine, même s'agissant de faits historiques, ma parole devenait la seule « vraie », y compris dans la présentation de la logique chronologique des événements²².

J. La perception assez immédiate de mon erreur de choix me fit reprendre ma stratégie initiale, de questions au pas par pas, puis d'ouvrir le débat sur la fin du régime franquiste, en appelant une référence vue dans un autre cours : les films d'Almodovar, à la fois contemporains et médiatisés, donc proches de chacun.

Je cherchais par là à palier le défaut d'appropriation dû à ma très brève phase ex cathedra.

Restent finalement à évoquer les choix positionnant l'organisation de la seconde séquence, d'activité en sous-groupe de trois.

Je répartir les groupes de manière assez intuitive. Quelques considérations, relatives à la dynamique des groupes et au caractère perçu de chaque élève, guident mon choix. Je choisis aussi d'envoyer à tour de rôle les petits groupes au travail, et d'éclater progressivement le demi-cercle des douze élèves, afin de ne pas créer de latence. Certes, le premier groupe partira sans savoir ce que les autres font – et le dernier à l'inverse aura toutes les informations, mais je juge cet inconvénient mineur – et gage lors de la séquence de mise en commun, que chaque groupe parvienne à expliciter son thème. Enfin, je vais énoncer et diviser les groupes par ce que je perçois comme ordre de difficulté : du factuel (la Guerre d'Espagne) – premier groupe au perceptif (les choix plastiques de *Guernica*) – dernier groupe, avec qui je pourrais commencer la démarche avant de me rendre vers les autres groupes.

10. Articulation de la pratique professionnelle des personnes en formation à la théorie

A ce stade de la formation (après sept semaines de cours et théoriques et pratiques), il ne m'est guère aisé d'articuler ces deux faces de l'enseignement professionnel. Il s'agit toutefois de faire regarder et décrire pour faire comprendre et analyser.

En ce sens, voir et décrire relèvent du champ de la pratique, comprendre et analyser relèvent du champ de la théorie, les deux faces étant ici articulées en permanence.

D'autre part, j'effectue certains rapports avec d'autres cours : celui, théorique, de Mme Schaller¹⁰ et celui, pratique, de M. Zumwald, enseignant en atelier la vidéo. L'atelier, dans le cadre d'une formation professionnelle en école plein temps, jouant le rôle du maître d'apprentissage et dès lors s'orientant vers la pratique.

In fine, plus tard, lors des mes cours de second semestre, *Guernica* sera repris, avec une articulation à l'atelier de graphisme, et aux expériences pratiques qu'à ce moment les apprentis auront pu réaliser. Les notions de composition, d'éclatement, de masse, surface et espace, de ligne, de valeur, etc. sont des notions théoriques qui seront revues en articulation avec la pratique.

11. Conception des modalités d'évaluation

Cette situation ne peut invoquer cet indicateur, puisqu'au sens strict, elle ne présente pas d'évaluation fixée par des modalités.

Reste que tout au long de la situation, j'évalue la construction de la compréhension de chaque élève, l'acceptation ou non de l'œuvre, la dynamique du groupe, etc. de manière à ce que le travail de découverte puisse se poursuivre et atteindre son objectif. Dans le cadre de cette situation, cette évaluation, formative, n'est pas conçue : j'agis en direct et en usant de ma perception.

12. Coopération dans un groupe

Relativement au groupe d'élèves, la coopération s'effectue ici par la parole, d'abord répartie en questions que je pose, puis en réponse données par les élèves, provoquant de ma part de nouvelles questions. Puis en laissant le groupe d'élèves dialoguer entre eux et coopérer afin de construire une logique commune de lecture du tableau. Enfin, cette coopération me retrouve comme interlocuteur, questionnant et synthétisant les éléments découverts pour mettre à jour les objectifs de l'œuvre.

Outre être marquée par mon positionnement linguistique, cette coopération est aussi encouragée par mon activité physique : rester absent de la salle au moment de la prime découverte, me placer loin et décentré, revenir vers les élèves, provoquer un demi-cercle autour de moi, m'éloigner à nouveau pour renforcer la coopération libre du groupe, revenir pour conclure et organiser la seconde séquence.

Cette coopération s'est avérée efficiente, elle s'est de plus poursuivie, hors cadre de la visite, lorsque les élèves sont repassés tous ensemble, dans les salles Picasso, avec un certain élan de partage, et dans la découverte et dans la détente.

Cette situation ne met que peu en jeu une coopération avec un groupe d'enseignant pour préparer cette séquence. Toutefois, en amont et en aval de la situation une coopération a lieu. L'organisation de la visite s'est faite en coopération avec les autres enseignants. Le partage avec les enseignants de son enregistrement audio est une forme de coopération. La coopération s'est poursuivie, après la visite, lorsqu'ensemble nous avons décidé qu'une prochaine année, chaque enseignant mène tour à tour un groupe.

13. Déploiement de régulations de l'apprentissage

Cette situation met en jeux plusieurs types de régulations de l'apprentissage :

A. La déstabilisation, la recherche d'information objective ou le refus, provoqués par la confrontation avec une œuvre, a priori atypique.

Je régule cette déstabilisation en ne pas répondant pas directement à la demande d'information objective (durée de réalisation de l'œuvre), tout en signifiant que la réponse existe, et qu'elle sera découverte plus tard. A savoir en seconde séquence, lors du travail en sous-groupe. J'attribue de plus l'élève qui a posé cette question au sous-groupe qui travaillera sur ce thème. La régulation du refus (« Il a fumé quoi ? ») a lieu au moment où je retourne la question volontairement impertinente de l'élève en question pertinente de l'enseignant : « Y a-t-il de la fumée dans cette peinture ? ». A nouveau, plus tard, j'encouragerai cet élève à reprendre sa lecture, aidée par la groupe : « Ah, on est en train de sortir de la fumée, n'est-ce pas Kevin, dites, Kevin, vous voyez d'autres éléments en rapport avec une guerre ? ». Je conserve à dessein le champ lexical de la fumée, ce qui rappelle à l'élève sa première intervention de refus et prouve que, même de ce refus, nous parvenons à construire une analyse de l'œuvre.

B. L'erreur de lecture ou d'interprétation.

La seule vraie erreur de lecture apparue lors de cette situation est l'interprétation d'une figure comme poupée plutôt que comme un bébé mort. J'ai délibérément laissé cette erreur sans correction, imaginant qu'elle s'auto corrigerait, soit par l'élève elle-même, soit par le groupe. C'est ce qui s'est produit, mais, dans le cas contraire, je me préparais la relever plus tard. Au moment où j'effectue une synthèse des éléments décrits.

C. Le maintien d'une logique de description propre à construire la lecture.

C'est souvent par le questionnement au pas à pas que, au besoin, je recadre la logique de description et évite qu'à douze le groupe n'émette que des éléments descriptifs épars. Au besoin, j'effectue des moments de synthèse et remets certains éléments dans un ordre qui m'apparaît plus acceptable pour construire une lecture :

« - Nous venons de dire ce que l'on voyait : à droite un personnage bras levé, en flamme, hurlant devant une maison incendiée, puis une femme à genoux, qui regarde la lumière au plafond, ou la bougie, avec à côté, cette drôle de tête de fantôme. Dessous, il y a le cheval blessé, qui hurle. A ses pieds un homme mort, avec son épée brisée. A gauche, la femme pleurant avec son bébé mort dans les bras et, en dessus d'elle, le taureau. »

Dans d'autres cas je marque les différences entre les approches, puis écarte certaines approches pour restaurer l'approche en cours.

« - Reste que là vous parlez de figures, avant Quentin parlait de clair obscur, le clair obscur ce n'est pas de la figure (...) Parler de ligne, ce n'est pas non plus forcément parler figuration, on peut aussi penser à comment est fait le tableau (...) Reste que vous parlez de deux choses différentes, Marc. En bas à droite, c'est une situation sur le tableau, la bougie c'est figuratif... Définissez la position de la fin de ligne sur le tableau. »

D. La difficulté à percevoir les aspects plastiques de l'œuvre, tels que : composition, couleur, valeur.

Je régule cette difficulté en questionnant un problème figuratif : « sommes-nous dehors ou dedans ? », « la scène est-elle intérieure ou extérieure ? ». Répondre à cette question suppose devoir parler d'espace, et dès lors commencer une perception plastique. Je joue dès lors sur le pli de ce qui est aisé pour les élèves, afin de les amener vers ce qui leur est plus difficile à aborder. Par la suite, comme lisible en C., j'utilise la répétition, l'insistance, voire la gestuelle, pour réorienter à chaque fois les élèves vers une lecture plastique plutôt que figurative.

E. L'absence de connaissance du contexte historique.

Cette absence a été, à ma perception, mal régulée, telle qu'expliqué dans l'autoévaluation de l'activité. Ma régulation a été de dispenser, en un flot continu, la matière manquante. Elle aurait pu être autre : déplacer le groupe devant le film et les photographies témoignant du contexte ; attendre les conclusions de la seconde séquence, où un sous-groupe était appelé à travailler sur le contexte, via le film et les photographies.

F. Les relations interpersonnelles dans le groupe.

Les seules difficultés à réguler furent la tendance au bavardage de quelques élèves et le léger écart de l'un deux qui traite un de ces collègues de « con », de manière assez innocente. Je n'ai pas interrompu le bavardage par un acte d'autorité (« taisez-vous » ou « bon, les messes basses ça suffit »), mais en adressant une question nominale à la personne en bavardage, ce qui dans ce contexte m'apparaît la plus constructive des régulations. J'ai marqué l'écart innocent de langage, mais au lieu de le condamner, j'ai surtout cherché à montrer que celui qui l'avait proféré avait tort, contrairement à sa victime, fort proche de la réponse juste.

« - Le terme « con » n'est pas... Enfin, il est évident que Picasso n'a pas peint en 1937 une guerre qui allait commencer en 1939, ou alors il était devin. Pourtant Jean n'a pas si tort...(…) Ben du coup, Adonis, c'est vous qui avez tort, ce n'est pas grave, mais je vais vite vous dire pourquoi.»

Au demeurant, les relations interpersonnelles dans le groupe se sont bien passées, une forte cohésion est advenue, la seule régulation que j'aie eu à apporter ayant été d'encourager les plus discrets à parler et de freiner les plus extravertis, souvent en personnalisant mes questions.

15. Développement de réseau d'échanges avec les collègues et les entreprises

Un tel échange existe, en amont et en aval de la situation. Cet échange a eu lieu dans le cadre de l'organisation de cette visite, par le choix d'en effectuer un enregistrement audio, motivé par la demande des enseignants d'être mieux formé sur *Guernica* et de savoir « comment je m'y prenais ». Il a été poursuivi, après la visite, lorsqu'ensemble nous avons décidé qu'une prochaine année, chaque enseignant mène tour à tour un groupe. Dans la discussion, j'ai particulièrement mis en avant le fait qu'ils pouvaient faire le choix d'autres démarches que la mienne.

16. Développement de stratégies d'interactions

A nouveau plusieurs stratégies d'interactions sont mises en œuvre dans cette situation. Déjà évoquées, elles seront ici énumérées :

- Confrontation directe entre les élèves et l'œuvre provoquée par ma volonté stratégique de ne pas interagir au premier abord, n'étant pas même présent dans la pièce puisque resté sur le seuil du passage qui y conduit. L'interaction se fait entre les regardeurs et le tableau, et non avec l'enseignant.
- Ouverture d'une interaction enseignant – élèves par une question ouverte, lorsque j'initie la lecture du groupe par la question « Qu'en pensez-vous ? »
- Repositionnement de l'interaction en cas de refus, écart ou erreur discret et sans acte d'autorité, par retour de question « repliant » les écarts.
- Initiation d'une lecture logique au sein du groupe par mon questionnement au pas à pas, adressé à un élève, puis un autre, qui me répondent.
- Suite de cette lecture en ouvrant la discussion à tout le groupe, le priant d'aider l'élève qui semble avoir le plus de difficulté à interagir.
- Retour quand nécessaire au questionnement pas à pas.
- Usage de la métaphore et du récit privé pour aider à la compréhension du choix d'un artiste, avec un certain humour qui dédramatise l'enjeu et positionne les élèves comme personnes vivantes et sensibles, libres de leur émotions, sans jugement quant à leur justesse ou fausseté.
- Réouverture de l'interaction rompue par mon laïus sur la Guerre d'Espagne par évocation d'un cinéaste contemporain connu des élèves.

Ces stratégies sont également toutes marquées par mon positionnement physique dans l'espace, relativement aux élèves et à ce qu'ils découvrent.

18. Elaboration des documents pédagogiques

J'ai élaboré les documents pédagogiques dans le mois qui a précédé le voyage. Il s'agit du dossier pédagogique remis aux élèves quinze jours avant le départ et présenté en annexe¹², et des reproductions A3 d'une cinquantaine d'œuvres de référence. Avant tout, quatre d'entre elles, également en annexe¹¹, auraient pu m'être utiles.

Concernant le dossier pédagogique, j'ai montré dans l'autoévaluation que je devrais encourager sa lecture, m'assurer de cette lecture, laisser aux élèves un temps pour des questions, ce avant le voyage.

Concernant le porte-document de reproductions, je ne l'utilise que si apparaît la nécessité de montrer ces références. A savoir : lorsque les élèves ont eux-mêmes découverts ces références. De les avoir sur moi me permet une « boîte à outils » modulables en fonction des circonstances, ce pourquoi je ne distribue pas ces documents aux élèves, et ne les utilise qu'en fonction du processus de découverte et de formation.

Je n'utilise par ailleurs pas d'autres documents « aide à la découverte » tels des textes, des guides de lecture, des grilles d'analyse ou textes à remplir par les élèves. Je n'insiste par ailleurs pas, dans ce cadre de visite, pour que les élèves prennent des notes. Ces choix sont guidés par ma volonté que la parole et l'échange oral nous mène à une découverte, puis à la construction d'une lecture commune et par mon espérance que ce qui a été ainsi vécu par tous reste en mémoire de chacun, par le souvenir de l'expérience plus que par trace écrite.

19. Formulation des éléments de l'ingénierie pédagogique

Relativement au règlement de formation¹, l'objectif général de mon cours est que les personnes en formation puissent disposer des connaissances fondamentales de l'histoire de l'art et de la culture. Qu'elles puissent ordonner historiquement et différencier les plus importantes époques de l'art et de la culture, analyser et évaluer les différents langages et styles visuels, analyser et expliquer les aspects historiques des moyens de communication.

En regard au contexte particulier du voyage d'étude, je souhaite que les élèves découvrent une œuvre : *Guernica*. Pour provoquer cette découverte, j'ai présupposé un « voir sans savoir », dans l'optique où les connaissances vont découler de l'observation et de l'analyse du langage et du style visuel déductibles de l'œuvre. De là, j'ai conduit, par des questions orientées, les élèves à analyser et expliquer les aspects historiques liés au message et à ce que nous communique l'œuvre.

Le choix méthodologique que j'opère est de fait, plus ou moins, une inversion des termes du règlement, pour que les élèves, à partir du regard, les fondements théoriques :

- Analyser et évaluer les différents langages et styles visuels.
- Analyser et expliquer les aspects historiques.
- Ordonner historiquement et différencier les plus importantes époques de l'art et de la culture.
- Disposer des connaissances fondamentales de l'histoire de l'art et de la culture.

Ce choix méthodologique repose sur les considérations suivantes :

- Les élèves sont, après sept semaines de cours de première année, en début de cursus. Ils ne disposent pas forcément déjà des connaissances en histoire de l'art et de la culture.
- Le cadre d'un voyage d'étude permet, ce qui est rare, d'être en présence d'œuvres réelles et non de projections de reproductions. Il s'agit de ne pas passer à côté de la confrontation au support.
- Je cherche à former avant tout des praticiens, non des théoriciens. Passer par le regard pratique plutôt que par le fondement théorique me paraît en ce sens une évidence.
- Ces élèves seront professionnellement appelés à mettre en pratique les éléments théoriques acquis. Construire ces éléments théoriques par la pratique me paraît conserver l'orientation adéquate au but professionnel.
- En passant par la question pratique (« Qu'en pensez-vous ? ») plutôt que par un savoir théorique (« C'est *Guernica*, peint en 1937, etc. »), je permets à tous les élèves de s'exprimer, Ceux qui auraient déjà un savoir théorique peuvent le dire, ceux qui ne l'auraient pas peuvent utiliser d'autres pistes pour évoquer leur impression, décrire ce qu'ils voient, etc.

Cette méthodologie n'a pas directement été explicitée aux élèves. Avant l'entrée au musée, je leur est simplement dit que nous allons voir *Guernica* et uniquement cette œuvre, et que le reste du musée serait visité un autre jour. J'ai ensuite expliqué aux élèves le parcours à effectuer pour parvenir à la bonne pièce, en leur demandant de ne pas s'attarder dans les autres salles. Le reste de l'explication méthodologique aux élèves se situe dans mon implication corporelle jusqu'à la découverte de l'œuvre : que je les suive, m'efface, in fine m'écarte pour demander « vous en pensez quoi ? » était amené à provoquer chez les élèves une perception de la méthode.

22. Mise en lien avec les besoins institutionnels et individuels

Au sens strict, un voyage d'étude ne comprend pas de besoin institutionnel relativement à l'école. Les quelques besoins sont définis dans la communication de l'EMF auprès des parents et élèves¹⁵ :

« Ce voyage a pour but la sensibilisation aux arts et à la culture, l'analyse et le débat propre à créer une dynamique de groupe ; dynamique nécessaire aux travaux collectifs qui parsèmeront l'apprentissage de concepteur / trice en multimédia.

Votre enfant sera accompagné par un professeur et sous la responsabilité de l'école durant les visites guidées et déplacements de groupe, soit de 9h00 du matin à 20h du soir. Toutefois, nous devons vous rendre attentif qu'une fois le programme de la journée achevé, les élèves seront libres de leur emploi du temps, dans un périmètre limité (...) »

D'autre part, la découverte de *Guernica* recouvre en partie les objectifs de formation en art et culture¹.

Il existe par contre un besoin institutionnel relativement au Musée, celui d'une certaine discipline de visite : ne pas s'appuyer contre les murs ou s'asseoir par terre, ne pas dépasser les zones de sécurité ou toucher les œuvres, ne pas parler trop fort, courir, etc.

Plutôt que de rappeler ces règles de discipline qui vont de soi, je préfère instaurer un climat de travail qui responsabilise les élèves et évite l'indiscipline. Ce climat est marqué par mon attitude : laisser les élèves aller dans la salle, laisser l'œuvre agir sur les élèves (une certaine sidération), poser une question liminaire qui pose le travail de libre découverte, enchaîner par des questions au pas à pas avant d'ouvrir le débat. L'attitude ainsi encouragée menait au respect nécessaire voulu par l'institution muséale.

Les besoins individuels sont liés à la libre découverte de l'œuvre et à la nécessité, posée par mes questions, d'en effectuer une lecture commune au groupe. Ils relèvent du plaisir ou du refus de découverte, et du respect de dialogue dans un travail commun.

Je laisse cette libre découverte s'effectuer, en n'intervenant pas, puis le plaisir de chercher par mes questions. En outre, je ne censure pas l'erreur mineure dans la découverte (la femme tient une poupée dans ses bars) afin que l'élève puisse poursuivre son investigation avec plaisir. La réponse au refus, qui recouvre chez l'élève un besoin d'assise par plus de connaissance, n'est là aussi pas censure, mais renvoi de la question à plus tard (en combien de temps cela a été peint) ou renvoi par retournement, qui se veut assez ludique (sur la fumée). Je cherche à respecter le dialogue, par le jeu de question – réponse, puis lorsque le groupe dialogue entre élèves, à maintenir un cadre respectueux. Ce lorsque deux élèves bavardes (j'adresse alors une question à l'une des deux), quand l'un en dit trop (j'accorde la parole à un autre), quand l'un laisse échapper un juron (je relève l'abus, mais pointe surtout la justesse ou les erreurs des réponses), enfin face à l'élève le plus réfractaire (je l'encourage tout en encourageant les autres à l'aider).

23. Mise en lien avec les problématiques des personnes en formation

En ce début de formation durant lequel à lieu ce voyage d'étude, les élèves connaissent plusieurs problématiques :

- Leur rapide immersion dans un monde de formation nouveau et, quoique choisi, quelque peu déstabilisant.
- Le manque normal de connaissance pour aborder ce nouveau monde de formation.
- L'inégalité des cursus précédents, certains élèves ayant des connaissances d'autre non.
- Le peu de mise en pratique, après sept semaines de formation, des connaissances acquises.
- Une certaine difficulté des élèves à lier théorie et pratique
- Une certaine difficulté des élèves à saisir en quoi la théorie en général et l'histoire de l'art en particulier peuvent leur être utiles

J'ai en tête toutes ces problématiques initiales, lorsque je conçois cette visite. Je cherche à y répondre, parfois de manière presque provocante ou de manière plus aidante. La provocation est de laisser les élèves se confronter à la quasi sidération de *Guernica*, manifestant par là la rapide immersion dans un monde visuel nouveau et quelque peu déstabilisant. Je cherche donc à confronter immédiatement par la pratique l'une des problématiques des élèves. Je n'implique ensuite aucune connaissance dans ma question initiale (« Vous en pensez quoi ? ») puis oriente mes questions pas à pas vers la découverte progressive des figures, afin de faire aborder ce en quoi *Guernica* est déstabilisant : sa composition. Quoique en début de cursus, je cherche à relier théorie et pratique, en montrant aux élèves, face à *Guernica*, une référence visuelle déjà vue au cours. J'indique aussi par là l'utilité de l'histoire de l'art comme manière de construire des rapports. Il en va de même avec la référence au cinéaste Almodovar, et pour certains aspects de la composition de *Guernica*, il en sera de même avec la pratique du graphisme.

25. Planification des séquences d'apprentissage

Cette visite a été planifiée en trois séquences de 15 à 20 minutes. Seule la première séquence, ici décrite, s'est développée en diverses phases :

- Séquence 1 : découverte et regard descriptif, en groupe, de *Guernica*
 - phase 1 : découverte : les douze élèves seuls face à l'œuvre
 - phase 2 : approche par mes questions au pas par pas, de moi à un élève puis à un autre
 - phase 3 : retour à un pas à pas, questions de composition et de contexte
 - phase 4 : organisation des sous-groupes pour la seconde séquence
- Séquence 2 : travail en sous-groupe de trois sur quatre thèmes précis
- Séquence 3 : mise en commun des sous-groupes

26. Prise en compte de la diversité des stratégies d'apprentissage

J'utilise, hors la confrontation directe des élèves avec l'œuvre, deux stratégies de questions. Soit par adresse, plus ou moins individualisée au sein du groupe, d'interrogation au pas à pas, qui sont destinées à aider à tracer un chemin de lecture logique commun à tout le groupe ; puis par ouverture large à tous, en demandant au groupe d'aider un élève. Les autres stratégies relèvent de mon investissement personnel : de par mon positionnement physique dans l'espace, je rythme les temps d'apprentissage, de par l'appel à une métaphore relevant de ma sphère privée, je cherche une diversion à une difficulté d'approche.

D'autre part, je mesure sans cesse le besoin ou l'absence de nécessité d'intervenir, entre autre pour ajouter de la matière à l'apprentissage en cours. Ce pourquoi, je restreints l'usage des savoirs et documents en ma possession (telles les œuvres de référence¹¹) à ce que je juge, dans le moment, strictement nécessaire.

27. Recours aux instruments d'évaluation des compétences des personnes en formation

Mon instrument d'évaluation est ici l'écoute, relativement à l'observable. Ce qui est oralement dit, par l'un ou l'autre est mesuré à l'aune de l'œuvre et de ce que l'on y voit. Cette écoute me permet d'évaluer le débat de manière formative, et de réorienter l'observation et les dires de chacun.

28. Référence au cadre institutionnel

Le premier cadre institutionnel est le règlement de formation. La découverte par les élèves de *Guernica*, puis l'analyse de ce que l'on y voit répond aux objectifs particuliers d'analyser et évaluer les différents langages et styles visuels¹. Le second cadre est celui du voyage d'étude tel que fixé par l'école : « Les élèves auront l'occasion de découvrir une ville multiculturelle et de visiter des musées parmi les plus prestigieux et complets d'Europe. Ce voyage a pour but la sensibilisation aux arts et à la culture, l'analyse et le débat propre à créer une dynamique de groupe ; dynamique nécessaire aux travaux collectifs qui parsèmeront l'apprentissage de concepteur / trice en multimédia. »¹⁵. La méthode de découverte choisie met l'appui sur les termes principaux de ce cadre :

- découvrir / sensibiliser / analyser
- débat / dynamique de groupe / travail collectif

Le dernier cadre institutionnel est celui du musée. Plutôt que d'en rappeler les contraintes, je préfère le faire sentir, et instaurer un climat de travail idoine au lieu (indicateur 22)

29. Réflexion sur ses différents rôles d'enseignant professionnel

Un antique rôle d'enseignant a été nommé la maïeutique. Elle aurait été mise en œuvre par Socrate, sans que l'on n'ait d'autre accès aux rôles qu'il jouait autrement que par les textes de Platon. C'est le rôle principal que je cherche à jouer ici. Ce faisant, je reste en conscience que je répète ce que je puis critiquer dans le texte platonicien : lorsque Socrate pose une question, il connaît très bien la réponse qu'il attend, et sa question est orientée vers cette réponse. J'assume ce choix, s'agissant d'une découverte et lecture d'œuvre commune, où la logique de construction et d'apprentissage s'appuie sur une cohérence à donner au sein d'un groupe aux paroles individuelles. Dans ce cadre, mon rôle maïeutique se pense aussi relativement à celui d'animateur d'une séquence où la formation de chaque élève proviendra des découvertes du groupe des élèves, telles que je puis les cadrer, orienter et synthétiser.

Je prends également d'autres rôles : celui de conforter les connaissances acquises, lorsque je montre une œuvre de référence connue, ou celui d'apporter un savoir supplémentaire, tout en mesurant sa nécessité. Cette mesure, ici, en direct et in situ, est sans cesse prise, ce pourquoi elle est décrite dans la situation :

« Je laisse passer une erreur (ce n'est pas une poupée), qui a mon sens devrait se révéler assez rapidement, par l'une ou l'autre des interventions (...) Je n'interromps pas et n'émet aucune remarque, dans le choix de laisser le collectif des douze élèves, maintenant rapproché en demi-cercle, travailler (...) Je me retire progressivement du devant de l'œuvre, et me replace près de ma position initiale, ce à reculons (...) Je ne sors pas de mon porte-document mon carton de référence du *Massacre des Innocents* de Poussin, jugeant inutile de briser la communication qui commence et d'infliger aux élèves l'idée d'une œuvre – et d'une histoire de l'art – qui serait un cumul de référence. Certes, Picasso emprunte sa figure à

Poussin mais leur est-il utile de le savoir ? S'ils le découvrent, oui, si je l'assène, je juge que non. La découverte de la figure suivante (empruntée à Rubens) me conduira à la même attitude (...) J'ai décidé de ne pas sortir la reproduction de Bosch de mon porte-document, et aussi de ne pas trancher le débat – pour donner raison à la minorité. »

Comme enseignant, j'assume dès lors un rôle réflexif, et de retenue du savoir, propre à favoriser la formation des élèves plus que leur instruction⁵.

J'assume aussi, au besoin, le rôle de conteur, ce généralement lorsque les élèves sont bloqués. Raconter est pour moi un art de l'histoire inverse à certains dires de l'histoire de l'art. Je cherche à exemplifier plutôt qu'à nommer des faits, ce pourquoi comme enseignant j'aime à déplacer métaphoriquement (de la vaisselle brisée pour du cubisme) les questions. Une fois, dans cette situation, je me déprends de ce rôle, parce que je ne parviens pas à maîtriser un manque observé chez les élèves : celui du contexte historique de *Guernica*. J'ai alors asséné l'histoire plutôt que de la conter, ce que j'ai, quasi dans l'immédiat perçu comme une erreur (décrite dans l'autoévaluation). Comme enseignant ma mesure n'est dès lors pas uniquement portée sur ce que je fais ou choisi de ne pas faire, sur ce que je dis ou décide de ne pas livrer, elle est aussi autocritique : là j'aurai dû faire autrement.

Je prends, plus discrètement, le rôle du contrôle et de l'autorité : m'assurer que tout le monde suit, dans le déplacement autant qu'ensuite dans le débat, marquer les refus, les bavardages et les écarts de langage, tout en les renvoyant au travail, instaurer un climat de découverte qui garantira le non écart à la discipline.

Enfin, j'assume le rôle d'organisation propre à l'enseignant : l'espace de travail est organisé de part les modalités de notre déplacement jusqu'à l'œuvre, puis par mon positionnement physique dans l'espace, changeant relativement aux phases que je propose. Enfin, dans la préparation de la seconde séquence, je détermine et organise les groupes de travail, puis les dirige vers les lieux qui leur sont attribués.

Evocation d'une situation de transfert

Laisser regarder plutôt que de montrer, faire découvrir plutôt que donner, laisser dire plutôt que de signifier ; mais aussi recadrer par des questions, orienter et hiérarchiser le débat, rassembler des propos pour en produire une synthèse puis questionner à nouveau : cette démarche, initiée au Musée devant *Guernica* a été reprise en classe, lors des cours.

J'ai pu, dès la mi-novembre, transférer l'expérience ici faite lors des cours de création culture et art de première année, en proposant des séquences de découverte et confrontation aux élèves, placés devant la projection d'une œuvre ou d'un produit visuel. Durant tout le second semestre 2010-11, des séquences de 15 à 30 minutes par cours furent ménagées, avec charge, individuellement, par sous-groupe ou en assemblée, donnée aux élèves de dire ce qu'ils voient, ce qu'ils analysent et comprennent, et de découvrir les motifs de l'œuvre ou de l'image (ce qu'elle communique, fait sentir, etc.). Progressivement, en rassemblant et synthétisant les propos, j'ai pu mettre à jour, avec les élèves des méthodes de lecture d'image. Ce avec le gain de ne pas avoir proposé une méthode mais bien d'avoir avec eux formulé des méthodes, panel adaptable dont le choix et le développement est bien un processus de formation.

SITUATION 13.04.11

Mercredi 13 avril 2011, 13h45

Quand l'élève ne voit pas

Contexte global

Cette situation se déroule lors d'un cours hebdomadaire de « création, culture et art » du second semestre de première année. Le cours est d'une durée de 2^{1/3} périodes consécutives par semaine et s'adresse à une classe de dix-sept apprentis.

Le second semestre est essentiellement dévolu à l'analyse d'images et d'œuvres d'art. Nous entreprenons ce qui est nommé des « lectures d'œuvre ». Après avoir développé des outils de lecture, les élèves travaillent sur les divers modes de composition générale de l'image et sur l'influence qu'exercent ces modes sur la réception de l'œuvre par le spectateur. Dans un premier temps, nous distinguons quatre modes de composition et leurs effets :

- La latéralité Effet de lecture, émotionnellement et corporellement neutralisé
- La frontalité Effet d'imposition des faits, imposition d'une vérité objective
- La perspective Effet de projection, émotionnellement ou corporellement investi
- Le surgissement Effet haptique de débordement, choc émotionnel et corporel

Chaque mode¹ est considéré relativement à son apparition historique, les effets recherchés alors, et à son usage actuel en art et communication visuelle, ce de manière transdisciplinaire avec le cours d'information et communication².

- Latéralité Antiquité gréco-romaine, classicisme (1650), néoclassicisme (1800)
Usage actuel : publicité du luxe, discours narratif
- Frontalité Icône byzantine, médiéval, abstraction géométrique (1920), pop
Usage actuel : présentation de produit, image politique
- Perspective Renaissance (1400), romantisme (1800), photographie (1850)
Usage actuel : cinéma (western, péplum), communication de projet
- Surgissement Maniérisme (1500), baroque (1600), art fantastique (1850)
Usage actuel : cinéma (action, horreur), impact produit, choc

En fin d'année, un cinquième mode est ajouté, en relation aux installations multimédia et au cinéma 3D. Ce mode de spectacle global a par ailleurs été initié par l'art baroque (dès 1600)³.

- La sphérisation Effet d'emprise globale, inclusion corporel dans l'espace de l'œuvre

Afin d'aborder ces modes, chaque élève a choisi une œuvre d'art figurative, dans le corpus de l'histoire de l'art. J'ai ensuite sélectionné pour chaque élève trois autres œuvres, reprenant les mêmes figures et la même narration, de manière à obtenir pour chacun une œuvre latérale, une frontale, une perspective et une surgissante. Les élèves ont ensuite eu quatre semaines pour effectuer une description écrite des quatre œuvres, selon une donnée qui précisait toutes les modalités du travail⁴. Cette description écrite a fait l'objet pour chacun d'une évaluation sommative, selon des critères remis aux élèves avec la donnée⁴. Cet écrit est doublé, pour chaque élève, d'une présentation orale de quinze minutes, effectuée en classe, au fil des cours. Cette présentation orale consiste en la comparaison de deux des quatre œuvres analysées par écrit. J'ai conçu une double approche d'évaluation de cette présentation :

- Sommative Selon les critères remis aux élèves au lancement du travail et couvrant ce que l'élève dit, sans mon intervention ou celle de la classe, lors de ses quinze minutes de présentation.
- Formative Selon les réponses de l'élève à mes interventions et à celles de la classe, dans les trente minutes qui suivent sa présentation.

Afin de prendre en compte les réponses nouvelles, les éventuelles réparations d'erreurs, les ouvertures et l'écoute du débat propre à chaque élève, la partie formative est dotée de points d'évaluations « bonus » qui sont remontés dans l'évaluation sommative de cette présentation orale.

Objectif global

Cette séquence s'inscrit dans les objectifs les deux objectifs généraux du second semestre :

1. Apprendre à voir l'image.
2. Apprendre à penser l'image.

Ces objectifs ont été énoncés aux élèves au début du semestre (janvier 2011).

Voir et penser s'établissent par regard et écoute, comparaison et dialogue. Mon cours se construit sur un leitmotiv : regarder et comparer des images, écouter et dialoguer, d'élève à enseignant, d'enseignant à élève, d'élève à élève.

Lors de cette séquence, une élève vient de présenter oralement deux œuvres, sur lesquelles elle avait déjà travaillé par écrit. J'effectue alors la critique de son oral, intervient par des questions, destinées à l'élève comme à la classe, et incite la classe à intervenir, à porter questions ou commentaires à la présentation orale de cette élève, Elodie.

Je mène par cette démarche deux objectifs généraux parallèles : l'un de critique, questions et réparations des erreurs relativement à l'élève concernée ; l'autre de partage du travail de l'élève auprès des dix-sept autres élèves, d'approfondissement et de participation de chacun.

Relativement à l'élève concernée :

Elodie a travaillé sur des images de mise à mort politique. Ces quatre œuvres sont : *Le trois mai 1808*, de Goya (1814), *Le supplice de Jane Grey*, de Delaroche (1834), *l'Esquisse pour l'Exécution de l'Empereur Maximilien*, de Manet (1867), *L'Exécution devant le mur de la mort*, de Komsky (1946)⁵. Son écrit⁶ était largement suffisant, hors une difficulté de lecture de *l'Esquisse* de Manet. Alors que le Goya est nettement latéral, le Delaroche surgissant et le Komsky perspectif, Elodie n'est pas parvenue à affirmer la frontalité de *l'Esquisse pour l'Exécution de l'Empereur Maximilien*, de Manet. De fait, elle n'en a pas écrit les bons effets provoqués sur le spectateur : imposition de l'événement inéluctable, confrontation aux faits, affirmation d'une vérité objective renvoyant chaque spectateur à une simple et terrible question : « pourquoi ? ».

Pour son oral, j'ai cherché à ce qu'Elodie soit confrontée à l'œuvre qui lui échappe et confortée par l'œuvre qu'elle a le mieux traitée par écrit. Elle a ainsi dû comparer *l'Esquisse pour l'Exécution de l'Empereur Maximilien*, de Manet et *Le supplice de Jane Grey*, de Delaroche. Sa comparaison a montré qu'elle saisissait bien le surgissement du Delaroche et partiellement les effets produits sur les spectateurs, moins le but recherché par l'artiste ou ses commanditaires. Son oral a malheureusement renforcé la difficulté apparue à l'écrit : elle ne parvient pas à voir la frontalité du Manet, et de fait en déduire les effets produits sur les spectateurs et le but de l'artiste.

Face à ce « quand l'élève ne voit pas », mon objectif est de l'amener à découvrir ce qu'elle ne voit pas, puis de l'amener à l'effet de confrontation voulu par Manet dans le but d'interroger les spectateurs : « pourquoi, lors d'un coup d'Etat, l'ancien autocrate au pouvoir est exécuté, sommairement ?⁷ ». En prise avec l'actualité (Révoltes arabes et événements en Côte d'Ivoire), j'ai aussi pour objectif de lui faire saisir l'importance de cette question initiée par Manet⁸.

Relativement aux seize autres élèves de la classe :

Hors qu'il m'est important que tous comprennent et s'approprient le but de Manet et sa réactualisation face aux événements actuels, mon objectif est la participation de chacun. Cet objectif n'est pas aisé à atteindre puisque, durant les quinze premières minutes, une élève présente oralement, devant les seize autres et moi, occupé à prendre les notes qui me seront utiles pour l'évaluation de l'oral. De fait, avant chaque présentation, j'ai demandé aux élèves de se placer par deux et de noter, pour chaque couple, deux questions et une remarque. J'ai ainsi pour objectif la transformation d'une écoute passive en une écoute relativement active. Suite à ma critique et mes questions, chaque couple d'élèves sera amené à rapporter ses questions et remarques, ce qui enrichira la suite du cours.

Une fois exclus les dédoublements ou le peu de pertinence de certains thème, douze questions et quatre remarques ont ainsi pu être développées en classe, orientant la suite du cours sur deux aspects : le compte rendu visuel des actes de guerre, fictionnés (tels dans *L'Enlèvement des Sabines* de David) ou reportés (tels dans *Le trois mai 1808*, de Goya) ; la position de report réaliste et naturaliste de Manet, qui marque le manifeste que devient *Une Moderne Olympia*⁹, tableau qui fit scandale de par son objectivité interrogatrice.

Mon objectif en regard du cours et de la classe est dès lors d'introduire les questions d'une éthique de l'image en regard du compte rendu d'événements réels. Cette introduction se fait progressivement, au grès de l'immersion provoquée par les questions et remarques des élèves. J'ai par ailleurs pensé cet objectif un mois avant cette séquence, lorsqu'Elodie m'a soumis son image et qu'il m'était devenu clair qu'elle travaillerait sur la mise en image de mises à mort politique. Mon introduction, dans son corpus d'image de l'*Esquisse* de Manet avait par ailleurs pour but d'ouvrir cette question d'éthique. Cette réflexion sera reprise par Mme Schaller, enseignante d'information et communication, dans la même classe, la semaine suivante, et avec des images contemporaines¹⁰.

Les images ne sont pas innocentes : si chaque élève peut repartir avec cette conscience du cours, je jugerai mon objectif atteint ; encore faut-il voir l'image, et c'est par ceci que je dois commencer.

Modalité générale de travail

J'ai prévu un séquençage de ce cours de 2,3 périodes en cinq phases. Hors l'organisation générale du travail, quinze minutes pour qu'Elodie effectue sa présentation orale, trente minutes pour ma critique et mes questions, quinze minutes pour les questions et remarques des huit couples formés par les autres élèves, quinze minutes pour débattre en commun de ces questions et remarques, et environ trente minutes pour mener vers le cours vers la question d'une éthique de l'image.

Modalité générale de la description de la situation

Je ne décrirai ici que la seconde séquence, soit les trente minutes de retour critique et questionnant de la présentation orale d'Elodie. Ce retour est à la fois dirigé vers Elodie, pour débloquent « ce qu'elle ne voit pas » et vers la classe, pour la faire participer et construire, de l'exposé d'Elodie, une méthodologie de regard et certains savoirs. Mon intervention relevant d'une re-prise de parole, j'ai utilisé le monologue pour transcrire les échanges, conservant un texte descriptif pour les interventions d'Elodie et des autres élèves, les éléments factuels ainsi que mes réflexions. Ces parties factuelles et réflexives seront reprises dans l'explication du lien avec les indicateurs. Je m'appuie par ailleurs sur un enregistrement vidéo de cette séquence – réalisée avec l'accord des élèves – pour l'atelier IFFP d'auto observation de Jean-Luc Schmalz du processus VAE.

Posture choisie

L'élément initial qui marque ma posture est celle de la re-prise de parole, dans le double sens du terme. Je reprends la parole, comme enseignant face à une classe, après qu'une élève, Elodie, l'ait eue, pendant les quinze premières minutes du cours. Je reprends la parole d'Elodie, comme enseignant cherchant à converser avec elle, afin de relever les qualités, manques et erreurs qu'elle est invitée à combler de par notre dialogue.

Cette double reprise me fait choisir une posture où le corporel et ma situation physique en classe prennent une forte importance, comme marqueur de la parole. S'agissant d'un dialogue à deux (Elodie et moi) en public (le reste de la classe), cette parole ne saurait restée privée : elle doit pouvoir concerner chaque élève. Mais s'agissant d'un dialogue à deux avec un but marqué (qu'Elodie comble ses erreurs et voit le Manet), cette parole doit s'adresser à Elodie. Ce pourquoi j'utilise mon corps pour marquer les adresses : plus théâtral, marquant l'espace d'enseignement, pour la parole envers toute la classe, plus relâché, marquant le ton de la conversation, pour la parole vers Elodie.

La reprise critique et questionnante me fait également adopter une posture face à l'exercice d'évaluation sommative qui vient d'être menée : il ne faut que mon retour critique et mes questionnements sur lesquels Elodie pourra compléter sa vision et son analyse, soit un interrogatoire ou un tribunal. Une présentation orale n'est pas un interrogatoire de police ou la sentence d'un juge, même sommative, elle doit, pour moi, rester formative. Ma posture se veut dès lors ouverte, en joueuse et positionnée hors jugement, ce même si je viens d'évaluer et qu'il me reste les points « bonus »⁴. Je dois toutefois marquer les erreurs et en arriver à une juste formulation de la lecture de l'œuvre de Manet, afin que la classe ne se forme pas sur un leurre.

Description de la situation

Cette situation se passe dans la salle de cours – atelier de la classe concernée. Cette salle est utilisée par tous les élèves de cette classe, quotidiennement, quelque soit le cours dispensé ou l'atelier pratiqué. Cette salle est dès lors leur espace, et ce sont les divers enseignants de la classe, théoriciens ou praticiens, qui y sont « invités » lors de leur temps d'enseignement, Afin de rendre possible la tenue de cours théoriques ainsi que la pratique d'atelier (parfois simultanément ou en alternance, parfois – comme ici – de manière univoque), l'espace de la salle est informellement séparé en deux.

Grande et oblongue (environ 12 x 5m), la salle est marquée, du côté sud, par six fenêtres. Lors de mes cours, pour besoin de projection des œuvres d'art, ces fenêtres sont voilées de stores. L'espace de travail informatique est installé en « U » sur ce long mur sud, et sur les plus courts murs est et ouest. Entre vingt et seize postes, un attribué à chaque élève, comprenant ordinateur, écran, clavier, espace de travail et d'entreposage de classeurs et livre, forment ce « U », attribuant ainsi à chaque élève sa place de travail pratique. Le mur nord est séquencé à gauche et à droite par les deux portes d'accès à la classe, par deux éviers de nettoyage, par deux espaces communs (l'un privé à la classe : frigo, micro-onde et machine à café, l'autre dédié à l'enseignement : scanner et reprographie), disposés sur des tables. Au centre du mur nord se trouvent l'écran de projection (rétractable) et deux tableaux blancs pour écriture au feutre (coulissables).

Devant ce mur nord se trouve un espace de cinq grandes tables (2 x 1m) accolées qui constitue l'espace des cours théoriques (et de certains travaux pratiques, tels le dessin ou les mises en commun de phases de recherche). Le côté nord de cet espace, entre l'accolement des tables et l'écran de projection, marque l'espace de l'enseignant. Je dispose, sur les tables accolées, d'un poste informatique de travail, d'un écran et d'une connexion au beamer (accroché au plafond en dessus desdites tables) et aux services externes (internet, serveur local, centre d'impression). Les élèves sont disposés et autour de moi et face à moi, assis autour de l'accolement des tables.

Un plan de la salle est livré en annexe¹¹, de manière à aider la saisie de mes déplacements, qui se jouent entre la table du scanner, l'écran de projection, la zone vide de l'espace d'enseignement et ma position à mon poste de travail. Elodie, qui venait de présenter devant la classe, son oral, se trouve avec moi, debout, face aux élèves, à ma droite. J'utilise dès lors essentiellement les dégagements à ma gauche. Je dispose enfin d'une chaise pour m'asseoir, que je n'utilise en général que très peu et dans ce cas, Elodie étant debout, quasi pas (ou pour marquer des significations qui seront ici décrites). Les élèves ont les mêmes chaises, de type « bureau » et à roulette, facilitant leur déplacement entre l'espace de travail d'atelier (et leur poste informatique), et l'espace commun de travail théorique.

Dernier point : dans l'espace d'enseignement, proche des tables communes, se trouvent deux colonnes d'acier assez fines (40 cm de diamètre), mais auxquelles je dois sans cesse porter attention, puisque selon les positions que je puis adopter, elles me cachent à certains élèves et m'empêchent de les voir (Elodie, qui faisait sa présentation en conscience de la présence d'une caméra, a utilisé l'une de ces deux colonnes pour rester masquée à l'image).

Lors de la présentation orale d'Elodie, je me suis placé, avec les autres élèves, face à elle, et dès lors loin de ma position habituelle d'enseignant (position A sur le plan¹¹). Durant cette présentation, j'ai pris mes notes, dans un book A4 dont je puis rabattre partiellement la couverture pour que les élèves voisins ne puissent lire ce que j'y écris. Durant la présentation d'Elodie, j'y ai porté, outre les qualités, les notes des défauts suivants, que j'aurai immédiatement à remédier (texte reconstruit depuis des notes par mots clefs):

Sur le Manet, Elodie voit justement la composition, et l'importance du personnage tout en bas à droite, fusil aux pieds, face au spectateur. Elle le qualifie de personnage introducteur (correct), dit qu'il fait face au spectateur (correct), qu'il le regarde (erreur), et se détachant au premier plan de la scène (erreur), qu'il construit un surgissement (erreur) qui s'adresse au spectateur pour l'impliquer physiquement dans la toile (erreur).

Ce que j'ai à remédier (ou à amener Elodie à remédier) : ce personnage introducteur qui fait face au spectateur est, quoique figurativement à l'avant plan, noyé dans la masse des autres soldats, ce par rendu plastique¹² : Manet traite son image pour qu'elle soit la plus plane possible. De plus, cette figure ne regarde pas le spectateur, puisque Manet l'a dépourvue d'yeux, invisibles sur la peinture. De fait, noyé dans le plan, cette figure construit une frontalité « indépassable » et « opaque ». Il n'y a pas d'adresse au spectateur, l'image ne

vient pas vers lui, et ne s'ouvre pas à lui. Le spectateur n'est dès lors pas physiquement impliqué. La planéité picturale agit sur lui comme un mur questionnant, et la figure introductive pourrait bien dire : « pourquoi ça ? ». L'implication du spectateur est dès lors morale.

La problématique principale que rencontre Elodie et provoque ses erreurs est qu'elle ne perçoit pas assez les aspects plastiques de l'image, renvoyant tout à la logique figurative, qui sous-tend un espace narratif ici absent. C'est dès lors sur cette vision plastique que je dois l'amener : composition, formes et lumières avant tout¹³.

Ces notes de correction vont construire ma reprise de parole (de la parole d'Elodie). Lorsqu'Elodie a conclu sa présentation, je l'ai remerciée, me suis levé, ai fait le tour de la table par son côté est, et ai rejoint l'espace d'enseignement (en déposant à proximité de mon poste informatique mon book de prise de note) pour me retrouver à gauche de cet espace (Elodie en occupant la droite). Je me suis arrêté, face à Elodie, et de fait de profil pour le reste des élèves de la classe, à environ quatre mètres d'elle, juste avant l'écran de projection (position B¹¹). De ce fait, la vision générale des élèves était :

Elodie de profil, puis l'écran avec projection des deux œuvres qu'elle venait de présenter :

L'Esquisse pour l'Exécution de l'Empereur Maximilien, de Manet
Le supplice de Jane Grey, de Delaroche

Puis moi, de profil, ce selon une parfaite disposition couplant la latéralité Elodie – l'enseignant à la frontalité des œuvres qui étaient notre sujet d'analyse¹⁴.

Cette théâtralité était recherchée pour donner l'impression aux seize élèves « auditeurs » d'assister à une scène : un dialogue entre Elodie et moi. Ce n'est qu'une fois ma position stabilisée, et pour moi consciente, que j'ai pris la parole, d'un ton calme et mesuré, face à Elodie, et dès lors pour prononcer des mots destinés à elle avant tout :

Vous accordez peut-être, pour moi, beaucoup d'importance, à l'aspect figuratif, pour ce qui n'est qu'une esquisse de mise en place... En fait, depuis cette esquisse, Manet va, par la suite, faire un tableau définitif...

Ma main droite scande les termes importants, par « léger brassage d'air » : beaucoup, figuratif, esquisse, esquisse, tableau définitif, ce des deux mains. J'emploie ce geste comme figure d'insistance, comme la répétition du mot « esquisse ». Arrivé au bout du dernier fragment de phrase, je me retourne progressivement vers la classe, jusqu'à être de trois-quarts, et pour les élèves et pour Elodie. J'ai à ce moment pour but de directement m'adresser à l'ensemble des élèves, relativement à leur pratique, et de les concerner tous. Je m'éloigne également d'un pas d'Elodie, pour lui marquer que la suite ne s'adressera pas directement elle uniquement.

... Quand vous, vous faites des esquisses, pour mettre en place un projet graphique, par exemple, ou un storyboard, est-ce que l'aspect figuratif et de précision compte déjà beaucoup ?... A quoi vous réfléchissez d'abord ? Où Alessandra (enseignante de graphisme) ou Julien (enseignant de storyboard) vous amènent-ils à réfléchir d'abord ?

C'est Elodie, malgré mon adresse à la classe, qui répond, d'une voix trop inaudible pour tous, ce qui fait que je répète à tous sa réponse, cette fois totalement tournée vers la classe.

La composition est avant tout la composition des grandes masses. C'est exact. Par ailleurs, comme la projection a moins de définition que vos écrans, en quoi cette projection va nous aider ?

Ce disant, je me retourne vers Elodie, afin de lui marquer que, puisqu'elle a commencé de répondre, elle est amenée à poursuivre la correction de sa présentation.

Au niveau figuratif qui, sur votre écran de travail est bien plus précis, on voit que ce personnage là se découpe un peu...

Je m'approche à cet instant de l'écran et montre, sur la projection, le personnage dont il est question : le soldat dans le coin inférieur droit, qui recharge son fusil, face au spectateur et faisant office de

personnage introducteur (celui sur lequel Elodie achoppe). Puis me ré éloigne, pour redonner du champ à Elodie, tout en continuant à lui faire face.

... Est-ce que c'est ce que l'on voit ici, avec la plus faible résolution de la projection ?

Elodie marquant que cette figure ne se découpe pas du plan, je me rapproche d'elle et de la projection, et pour lui signifier que je ne l'interroge pas, mais que je souhaite collaborer avec elle, et pour me retrouver, également, proche de l'image projetée, prêt à montrer des mes mains ce qui est à voir.

Par contre on voit autre chose, au niveau des grandes masses de composition.

Elodie ne trouve pas, et retombe sur la figure, dont elle reparle de la découpe. A ce moment, de mon doigt, je pointe sur la projection le bord du personnage.

Mais, est-ce qu'il s'arrête là, visuellement ? Il fait partie de quoi ?

Et Elodie ne trouvant toujours pas, je dessine de mon doigt passant sur la reproduction projetée, un carré englobant la masse des soldats présents « derrière » le personnage introducteur tout en l'incluant¹⁵.

Que pensez-vous de ça ?

Je dessine, de ma main, deux fois le parcours carré qui cerne cette masse, en signe d'insistance, puis me recule, et vers la table et m'éloignant d'Elodie.

Je ne sais pas si vous le voyez...

Elodie ne voit pas. Je me retourne alors vers les seize autres élèves de la classe.

Est-ce que vous avez une perception de ce bloc ?

Je dessine à nouveau le carré, cette fois par enserrement de mes deux bras. Un élève répond et l'écoulant, je reviens vers la projection.

Mais oui, et il est énorme, ce bloc en plus. Il occupe plus des deux tiers droits de l'image.

Devant la projection, je mesure la longueur de ladite zone avec mes bras, et reporte ma mesure sur sa hauteur, puis reviens jusqu'à la classe, frontalement.

Eh oui, il a une forme ce bloc en plus... C'est un rectangle, pas très loin d'être carré, ...

Je retourne, en marche arrière, vers la projection

... et il fait évidemment bloc « plof »

Au « plof », je me tourne vers Elodie, puis vers la projection, pour de ma main dessiner une fois de plus le carré, puis m'enquière de savoir si là elle le voit, ce carré. Sa réponse étant affirmative (certes un peu molle), je reprends, par un autre aspect, pour m'assurer qu'elle commence bien à voir. Toutefois, afin de ne pas la décourager, je reprends face à l'image projetée à côté du Manet, le Delaroche, qu'Elodie a parfaitement décrit et analysé.

Vous avez décrit la lumière, alors ici de manière extrêmement juste...

Je montre Lady Gray, illuminée sur le Delaroche.

C'est bel et bien elle qui irradie, ce qui va la faire venir en avant et surgir vers nous. Elle est la source de lumière qui provoque l'éclairage et les ombres de toute l'image...

Puis, avançant le bras, je remontre le Manet.

... Ici, si on essaye de reprendre la direction de la lumière...

Elodie répond, progressivement et d'une faiblesse de voix qui à nouveau me forcera à synthétiser pour tous les élèves. Ce pourquoi, une fois, face à elle, sa réponse écoutée, je me retourne vers la classe.

Vous dites que ce n'est pas facile, parce que tout le fond est brumeux. Il s'agit bien de la poudre provoquée par la fusillade, en dessus du groupe carré des soldats et plus à droite jusqu'à Maximilien. Alors pensez à ça... : quand on a une fumée comme ça et qu'elle est bleue ou blanche, la source de lumière est où ? ... Pensez à votre pratique photo, lorsque vous avez testé la lumière naturelle, la lumière artificielle et la mélangée... Une fumée très bleue blanche, la source de lumière est où ?

M'étant adressé à la classe, je ne suis pas surpris que deux des élèves répondent : derrière.

Juliette, juste... elle est derrière, donc on a un effet très simple... Comment on nomme cet effet ? ... C'est ça qu'il ne faut généralement pas faire, en photographie.

Ce disant, je me suis approché de l'ordinateur enseignant (position C¹¹), ai placé mon bras gauche sur lui, ce me permettant de pivoter avec naturel entre la classe et Elodie. Un autre élève de la classe nommant le contre-jour, je puis me retourner vers Elodie.

Un contre-jour... c'est un véritable contre-jour. Maintenant Elodie, si on dit qu'il ne faut pas photographier des figures d'avant plan en contre-jour, pourquoi ?

Elodie répond que cela obscurci tout le premier plan, donc les figures qui deviennent une masse.

Et, ici, Elodie, à propos de masse que se passe-t-il ?

Elodie me semble confirmer qu'elle a bien vu, puisqu'elle répond que les figures des soldats deviennent une masse carrée, dans laquelle se fond le personnage introducteur. Je retourne vers la projection, afin de remonter de ma main et le carré et le lieu de contre-jour, me tourne vers Elodie...

Donc ici, on a carré plus contre-jour...

... Puis vers la classe :

... On n'est pas loin d'un carré noir sur un fond blanc... (petit rire)...

Je fais pour tous renvoi à une œuvre à l'ultra minimalisme des plus complexes, qui par son absurdité même (ou apparente), à marqué chaque élève : *Le Quadrangle noir*, de Malevitch (1915-17)¹⁵, déjà plusieurs fois abordé en classe dont une dernière vision le mois précédant cette situation. Je me retourne ensuite à nouveau vers Elodie :

... de Malevitch, Elodie, vous vous rappelez les objectifs de ce peintre, lorsqu'il décide d'enlever toute figuration ? ... ce hors faire de l'abstrait... Ses objectifs relativement à la réception de la peinture, par rapport au spectateur... ?

Elodie répond parfaitement qu'il voulait créer une nouvelle icône picturale, et imposer la frontalisation comme le nouveau langage de la réalité de la révolution communiste. Je reprends, face à Elodie, mon geste de carré sur la projection du Manet...

Et là ?

Elodie dit alors que le contre-jour, qui noie les figures du premier plan en une masse carrée fait de même : cela frontalise l'image. Toujours en train de montrer l'image de mon bras, je confirme :

C'est exact, du coup l'impression d'un espace tridimensionnel disparaît presque. Il est vrai qu'on lit figurativement (je montre Maximilien au pilori) qu'ils sont un peu plus loin, et que ce perso' (je montre le soldat face au spectateur) serait devant, mais plastiquement, tels qu'ils sont traités dans l'esquisse, on a

beaucoup de peine à comprendre que les uns derrière et les autres devant...
C'est donc une image frontale (ce regardant la classe)

Je m'éloigne à nouveau d'Elodie pour retrouver ma position en B¹¹, jouant pour la classe mon face à face avec Elodie, et pour elle, la situation d'un interlocuteur.

Bon, maintenant, il faut en venir à ce que ça fait, cette frontalité... alors, je vous ai un peu accroché dans votre texte sur ce personnage introducteur qui nous regarde... mais il n'a pas d'yeux...

J'effectue un rapide aller-retour vers la projection, pour lui pointer la figure et son absence de regard.

... en fait, il fait partie de ce bloc carré... Pourquoi Manet a-t-il l'intuition de poser ce personnage ?... Qu'est-ce qu'il veut nous faire à nous ?

Elodie évoque une réaction, et je lui demande quelle réaction. Se faisant, je m'appuie presque assis sur la table de scan (position D¹¹) et par attente, et pour lui laisser le champ, cherchant à lui marquer ma passivité (et peut-être, pour moi, me soulager de la fatigue).

Elodie finit par dire que cette figure, nous, spectateurs la regardons, et qu'elle ne nous regarde pas... le paradoxe fait un peu rire certains des seize élèves. Elle a par contre raison, sans en être certaine, et est un peu déstabilisée du ricanement que sa réponse a provoqué. Ce pourquoi je me redresse, face à Elodie, et reprends :

Je le regarde (me redressant), il ne me regarde pas... Mais dans l'écrit vous êtes plus juste quant vous dites : « il nous fait face »... Bon...

J'ai à ce moment l'intuition qu'Elodie ne saisisse l'effet que par l'exemple réel (et non imagé), debout face à elle, à trois mètres d'elle, je décide alors d'exemplifier réellement : j'avance assez rapidement vers Elodie...

... alors maintenant je vous fais face...

... je suis à un mètre, puis à cinquante centimètres d'elle, face à elle et mon regard dans le vide, ne la regardant pas (position E¹¹)...

... je ne m'adresse pas à vous...

... je recule et retourne m'appuyer sur la table (position D¹¹)...

... à vous cela vous fait quelque chose !

Elodie me fait part de son sentiment, relativement à ma brusque proximité absente, face à elle, et parvient au terme que je cherchais qu'elle prononce : « cela confronte ». J'ai obtenu l'une des réponses que je recherchais et en suis assez satisfait. Et parce qu'Elodie a trouvé le terme juste sans que je n'aie besoin de le lui dire, par mon attitude exemplificatrice de confrontation physique ; et parce que la classe, comme au théâtre, a réagi à cette attitude, soudainement rompant la distance maître – élève. J'ai immédiatement ressenti une surprise alors que j'avais (ohhh), un embarras lorsque j'ai ensuite reculé (pffff), puis lorsqu'Elodie disait le mot « confronte », un entendement joyeux (Ho !) suivi de quelques rires. Surprise, embarras, résolution, soulagement de la situation non seulement résolue mais aussi comprise : voici ce que dans l'instant j'ai lu de la réception des seize élèves de la classe – et d'Elodie¹⁶.

Je saisis aussi qu'à ce moment, je ne puis en exiger plus d'Elodie, à savoir l'effet produit. Les buts cherchés par l'artiste sont, pour tous les élèves, à ce niveau, plus complexes à « deviner » - soit à auto construire. Je profite dès lors clairement de ce moment clef, qui vient de jouer et le théâtre classique et ce que tous ces élèves ont acquis au cours de scénario et mise en scène¹⁷ pour clairement reprendre la parole face aux seize élèves de la classe. En cet instant, l'entretien direct que je mène avec Elodie face à la classe et pour moi terminé. Je cherche une manière de le lui signifier, et préfère agir dans le flux de la suite plutôt que de le lui énoncer directement. Je me redresse et me place devant la projection des images face à la classe.

Il nous confronte (je regarde Elodie), c'est exact... Il nous confronte (je regarde la classe) à nous demander quelque chose...

Je m'approche alors de la table, saisis le dossier de ma chaise (position C¹¹).

... peut-être le moyen le plus simple d'en parler est de parler d'aujourd'hui...
Parce que lorsqu'on regarde des peintures on a souvent des vieux événements...
L'autre jour dans *Le Temps* il y avait un article relativement intéressant...

Je m'assieds, tout en pivotant ma chaise pour me tourner vers Elodie (toujours debout) puis vers la classe. Ma chaise reste assez en retrait de la table.

... sur la situation en Côte d'Ivoire⁸... (tour de regard pour m'adresser à toute la classe)... Vous avez vu ce qui s'est passé ? (à nouveau, tour de regard à la classe, puis à Elodie)... En gros, pour simplifier, un Président a chassé l'autre... Un avait plus ou moins été démocratiquement élu, l'autre avait décidé de céder le pouvoir... cela a fait un effet de guerre civile, la France sous couvert de l'ONU est intervenue... puis finalement, l'ancien Président, euh, Laurent Gbagbo, a été... arrêté, emprisonné et le nouveau Président...

Je ne sais plus son nom. Par contre, préparant ce cours, étant quasi certain que j'en arriverai à évoquer cette situation actuelle, j'ai noté dans mon book le nom de ce dernier. D'un coup de roulette, j'approche ma chaise de la table, et lis sur mes notes, son nom...

... Alison Ouattara... a dit qu'il allait le juger... (Je regarde Elodie)... Vous êtes dans un pays où potentiellement, pour les crimes de haute trahison, les crimes de guerre, et cetera... la peine de mort existe... (je lève la voix). Est-ce qu'on assassine un dirigeant que l'on a renversé ?

J'ai alors la surprise d'entendre Elodie, à qui je n'avais pas (encore) signifié la fin de notre dialogue, et donc (toujours) debout, me répondre par la négative. Elle enchaîne en disant qu'un dirigeant renversé a déjà tout perdu, en ayant perdu le pouvoir – et que nul n'est besoin, semble-t-il de l'exécuter. Puis elle reconstruit, de mon anecdote actuelle, le récit du tableau de Manet. Élodie reprend la lecture figurative et explique à tous le coup d'Etat contre Maximilien, son procès sommaire et son exécution, qui rendit sa femme folle. J'écoute et enregistre, notant en moi cet acquis qu'Elodie m'expose justement, confirme sa réponse, la remercie et lui prie de retourner s'asseoir avec les autres élèves, marquant ainsi – sur cette note très positive – la fin de notre conversation et de sa présentation orale. L'évaluation de cette présentation, établie le soir même, est à trouver en annexe¹⁸.

Toujours assis, je me tourne alors face à la classe.

Elodie a bien pointé la question, et le but de Manet : nous interroger sur ce qu'il se passe lors d'une révolution... Il se pose en effet toujours la question, à la fin d'un régime, c'est ce que l'on fait des perdants...

Je me relève... puis m'appuie sur l'ordinateur face à moi, provoquant de cette posture, une assez grande imposition face à la classe.

... on a une grande tradition, dans les régimes qui se remettaient de père en fils et ainsi de suite... en général, face à cette succession automatique, on essaye de liquider les perdants. Quand il y a des coups d'Etat, ce qui a été le cas, comme Elodie l'a bien raconté, pour l'histoire entre Mary Stuart et Lady Gray... (Je me retourne et montre aux élèves la projection de l'œuvre de Delaroche⁵)... Ben c'est très simple... « Couic » (je fais le geste, marquant mon cou de ma main, puis me ré-appuie sur l'ordinateur)... Les français ont achevés – et encore – leur révolution comme ça, mais il s'est passé quelques années entre le déclenchement de la Révolution française et la décision du Directoire de couper la tête de Louis XVI, roi démis jusque là emprisonné... D'ailleurs ils ont eu de la peine à trouver un prétexte... ils l'ont accusé de haute trahison, alors qu'il n'avait rien fait... il n'avait strictement rien fait. Mais il y avait un fantasme, dans la Révolution française, que si on ne coupait pas (j'insiste de mes gestes) la tête du Roi, alors ce régime royal, qui est transmissible de père en fils, il risquait de

revenir... Donc dans toutes les révolutions se pose cette question, et Manet a le mérite de la poser : que fait-on des dirigeants abattus ?

Je regarde les élèves, face à eux...

Ça c'était en 1867. Mais aujourd'hui, que fait-on des dirigeants abattus ?
Fussent-ils été des « dictateurs » ?

J'obtiens un assez grand brouhaha, où surgissent les noms de Moubarak, Kadhafi, Saddam Hussein, Ben Laden...

Oui et la question se pose : Saddam Hussein a été liquidé, Kadhafi le sera sûrement, Ben Laden aussi, si on le trouve... et si on juge utile de le trouver... L'égyptien Moubarak on verra, pas certain, reste que même quand le coup d'Etat fait advenir une démocratie, on assassine l'ex dictateur : Ceausescu en Roumanie, par exemple...

Je me rassois, pilote mon ordinateur et sors en projection deux images, préparées avant le cours : *Marat Assassiné*, de David et *Charlotte Corday*, de Baudry¹.

Maintenant, la question est non seulement ce qu'on fait des dirigeants que l'on assassine, mais aussi quelle image on donne de cet assassinat.

Je clos ainsi la seconde séquence du cours, marquant au passage la dernière séquence du cours (qui sera la cinquième), comme une interrogation qui va rester en suspens. Je me relève et du regard effectue un tour de la classe.

Avant que nous nous interroguions sur ces images, lors de la présentation d'Elodie, vous avez noté vos questions et remarques, je vous écoute donc, en commençant par là.

Je montre à ma droite... La troisième séquence du cours est lancée. Suivront la séquence de notre débat, puis la clôture, déjà annoncée sur ce que « fait l'image », son éthique.

(...)

Identification des tâches

Au niveau institutionnel, je dois mettre des notes, ce relativement aux exigences de la maturité professionnelle artistique intégrée comme relativement aux exigences du programme d'enseignement professionnel du règlement de formation CFC concepteur en multimédia, partie B. (Sur la nature mixte – maturité et CFC – de mon cours « création, culture et art, voir l'introduction : présentation de l'établissement). Les notes sont réunies par moyenne semestrielle et par branche. Une règle implicite, ou du moins sur laquelle je n'ai pas trouvé trace écrite, pose que chaque élève doit avoir au moins trois notes par semestre dans une branche. Cette règle me semble naturel, la constitution d'une moyenne ne pouvant être légitime avec une note et n'être qu'un médian entre deux notes. Le minimum de trois notes permet aussi d'évaluer progression, stabilité ou régression. En général, je m'efforce par ailleurs d'avoir plus de trois notes.

Cette situation exemplifie également une attitude que j'ai par rapport au besoin institutionnel d'évaluations sommatives : je tente d'adjoindre à l'évaluation sommative une évaluation formative, voire de modérer le résultat du sommatif par ma perception du formatif.

Au niveau des objectifs, je dois répondre au programme, ce relativement aux exigences de la maturité comme du programme d'enseignement professionnel CFC. Si, au niveau maturité, le programme repose sur un PTI (programme de travail interne¹⁹), basé sur un PEEC cantonal²⁰, lui-même basé sur le PEEC fédéral²¹ et l'ordonnance fédérale de maturité professionnelle, au niveau CFC la seule base institutionnelle dont je dispose sont les quelques lignes du règlement OFFT 47107²², du moins à ce jour²³.

Je m'appuie avant tout sur le PTI¹⁹, coordonné avec d'autres cours et ateliers et transmis à tous les autres enseignants de la section. La relation que j'ai à ces cadres institutionnels est par ailleurs quelque peu « incestueuse », puisque je suis l'auteur du programme CFC comme du PTI et du PEEC cantonal des branches spécifiques de la maturité artistique. Il n'en reste pas moins qu'au niveau du programme de maturité, les objectifs ont été validés et suivis par les experts de la CFMP (commission fédérale de la maturité professionnelle).

Au niveau méthodologique, l'institution ne me fournit que le cadre de la durée de mon cours, soit 2^{1/3} périodes hebdomadaires, sur 37 semaines d'enseignement (86 leçons annuelles). Je suis libre du choix des méthodes d'enseignement et des choix pédagogiques²⁴. Je me suis dès lors imposé des tâches, couvrant le semestre comme chaque leçon :

- Coordonner les étapes formatives de mon cours avec les autres cours théoriques (information et communication) et avec les ateliers pratiques (scénario et mise en scène, storyboard, dessin, photographie et, marginalement, graphisme)¹⁹.
- Etablir au moins trois évaluations sommatives, sur un processus de formation long (4 mois), constituées d'une description et analyse comparative écrite (évaluation sommative 1), d'une présentation orale (évaluation sommative 2, avec prise en compte de l'évaluation formative), écrit final de description et de comparaison analytique, retravaillé par chaque élève après correction (évaluation sommative 3, avec part de formatif, dû à la correction).
- Corriger et noter les travaux écrits, soit par élèves deux travaux d'environ trois pages.
- Etablir le soir, après chaque présentation orale, sa critique écrite et sa notation, restituée à l'élève.
- Construire les leçons de manière à permettre une ou deux présentations orales par cours, et de ménager un temps de restitution, mise au point et dialogue formatif avec l'élève interrogée, tout en faisant participer l'ensemble de la classe, avant que d'amener une nouvelle étape.
- Ecouter et évaluer chaque présentation orale, et laisser son contenu influencer sur la nouvelle étape que je souhaite introduire.
- Ramener les questions à la classe, en favorisant un partage et un débat, et laisser ce contenu influencer sur la nouvelle étape que je souhaite introduire.
- Préparer les images nécessaires à la présentation orale, à mon retour et à la nouvelle étape à introduire, en conservant une flexibilité dans les choix – cette dernière étape étant influée par la présentation, mon retour et le débat des élèves.

- Organiser la classe en groupe de deux, de manière à ce que, par couple, chaque élève ait une écoute active de la présentation orale et de mon retour, prenant en note questions et remarques.
- Penser l'espace de la classe comme une mise en scène.

Dans le cadre de cette leçon, je me suis spécifiquement attribué les tâches suivantes :

- A partir de la correction du premier écrit d'Elodie, déterminer ses erreurs et difficultés, ainsi que ses qualités et points forts.
- Choisir dans son corpus de quatre œuvres, celle qui lui posait le plus de problèmes (le Manet) et celle avec laquelle Elodie semblait le plus à l'aise (le Delaroche), de manière à pouvoir lui faire travailler ses manques avec l'appui comparatif de ce qu'elle a déjà saisi.
- Planifier la leçon en pensant que, relativement à sa difficulté, mon retour risquait de prendre plus de temps qu'à l'accoutumée et que nous n'aurions, ce jour là, qu'une présentation orale.
- Séquencer la leçon en cinq phases
 - o présentation orale d'Elodie (environ 15 minutes)
 - o ma reprise de parole, retour et processus formatif (environ 30 minutes – situation décrite)
 - o retour des questions et remarques des groupes d'élèves (15 minutes)
 - o mise en commun des questions et remarques, débat (15 minutes)
 - o introduction de la nouvelle étape : éthique de l'image, idéalisation et réalité (30 minutes)
- Préparer la matière et la documentation pédagogique, sous forme d'images à projeter.
- Au début de cours, énoncer, dès les présences établies, qui présentera oralement, projeter les images que j'ai sélectionnées.
- Organiser l'activité du reste de la classe : écoute active, en prenant questions et remarques en note, par deux.
- Ecouter Elodie tout en prenant des notes, destinées à l'évaluation.
- Utiliser, durant la présentation d'Elodie, ces notes pour construire ma reprise de parole, mon retour critique et la conversation formative que j'aurai avec elle.
- Effectuer cette reprise de parole, vis-à-vis d'Elodie et en concernant la classe.
- Evaluer et mémoriser le processus de formation effectué par Elodie durant ce retour.
- Contrôler que le reste de la classe travaille et soit actif.
- Clore l'intervention d'Elodie, immédiatement collecter les notes de questions et remarques du reste de la classe.
- Synthétiser les remarques de l'ensemble des élèves et ouvrir un débat formateur de mise en commun.
- Construire, durant ce débat, la mise en œuvre de l'étape suivante.
- Présenter, en utilisant les résultats du débat cette dernière étape : éthique de l'image, idéalisme et réalisme.
- La classe finie, le soir, rédiger le retour critique et sommatif et formatif de l'oral d'Elodie, à lui remettre le cours suivant¹⁸.
- Préparer la leçon suivante, en choisissant qui présentera oralement, relativement à l'étape qui vient de se mettre en place. A savoir qui, dans son choix image, permet de poursuivre l'élaboration de la question de l'éthique de l'image, de l'idéalisme et du réalisme²⁵.

Au niveau pédagogique, je n'ai d'autre tâche institutionnelle que d'enseigner. Les méthodes pédagogiques que je puis choisir relèvent dès lors des tâches que je m'attribue. Dans l'organisation du second semestre de formation, je me suis donné pour tâche de confronter les élèves à des comparaisons d'images qui puissent former, depuis un « voir l'image », un « penser l'image ». La présentation de chaque élève devant la classe poursuit la confrontation comparative sous d'autres modes : chacun compare les images et l'oral de chaque élève, chacun compare le discours de l'élève en présentation et mes questions d'enseignant.

Identification des acquis mobilisés

Ressources théoriques liées au domaine d'enseignement :

La ressource fondamentale que j'utilise est une approche sémiologique de l'image, telle que développée par le groupe « mu » dans l'ouvrage *Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image*, Le Seuil, Paris, 1992. J'utilise également des ouvrages de vulgarisation de ces études, tels ceux de Martine Joly, *Introduction à l'analyse de l'image*, Armand Colin, Paris, 2007 ou *L'Image et son interprétation*, Armand Colin, Paris, 2005. Ces ouvrages de vulgarisation sont en bibliothèque de l'établissement, à la disposition des élèves.

La matière du cours, le choix des images à comparer est également une ressource primordiale. Dans ce contexte, cette ressource connaît la spécificité d'être ouverte, puisqu'à l'origine de ce travail semestriel chaque élève a choisi une œuvre d'art figurative. J'ai ensuite sélectionné pour chaque élève trois autres œuvres, reprenant les mêmes figures et la même narration, de manière à obtenir pour chacun une œuvre latérale, une frontale, une perspective et une surgissante. Cette méthodologie me force à sans cesse renouveler mes acquis en connaissance de l'art : surpris par certaines images, je dois chercher, hors mon attente, des images en rapport. Ma modalité principale de recherche est internet où via le moteur Google, je piste les titres, les noms des figures, les récits, parfois les noms d'artiste. J'extrait ensuite les images des œuvres que je puis mettre en rapport et, face aux découvertes, me documente, via l'internet²⁶ ou à travers des ouvrages spécialisés²⁷. Rien qu'en rapport à cette situation, j'ai découvert les œuvres suivantes, qui m'étaient jusqu'ici inconnues : Weerts, *Marat assassiné*, Aviat, *Charlotte Corday*, l'illustration anglaise de *Charlotte Corday*¹, l'esquisse de Manet pour *l'Exécution de l'Empereur Maximilien* (le tableau final m'était connu), Komsky, *L'Exécution devant le mur de la mort*², et Gérôme, *Napoléon en Egypte*²⁴. Ces découvertes me sont une véritable actualisation de mes ressources dans le domaine d'enseignement. Elles me forcent à chercher et à renouveler les contenus de mon cours qui, l'initiative du choix de la première image étant laissé à chaque élève, ne peut être que différent d'année en année. Je collecte sous forme d'archive numérique tous les documents trouvés, ainsi que les travaux écrits des élèves²⁸.

L'autre ressource importante mobilisée est constituée de mes collègues : hors du programme écrit d'enseignement, je les questionne au jour le jour, souvent lors des pauses ou au repas de midi, pris en commun, sur les éléments vus dans leurs cours. Quelles sont les dernières images montrées en information et communication, pour quelle approche ? quel film a été analysé en scénario et mise en scène, pour quelle conclusion ? où en sont les élèves en storyboard, appliquent-ils les différences entre la construction latérale ou frontale d'un plan ? et en photographie ? les grandes masses de composition ont été vues en graphisme au premier semestre, sont-elles encore explicitement entraînées ? A chaque conversation, je mets en lien mon cours, ses objectifs, mes choix de matériel avec les matières théoriques et pratiques vues par les élèves dans ces autres cours et ateliers¹⁹. Ces conversations représentent une base impérative de mon enseignement : à aucun moment le cours théorique de création, culture et art ne trouverai pour moi sa justification s'il se menait en autarcie. Ces conversations constantes me motivent également à sans cesse réadapter et réajuster mon cours.

La troisième ressource liée à mon domaine d'enseignement est l'actualité. L'enseignement de la création, de la culture et de l'art peut être compris comme un enseignement de l'histoire de l'art, soit de l'histoire : tourné vers le passé. Si les images que je fais analyser sont bel et bien toutes historiques (entre 1300 et 1980 en cette année 2011), je me dois de réactualiser la plupart de leurs récits et problématiques. De fait, la lecture de la presse quotidienne fait chaque jour partie de mon travail, effectué durant l'heure pendant laquelle je pendule entre mon domicile et l'école. Hors ces sources d'information, les sites journalistiques d'internet et la radio font partie de mon quotidien et de la réactualisation de mes ressources.

Ressources personnelles liées au champ de formation :

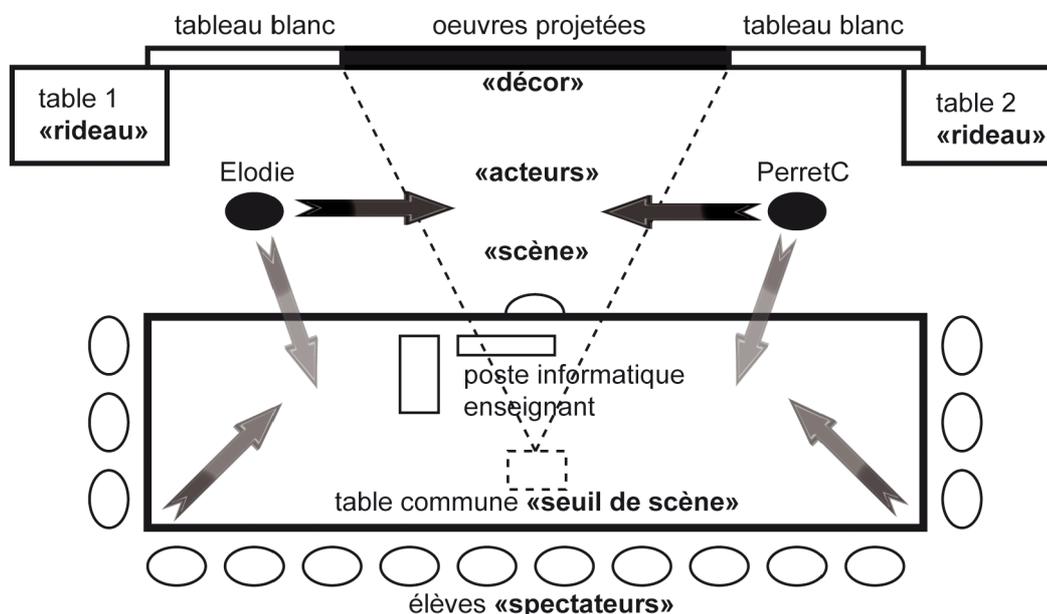
La première ressource est une importante analyse des pratiques d'enseignement que j'ai jusqu'alors mené lors de ce second semestre de formation, depuis que le mode de construction générale de l'image est devenu un thème, soit depuis 2005²⁹.

La seconde ressource mobilisée est l'écoute des arguments de l'élève (Elodie) et la mesure de l'écart entre son analyse et la mienne, ainsi que la constante interrogation de ce que je puis faire de cet écart. Si j'avais entendu Elodie justifier visuellement sa vision – à savoir que l'œuvre de Manet était surgissante – sans doute aurais-je pu l'admettre comme regard autre que le mien. Or Elodie ne m'apportait aucune preuve descriptive. Je pouvais alors asséner à Elodie qu'elle avait tort, ce qui aurait été sommatif mais guère formatif. J'ai alors préféré m'investir face à Elodie pour lui montrer en quoi je construisais un écart par rapport à sa vision.

Cette seconde ressource en appelle la troisième : ma passion des images, du théâtre, de la mise en scène, du langage, du dialogue, et de l'enseignement. Je constitue de fait la salle de cours comme un espace de représentation, où je suis, avec Elodie, acteurs et les autres élèves de la classe, spectateurs. Cet espace se constitue comme suit :

- L'objet de la « représentation » est constitué des œuvres qu'Elodie et moi analysons. Ces images sont projetées sur l'écran mural, comme un décor. Il en va de même des deux tableaux blancs à coulisse qui, dans cette situation, ne sont pas utilisés – fait pour moi rarissime puisque j'y porte le plus souvent mots clefs et schémas des éléments essentiels du cours.
- L'action de la « représentation » comprend deux « acteurs » qui peuvent apprendre l'un de l'autre : l'élève, Elodie, et moi, qui échangeons nos analyses dans un dialogue verbal et non verbal. Les gestes de chacun, les attitudes, les monstrosités et positionnements m'importent autant que les mots.
- Le public de la « représentation », constitué des seize élèves de la classe, séparés de notre scène par le seuil de la table commune. Reste que, comme dans la brisure du théâtre classique opérée par Brecht et Pirandello, la coupure scène – public est franchissable.
 - o Elodie, comme moi, pouvons interrompre notre « jeu » pour nous adresser directement à l'un ou l'autre des élèves, ou à tout le « public »
 - o Chaque élève comme tout le public peut à l'inverse interrompre notre « jeu », questionner ou interpeller les « acteurs ».
 - o « Acteurs » comme « public » peuvent apprendre l'un de l'autre, que ce soit en « jouant », en « assistant » ou en « intervenant » dans cette « représentation ».

Schématiquement, cet espace peut se visualiser ainsi, relativement au plan de classe^{11, 14, 16}.



Mise en évidence de mon activité réelle

1. Elodie ne voit pas : je cherche à lui montrer les formes, de manière redondante.

Dans ce contexte de mise en scène tel que je viens de le décrire, la stratégie que je choisis est d'emblée celle du « jeu d'acteur ». Dès qu'Elodie a terminé sa présentation, j'ai quitté « l'espace spectateur » et la place que j'occupais parmi les autres élèves pour l'entendre et suis « entré en scène » par une affirmation qui me met en jeu :

« Vous accordez peut-être, pour moi, beaucoup d'importance (...) »

J'avais pensé cette « réplique » alors que j'écoutais encore Elodie, comme première phrase de mon intervention, destinée à marquer une évaluation (quelque chose ne va pas dans ce que vous venez de dire), un désaccord (vous accordez, pas moi), un début de débat, prudent (peut-être) et surtout relatif et ouvert (pour moi). J'avais également pensé impliquer très vite les seize autres élèves « spectateurs » dans mon « jeu » avec Elodie, et pour les concerner et pour reprendre, après les quinze minutes de la présentation d'Elodie, mon statut d'enseignant. Ce pourquoi ma seconde intervention a été de me tourner vers le reste de la classe et d'interpeller les « spectateurs » :

« Quand vous, vous faites des esquisses, pour mettre en place un projet graphique, par exemple, ou un storyboard, est-ce que l'aspect figuratif et de précision compte déjà beaucoup ? »

Cette interpellation renvoie chaque élève à une activité pratique dont il fait l'expérience dans la phase atelier de la formation. Par ce renvoi, je souhaite construire, pour chaque élève, mon positionnement « d'acteur » comme enseignant théorique en phase avec la pratique de chacun. Je cherche aussi à montrer que je ne fais nulle différence entre théorie et pratique, que ce cours « théorique » est en fait une pratique d'analyse des images, que parler, écouter, prendre de notes et écrire est aussi « pratique » que dessiner, photographier ou émettre une proposition graphique³⁰. En ce sens, une grande part de mon activité se construit en référence au PTI¹⁹. J'oriente finalement chaque élève sur notre activité durant cette séquence, énonçant qu'elle sera avant tout pratique.

Ce pourquoi, dès qu'Elodie m'a répondu, mon activité va être de montrer. A savoir : de m'engager physiquement et pratiquement face à l'image et avec l'œuvre de Manet. J'interromps chaque monstration pour interagir avec Elodie et la classe, attendant une réponse sur la construction de l'image et évaluant les réponses. Mon activité de parole est réduite au minimum, se voulant indicielle : mon geste montre, ma parole devrait faire découvrir. Mes mots se précisent au fur et à mesure que les élèves (Elodie ou la classe) répondent. Par mes mouvements vers Elodie et la classe, par mes paroles réduites, j'attends les réponses et puis les entendre.

Je travaille toute cette partie en redondance (je montre cinq fois le carré et chacune de mes paroles évoluent pour cerner ce carré), dans l'espoir qu'Elodie saisisse ce que je lui montre. Mon activité d'écoute me fait saisir, qu'Elodie ne voit pas ce que je lui montre, malgré mon insistance. Plus, ce sont les autres élèves qui répondent.

2. Elodie ne voit pas : je fais retour à ce qu'elle a vu, sur une autre œuvre et un autre aspect : la lumière.

Je décide alors de changer de démarche. Soit de changer de « décor », en dirigeant Elodie sur l'œuvre qu'elle maîtrise, de changer de propos, en quittant les formes pour la lumière, et de changer de discours, en affirmant à Elodie ce qu'elle réussit :

« Sur le Delaroche, vous avez décrit la lumière, alors ici de manière extrêmement juste. C'est bel et bien Lady Gray qui irradie l'image, ce qui va la faire venir en avant et surgir vers nous. Elle est la source de lumière qui provoque l'éclairage et les ombres de toute l'image. »

Cette reconstruction de la position d'Elodie effectuée, je cherche à la faire travailler sur la comparaison des éclairages entre les deux œuvres, celle qu'elle maîtrise, le Delaroche et celle qui lui échappe, le Manet. Mon activité s'oriente alors à diriger l'élève du connu vers l'inconnu, du maîtrisé à ce qui échappe, du correct à l'erreur. A nouveau, force m'est de constater que ce n'est pas Elodie qui répond, mais une autre élève de la classe (Juliette). Nous finissons par poser un carré à contre-jour, un carré sombre sur fond clair, un carré noir sur fond blanc, et ce que Malevitch¹⁵ souhaitait produire. Et là j'ai la surprise d'entre Elodie répondre tout à fait correctement

Elodie : « Malevitch voulait créer une nouvelle icône picturale, et imposer la frontalisation comme le nouveau langage de la réalité de la révolution communiste. »

J'en déduis une position évaluative : Elodie sait mais ne voit pas. Cette position est aussi dans ce contexte une évaluation formative : Elodie apprend mais ne regarde pas. Mon activité doit dès lors coûte que coûte s'orienter vers une action qui la fasse regarder et ressentir ce qu'elle voit.

3. Elodie ne voit pas : je cherche à la confronter physiquement.

J'ai à ce moment l'intuition qu'Elodie ne saisirait l'effet produit par une frontalité que par l'exemple réel (et non imagé), debout face à elle, à trois mètres d'elle, je décide alors d'exemplifier réellement : j'avance assez rapidement vers Elodie.

Mon activité connaît à ce moment un tournant complet. J'agis sous le coup d'une intuition et dans l'immédiat, sans avoir pensé avant à ce qu'allait être, faire et provoquer mon action. Toutefois, alors que je réalise cette action, je réfléchis intensivement et – alors que l'action va pour tous apparaître spontanée – en mesure les limites et les risques.

1. Compte tenu la distance que j'ai eu jusqu'alors avec Elodie, et celle que je conserve avec les élèves par la séparation de la table comme par le vouvoiement, ce que je vais faire va surprendre Elodie comme les élèves. Cette surprise peut être mal vécue :
 - comme une agression
 - comme un rapport trop intime
2. Je fais face à une élève, je suis un enseignant masculin. Elodie est une adolescente de 17 ans, je suis un adulte de 44 ans. Elodie est timide et actuellement dans une situation dé sécurisante de présentation évaluée, je suis généralement réservé face aux élèves et dans ce cas en une situation de savoir et d'évaluation.
3. J'ai un contexte institutionnel, un cours théorique, que j'ai déjà sensiblement déplacé vers un contexte théâtral, sans l'énoncer. Ce contexte devenu théâtral semble être saisi par tous, grâce à ma mise en scène de l'espace, mon dialogue avec Elodie, mon activité physique. Je parie sur le fait que ce contexte de cours devenu jeu théâtral est admis par tous, y compris Elodie. J'assume que ma parole et mes actions soient non plus celles du pur enseignant théorique, mais celles d'un acteur qui met en jeu son savoir (au sens propre comme figuré).

J'ai rompu la distance maître - élève et, l'espace d'un cours instant, je n'étais plus enseignant, mais acteur agissant, et Elodie plus apprentie, mais personne subissant. Mon activité a été, un court instant, d'enlever le masque scolaire et de placer un masque de comédien, afin qu'Elodie soit contrainte de quitter son statut d'élève pour devenir une personne confrontée et, en tant que personne, ressentant cette confrontation¹⁶. Il a été de même pour le reste de la classe, qui assistait à cette confrontation et dont j'ai perçu la réaction des élèves. Reste que, pour moi, cette modification inhabituelle de mon activité a une conséquence : un certain stress.

4. Elodie m'apparaît avoir vu, stressé, j'enchaîne en reprenant la posture de l'enseignant qui dit.

A nouveau éloigné d'Elodie, j'ai repris mon activité d'enseignant, enregistrant sa bonne réponse à l'effet que je venais de produire : ça confronte.

Pour moi, cette réponse terminait l'évaluation d'Elodie et me permettait de reprendre le cours. Reste que moi-même sous le choc de mon expérience, je n'ai pas clairement signifié à Elodie que mon retour d'évaluation était terminé et qu'elle pouvait reprendre sa place. Sans doute pressé de reprendre le masque « normal » de l'enseignant, j'ai enchaîné :

« Il nous confronte (je regarde Elodie), c'est exact. Il nous confronte (je regarde la classe) à nous demander quelque chose ». Je m'approche alors de la table, saisis le dossier de ma chaise. « Peut-être le moyen le plus simple d'en parler et de parler d'aujourd'hui. Parce que lorsqu'on regarde des peintures on a souvent des vieux événements. L'autre jour (...) »

Je m'assieds,

Que je m'assoie à ma place d'enseignant marque pour moi, comme pour les élèves et Elodie, restée debout, un retour d'activité vers le cours normal. A savoir, une séquence où j'enseigne, plus frontalement, ajoutant des informations.

5. Du déplacement à la réactualisation : l'appel au quotidien.

« L'autre jour dans *Le Temps* il y avait un article relativement intéressant sur la situation en Côte d'Ivoire. Vous avez vu ce qui s'est passé ? En gros, pour simplifier, un Président a chassé l'autre (...). Est-ce qu'on assassine un dirigeant que l'on a renversé ? »

Je cherche à faire comprendre à tous les buts poursuivis par Manet dans son œuvre, la raison pour laquelle il veut que sa peinture confronte le spectateur. J'utilise la réactualisation des événements (une révolution), de manière à mieux concerner les élèves et à marquer, comme je leur ai souvent signifié, que la lecture des informations devrait faire partie de leur quotidien d'apprentis en conception média, praticiens de l'information et créateurs d'images.

J'avais préparé mon activité de réactualisation avant le cours, prenant en note le nom des présidents. Ma position assise m'a par ailleurs permis de me référer à ces notes, puisque le nom du vainqueur m'échappait. J'avais également séquencé cette réactualisation selon un fil noté dans mon book :

- Actualité (connue par tous ?) : Côte d'Ivoire
- Vision (vu par tous) : tableau projeté de Delaroche, décapitation de Lady Gray
- Rappel (connu) : Révolution française, décapitation de Louis XVI
- Retour à l'inconnu : Manet et l'Exécution de Maximilien

Ce retour à une activité planifiée me permettait de déstresser de ma confrontation avec Elodie ; de reprendre mes marques. Je fus alors surpris d'être interrompu par Elodie, restée debout puisque je ne lui avais pas signifié la fin de son évaluation. Interrompu alors que je commençais juste à dérouler mon fil et reprendre ma contenance. A peine j'avais posé la question de l'actualité qu'Elodie faisait retour au Manet, me privant de passer par Lady Gray (projetée sous nos yeux) et la Révolution française.

6. Déplacé, réactualisé, ne suis-je pas déphasé ?

L'intervention d'Elodie m'a provoqué une double surprise :

1. Je suis interrompu par Elodie (sa « faute »).
2. Si Elodie m'interrompt, c'est parce que je ne lui ai pas signifié la fin de notre « jeu » : ma faute.

Mesurant mon erreur, j'écoute Elodie et note cet acquis qu'elle m'expose justement. Dans le même temps, je me reprends, envisage de lui signifier la fin de sa présentation et de notre dialogue et réfléchis à comment le lui dire. Mon activité se concentre dès lors sur la politesse que je dois à Elodie, devant mon erreur de la laisser debout, en position de monstration face à la classe, encore prête à démontrer, alors que seul j'enchaînais. Ce pourquoi, même si je n'attendais pas sa réponse, je la confirme pour tous, puis m'adressant directement à Elodie, la remercie et lui prie de retourner s'asseoir avec les autres élèves.

7. L'annonce de la fin, du but du cours et des séquences suivantes.

Ce petit incident m'a aussi fait prendre conscience que j'ai enchaîné brutalement d'un dialogue entre Elodie et moi à une séquence plus ex-cathedra et que j'oubliais les élèves. Je leur avais annoncé, en début de cours, qu'après mon compte rendu à Elodie, c'était à eux d'intervenir, en posant questions et remarques depuis les notes prises durant tout ce temps. En allant à mon fil de notes pour retrouver mon fil, j'avais perdu le fil du cours.

Mon activité a alors été celle d'un redressement : clore ce qui venait de débiter en temps inopportun, tout en rappelant le but final du cours, et ramener à la séquence prévue des questions et remarques de la classe ; ce que j'ai fait en trois temps :

1. Reprendre le fil « suppression des dirigeants renversé », via Lady Gray, la Révolution Française et le Manet. Parallèlement reprendre maîtrise, ce pourquoi je me lève, m'appuie sur l'ordinateur face à moi et cherche une posture assez imposante (en moi, je souris : même quand le chef a tort, c'est le chef qui a raison).
2. Montrer le but du cours, en projetant deux nouvelles images (*Marat assassiné* de David et *Charlotte Corday* de Beaudry) et, assis pour piloter l'ordinateur (reprendre maîtrise, piloter) j'énonce que la question sera quelle image on donne d'un assassinat.
3. Marquer la séquence oubliée, en me relevant et en donnant la parole à la classe.

Autoévaluation de mon activité réelle

Je reste globalement satisfait de cette séquence d'évaluation formative d'une élève (Elodie), puisque nous sommes parvenu à l'objectif fixé : produire une juste analyse de l'esquisse de Manet. Toutefois, je ressens fortement ma volonté d'un jusqu'aboutisme :

Tout se passe comme si je ne puis lâcher mon échange avec Elodie avant qu'elle ne voie, ne ressente et ne dise les deux seuls termes que j'attends :

L'image est frontale
La frontalité confronte

Pour parvenir à ce résultat minimum, je déploie un maximum d'énergie, reprenant sans cesse ma demande, sous trois formes différentes :

Redondance de monstration et insistance de parole sur le non vu (les formes dans l'image)
Comparatif entre l'acquis et le manquant (la lumière dans les deux images)
Exemplification hors image (ma confrontation corporelle)

Dans cette insistance, je perds de vue la durée de l'échange que je mène avec Elodie devant la classe. Pendant ce temps, les seize autres élèves finissent par décrocher de leur prise de note, et ne se sentant pas exister relativement à l'enseignant, se déconcentrent.

D'autre part, cet échange que je ne peux lâcher, je le prends de plus en plus sur moi. Je mène mon dialogue questionnant avec Elodie dans la conscience de ne pas en faire un interrogatoire. De fait, j'intériorise les manques de l'élève, et réfléchis en même temps que j'agis, me donnât de plus en plus de tâches pour parvenir au but que je me suis fixé : arriver coûte que coûte à ce qu'Elodie me dise : « frontalité », « confrontation ». Trop d'énergie, trop de pression, et alors que la classe se relâche, qu'Elodie tourne comme une bête en cage, je stresse.

Il n'est pas exclu que mon intuition de changer d'approche, de confronter physiquement Elodie en m'avancant brutalement sur elle, vienne d'un effet « marmite qui bout ». Certes, cet acte a permis à Elodie d'enfin saisir, par impression vécue, les termes que j'attendais d'elle, il n'en reste pas moins que cette action m'est advenue intuitivement, comme ultime recours pour faire « sauter le couvercle ». Ce avec un paradoxe qui ne pouvait qu'amplifier la pression que je me mettais : alors que la volonté d'agir ainsi était hors maîtrise, j'avais la volonté de maîtriser mon action.

La conséquence en a été qu'une fois l'action terminée, mon résultat attendu enfin obtenu, j'ai relâché ma pression et, recherchant à reprendre mon statut d'enseignant distancé, me suis déconcentré. Une série d'oublis s'en est suivi : omission de marquer auprès d'Elodie la fin de sa présentation, manquement de lui prier de se rasseoir, inobservation des élèves, inobservance de la chronologie prévue du cours. J'ai enchaîné, en amenant des éléments supplémentaires et en appelant de nouvelles questions, sans attention réelle à la classe et négligeant Elodie, restée debout.

Je n'ai de fait pas su marquer la fin de la séquence et conserver la planification de mon cours. Ce flux trop ininterrompu (autre être marqué dans la description de la situation que je ne savais où interrompre) n'a pas dû favoriser l'attention des élèves. Cet enchaînement en flux peut être source de confusion ou cause que rien n'est à la fin retenu. Je me suis par contre rendu compte, durant la séquence, de cette précipitation et ai tenté de me reprendre, de retrouver une posture calme et de repositionner la suite de la leçon.

Par contre, l'expérience de cette leçon, comme des dix-sept autres présentations orales que j'ai pu mener, m'ont convaincus que le principe général était constructif, porteur de partage et formatif. Ce que j'ai pu remédié lors des présentations ultérieures a considérablement amélioré la situation ici décrite. A savoir :

1. J'ai borné mon dialogue de retour à l'élève qui présentait à 10 minutes
2. Si lors de cet échange les réponses attendues ne venaient pas, je n'ai pas prolongé
3. En ce cas, une fois marquée la fin de l'échange, j'ai :
 - a. interrogé le reste de la classe afin de savoir si l'un ou l'autre élève pouvait donner la réponse attendue
 - b. apporté moi-même, en conclusion de l'analyse, la réponse attendue et ses motivations
4. J'ai nettement marqué les séquences, différenciant clairement la présentation de l'élève, notre dialogue, la réponse attendue, les questions et remarques des élèves, mon ajout de nouveaux éléments destinés à avancer le cours.

Mise en lien avec des savoirs de référence

Mon premier objectif formatif est que les élèves passent du « voir » au « penser », du regard sur les images à l'analyse conceptuelle. Pour les amener à construire une réflexion abstraite sur des objets concrets, j'utilise le rapport comparatif entre les objets (des œuvres d'art) semblables.

« La comparaison est une fonction d'une importance primordiale dans presque tous les procès de pensée. La conséquence de la comparaison est l'aperception des ressemblances et différences entre les objets. La pensée par analogies consiste justement à prendre conscience des ressemblances entre objets. Elle joue un rôle capital dans le progrès de la pensée chez l'enfant en bas âge. On ne peut généraliser qu'en comparant; l'abstraction exige aussi que l'on compare les objets suivant certains caractères communs; en sorte que la découverte des ressemblances joue un rôle très important dans la genèse des concepts. Le processus de la pensée (..) se manifeste quand nous cherchons des ressemblances et des différences. (...) L'une des activités intellectuelles fondamentales est de comparer les objets d'un point de vue déterminé. (...) Penser, c'est remarquer une ressemblance. Bref, la comparaison est une opération psychique qui joue un rôle très important presque dans toute activité mentale. » Stefan Szuman³¹.

L'élève est dans cette situation confronté à deux objets (2 œuvres) et de sa comparaison, produit des rapprochements – distinctions qui n'étant ni dans le premier objet ni dans le second (mais entre les deux) sont abstraits. L'élève quitte dès lors la description factuelle (concrète) d'un objet (d'une œuvre) pour élaborer une réflexion conceptuelle qu'il pourra ensuite rabattre sur chaque objet (sur chaque œuvre). Dans cette posture, l'élève construit un savoir depuis deux agents (les deux œuvres), ce en rapport triangulaire. Je puis donc établir des dérivatifs du « triangle pédagogique » de Jean Hussaye³².

Je propose la relecture suivante du triangle pédagogique :

1. Lors du premier écrit, chaque élève se retrouve seul devant deux images à décrire et comparer, la configuration est la même lors de la présentation orale :



2. Lors de ma reprise de parole et ma critique de l'oral et de la conversation qui s'en suit, l'élève est en rapport comparatif entre ma parole et les images :



3. Lors de la présentation orale d'un élève, les autres élèves de la classe sont en rapport comparatif entre la parole de l'élève et les images :



4. Lors de ma reprise de parole et ma conversation avec l'élève, les autres élèves de la classe sont en rapport comparatif entre ma parole et celle de l'élève :



5. Lors de l'écoute des questions et remarques des élèves, je suis en rapport comparatif entre leurs dires et mon regard sur les images :



6. Lors de ma synthèse du débat, ainsi que lorsque j'amène les étapes suivantes de formation les élèves sont en rapport comparatif entre ma parole et les images :

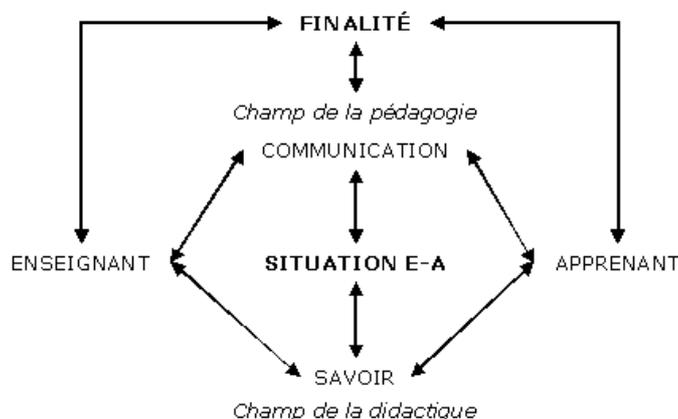


La situation ici décrite intervient après le premier triangle et met en jeu les triangles 2, 3 et 4. La suite du cours opérera avec les triangles 5 et 6.

Dans le cas de ma schématisation, le sujet qui construit un savoir (en typographie blanche) le fait en élaborer des comparaisons entre deux agents (en typographie noire), Ma dérivation du « triangle pédagogique » m'intéresse dans le sens où dans un même cours, le sujet apprenant peut varier, ce en fonction de la séquence ou du point de vue.

- L'élève (Elodie) a appris seule en écrivant un texte comparatif sur Manet et Delaroche. Elle présente seule, sans intervention, son analyse et ses conclusions devant moi et devant les seize autres élèves de la classe.
- L'élève (Elodie) apprend ensuite de la comparaison qu'elle peut établir entre ce qu'elle a élaboré depuis les deux œuvres et ce que moi, en tant qu'enseignant, j'élabore. Je cherche certes à la ramener à mon point de vue (voir l'autoévaluation), mais aurait accepté sa position si elle avait pu la motiver. Le questionnement de l'écart entre sa position et la mienne lui permet de petit à petit construire une motivation pour accepter mon point de vue.
- Dans le même temps, la classe (les seize autres élèves pris individuellement) apprend de la comparaison que chacun peut mener entre le vu (les deux œuvres projetées) et l'entendu (l'analyse orale de l'élève, Elodie, comme de la mienne, enseignant)
- De même, les seize autres élèves de la classe peuvent apprendre du dialogue que je mène avec l'élève interrogée, en comparant sa position et la mienne
- In fine, en tant qu'enseignant, je puis également me situer en pôle apprenant : je constitue un savoir en écoutant les élèves et en comparant leur analyse aux œuvres projetées. C'est en quoi je considère qu'enseigner c'est se former.

Je tend à favoriser une dynamique entre un savoir à construire (et non un savoir donné, à atteindre) ; une position élève qui n'est pas seulement en rapport d'apprentissage au savoir, mais peut aussi élaborer un savoir, le proposer et en instruire les autres (enseignant comme élèves) de ses motivations ; une position enseignant qui ne fait pas qu'enseigner un savoir mais, parfois, en même temps apprend de son écoute de l'élève ; et un rapport où la formation circule entre tous les pôles. Ce pourquoi au célèbre schéma de Hussaye³³, je préfère le modèle systémique de Marguerite Altet³⁴.



Si le système est « un ensemble d'objets et les relations entre ces objets et entre leurs attributs; les objets sont les composants ou éléments du systèmes, les attributs sont les propriétés des objets et les relations ce qui fait tenir ensemble le système." » (Paul Watzlawick³⁶), je puis considérer que tous les éléments de la situation sont acteurs du système :

- Le décor des deux œuvres projetées, en tant que finalité : à savoir éléments à comparer, analyser, afin d'élaborer un nouveau savoir.
- La scène des deux acteurs que sont l'enseignant et apprenant, en tant que situation : à savoir échange vivant (pour l'élève et moi) et vécu (pour les autres élèves), en vue d'atteindre la finalité avec des outils acquis ou en cours d'acquisition (savoir)
- La tension que chaque acteur entretient entre ses savoirs – outils et sa communication avec l'autre acteur ; tension que je porte à son comble lorsque je confronte physiquement l'élève (Elodie)

A ce stade, chaque élément peut potentiellement devenir « acteur, c'est-à-dire passer du statut d'objet de la formation, à celui de sujet, puis d'acteur » (Annie Mioche³⁷). Lorsque l'élève, Elodie, discours des images, elle interagit avec ces images. Sa perception, comme la nôtre (autres élèves comme

enseignant) de ces images est modifiée. Tous, sommes modifiés par la modification de perception. Les images, en tant qu'objets existants parce que perçus, sont également modifiées.

« Chaque système, chaque ensemble effectue des changements dans les flux d'énergie, de matière ou d'information qui le traversent. Ces changements caractérisent sa fonction et son dynamisme. Ainsi, la fonction principale d'un système d'apprentissage est de modifier chez l'étudiant un état donné à un autre état, un certain savoir (intrans) à un nouveau savoir (extrants) (...). Certaines de ces modifications, de ces transformations pourront s'effectuer par le biais de stratégies d'enseignement souvent appelées variables d'action ou variables de transformation. Un système d'étude de besoins transformera des données brutes décrivant une situation problématique (intrants) en une liste de besoins distribués par ordre de priorité (extrants). Ces transformations s'opéreront par des techniques de cueillette, de traitement, d'analyse et d'interprétation de données. Elles pourront être maîtrisées et appliquées par un enseignant ou un formateur pour effectuer la transformation "sentiment d'une situation problématique en besoins priorités". » (Jacques Lapointe³⁸)

Enfin, si la fonction d'un système d'apprentissage est de modifier chez l'étudiant un état donné à un autre état, je puis a posteriori me justifier ma rupture de distance enseignant – élève comme une variables d'action destinée à opérer une transformation :

Avant mon face à face, Elodie se considérait comme l'objet d'une évaluation, présentant des images qui pour elles étaient des objets. Son discours, d'élève-objet était savant, neutre, non impliqué, de l'ordre d'un savoir externe.

Ma confrontation face à face avec Elodie l'a replacée comme sujet, subissant cette confrontation. J'étais face à elle sujet, agissant, puis subissant mon action.

Après mon face à face, Elodie m'a répondu en tant que personne-sujet, se rapportant à une expérience marquée, impliquée, construisant une connaissance intériorisée.

Si par ailleurs cette confrontation m'a occasionné un stress, c'est parce qu'elle modifiait ma notion habituelle de respect d'une distance enseignant – élève, et modifiait ma perception de mon rôle d'enseignant. Contrairement aux enseignants pratiques, en tant que porteur d'une branche théorique, je ne manipule pas avec les élèves de la matière (des images) ou des objets (une caméra, un ordinateur, etc.). A l'inverse des praticiens qui, aidant les élèves, sont proches d'eux, je suis à distance, utilisant non des manipulations, mais la parole, le regard et des gestes démonstratifs. Cette posture théorique m'a conduit à me fixer quelques règles :

Je ne tutoies pas un élève, parce que la parole dans une classe théorique s'adresse souvent à tous, par le vous pluriel. L'adresse à un élève particulier m'apparaît trop agressive si elle utilise le tutoiement, j'use dès lors du vous singulier.

Ce à l'opposé de nombreux enseignants pratiques qui manipulent avec l'élève un instrument tout en expliquant. La conjonction du faire et du dire provoque un « tu » naturel.

J'utilise un espace séparé de celui des élèves¹¹, non retranché, mais marqué, le plus souvent par la table commune où ils se trouvent. Seule la parole, les questions, les regards et les gestes « joués à vide » pour démontrer quelque chose ou inciter à la réaction franchissent cette limite symbolique.

Ce à l'opposé des enseignants pratiques qui, manipulant les instruments avec les élèves, sont le plus souvent à côté d'eux, parfois guidant la main de l'un ou l'autre.

Si, comme c'était le cas dans cette situation de dialogue avec Elodie, un élève est dans « mon espace », je lui accorde la place et me retranche sur le côté, lui laissant cet espace. Je conserve une distance nette (trois mètres) entre l'élève et moi. Je lui ai cédé ma place.

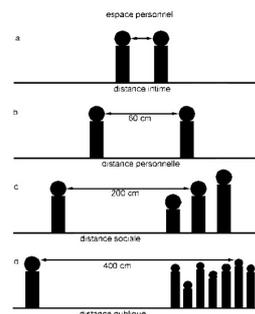
Ce à l'opposé des praticiens qui souvent prennent la place de l'élève pour réparer, montrer, agir.

Si je me suis fixé ces règles, c'est aussi parce qu'à l'origine de ma profession, j'ai été un enseignant des branches pratiques (dessin). Dans ce cadre, jeune praticien (27 ans), j'avais des personnes en formation d'âge proche (18 à 35 ans) et, plusieurs fois, nombre d'ambiguïtés sont advenues. Je me souviens, alors avoir beaucoup lu et réfléchi sur la distance enseignant - élève, mais depuis le temps (1994) ne puis en retrouver les ressources.

J'ai toutefois trouvé révélateur les notes de Maya Hofer, *Proximité et distance, Communication non verbale dans l'enseignement de la musique*³⁹. J'en isole ici quelques extraits, dont je marque les éléments utiles.

Proximité-distance

- Orientation dans l'espace
- Distance entre le professeur et l'élève
- Contacts corporels
- Hauteur
- Comportement territorial



Effet corporel de la proximité: être trop proche de quelqu'un

- agitation
- accélération du pouls, augmentation de la pression artérielle, transpiration
- tension musculaire
- => même effet lorsqu'on est observé!

Proximité excessive ou peur

- le corps se fige, se tend
- gestes nerveux des mains ou des pieds
- mouvement de recul
- évitement du contact visuel
- mutisme
- sourire incertain
- actions désordonnées

Résumé

- Ne pas respecter la zone intime d'une personne, c'est ne pas respecter la personne tout entière
- Plus le statut d'une personne est élevé, plus grande est la zone intime qu'on lui accorde
- Plus on est attentif au « comportement d'évitement », moins il y a de risque d'abus

Signification des contacts

- Attitudes émotionnelles
- Relations
- Statut
- Régulation de la communication

Fonction des contacts

- Contacts fonctionnels dans le cadre de la profession
- Courtoisie
- Amitié
- Familiarité, amour
- Stimulation sexuelle

L'admissibilité des contacts dépend

- de la région du corps
- du type de contact
- du sexe
- de l'âge
- de la relation sociale
- de la culture

Abus

Est qualifié de harcèlement sexuel

- une expression verbale
- un comportement physique ou
- un comportement visuel

susceptible de porter atteinte à la dignité ou à l'intégrité physique ou psychique d'une personne. (*Bureau fédéral de l'égalité entre femmes et hommes, 1993*)

La finalité (au sens du modèle d'Altet) visée était que l'élève (Elodie) ressente l'effet de la frontalité d'une image. A savoir : une confrontation. Cette confrontation agit sur le spectateur en figeant son corps, amenant une tension (...) mouvement de recul, évitement du contact visuel, mutisme, incertitude. J'ai de fait utilisé ce face à face brutal comme régulation de la communication, comme un quasi contact fonctionnel dans le cadre de la profession. L'admissibilité était fixée par ce cadre et par mon déplacement du contexte scolaire en sorte de scène théâtrale (relation sociale, effet de culture). Seul me manquait, pour pouvoir moi-même maîtriser mon action, une compréhension des savoirs relationnels et pédagogiques que je mettais en jeu⁴⁰.

La lecture de ses savoirs de référence m'a appris à comprendre mon action, spontanée et maîtrisée par mon appréhension de la proximité, et à admettre son efficacité, dans une finalité pédagogique. J'ai ici pu parcourir l'entier du système et saisir combien cette expérience maintenant intégrée m'avait modifié, et pouvait modifier ma pratique d'enseignant. J'ai appris à réaliser ce que je souhaite montrer : je ne fais nulle différence entre théorie et pratique ; un cours « théorique » est en fait une pratique d'analyse des images, où parler, écouter, prendre de notes et écrire est aussi « pratique » que dessiner, photographier ou émettre une proposition graphique. Ma confrontation avec Elodie m'a permis de passer de la théorie à la pratique, de mettre en jeu la théorie comme pratique et de vivre l'enseignement théorique comme une pratique.

Explication du lien avec les indicateurs du DCC

1. Actualisation de ses ressources de son domaine d'enseignement

La méthode générale de travail que j'ai choisi (et dont cette situation fait partie) m'oblige et me permet de réactualiser sans cesse mes ressources dans les domaines de l'histoire de l'art, de la création d'image et de la connaissance des œuvres de culture et d'art. Ce parce que je me soumetts au choix d'œuvre de chaque élève et me force à trouver trois œuvres en rapport. Si l'élève a choisi une œuvre de composition latérale (Elodie avait sélectionné *Le 3 Mai*, de Goya), je cherche, sur le même thème (une exécution) une œuvre frontale (*L'Esquisse* de Manet), une œuvre perspective (*Le Mur de la mort*, de Komsky) et une œuvre surgissante (*Lady Gray*, de Delaroche)⁵. Si certaines œuvres m'étaient connues, j'en ai découvert d'autres (le Manet, le Komsky). Outre moi-même analyser l'œuvre, je me suis documenté pour établir la place qu'avait *L'Esquisse* de Manet relativement à la version définitive de *L'Exécution de Maximilien*, et comprendre les différences entre l'esquisse et l'œuvre définitive, ainsi que les choix de l'artiste. J'ai dû apprendre de même de la trouvaille Komsky ; enfin j'ai été amené à vérifier mes connaissances générales sur œuvres connues : qui étaient Maximilien, Lady Gray, que s'est-il passé, qu'est advenu le 3 mai ?

Pensant à la réactualisation du thème et cherchant à faire passer la question de l'exécution politique auprès des élèves, j'ai pu utiliser la constante actualisation de mes ressources en matière d'actualité politique, sociale ou générale. Je consacre plus d'une heure quotidienne à la lecture de la presse et mes soirées sans France Culture sont rares ou au cinéma. Il s'agit d'une activité au but latent, sans liaison directe à l'enseignement (j'ai été voir ce mercredi 21 décembre au soir de sortie *A Dangerous Method*, de Cronenberg sans savoir si le film me serait utile pour mon enseignement ou non). Je conserve mémoire de cette latence en tenant un « journal d'info » privé, qui recueille les brèves prises de note de ce qui a capté mon intention. Dans la préparation du cours, un déclic peut m'y renvoyer, comme ce fut le cas dans cette situation, à propos des événements de Côte d'Ivoire.

La conservation des nouvelles ressources acquises m'est également importante : les œuvres d'art que j'ai trouvé sont archivées sous forme d'images numériques, les sources écrites comme les textes des élèves le sont de même²⁸.

2. Actualisation de ses ressources du champ de la formation

Cette situation m'a permis d'actualiser mes ressources pédagogiques, avant et après la séquence ici décrites. Avant le cours, lorsque je préparais la suite à donner à la présentation orale d'Elodie, je me suis demandé quelles ressources pouvaient m'aider pour la débloquent. Son écrit laissait penser qu'elle « ne voyait pas » la frontalité dans l'œuvre de Manet et qu'elle ne saisissait pas les effets : comment intervenir pour lui faire voir et saisir ? J'ai dès lors cherché inspiration dans les modèles pédagogiques qui favorisaient des stratégies d'interaction. Je me suis interrogé sur les méthodes à employer, leur degré d'insistance et de redondance, leur diversité.

Après le cours, frappé par la situation de confrontation en proche face à face que je venais de mener avec Elodie, j'ai réfléchi à la question de la distance enseignant - élève. Ma première ressource fut de faire part à d'autres enseignants ce que je venais de vivre, des limites que je me fixais et du franchissement effectué de mes propres normes, du léger ébranlement que cela m'avait produit. Mes collègues me furent une ressource variée, leur constructions de ce rapport dépendant énormément de leur statut (enseignant théorique ou pratique), de leur âge et expérience, de leur formation et vécu, in fine de leur orientation sexuelle (féminin, masculin, homosexuel-le). C'est en écrivant ce DCC que j'ai par ailleurs pu chercher certaines ressources (pédagogie systémique) et me réapproprier les théories pour comprendre cette situation et l'intégrer.

5. Analyse de ses activités

Lorsque j'interagis avec Elodie, je mène, en même temps que mon action (écoute, parole, gestes, positionnement) une réflexion sur cette action. Ce en particulier lorsque je provoque le face à face avec elle :

Je réfléchis intensivement et – alors que l'action va pour tous apparaître spontanée – en mesure les limites et les risques.

Compte tenu la distance que j'ai eu jusqu'alors avec Elodie, et celle que je conserve avec les élèves par la séparation de la table comme par le vouvoiement, ce que je vais faire va surprendre Elodie comme les élèves. Cette surprise peut être mal vécue :

- comme une agression
- comme un rapport trop intime

Je fais face à une élève, je suis un enseignant masculin. Elodie est une adolescente de 17 ans, je suis un adulte de 44 ans. Elodie est timide et actuellement dans une situation dé sécurisante de présentation évaluée, je suis généralement réservé face aux élèves et dans ce cas en une situation de savoir et d'évaluation.

J'ai un contexte institutionnel, un cours théorique, que j'ai déjà sensiblement déplacé vers un contexte théâtral, sans l'énoncer. Ce contexte devenu théâtral semble être saisi par tous, grâce à ma mise en scène de l'espace, mon dialogue avec Elodie, mon activité physique. Je parie sur le fait que ce contexte de cours devenu jeu théâtral est admis par tous, y compris Elodie.

Il n'en reste pas moins que ce « métadiscours » simultané au discours occasionne un stress. Ce pourquoi, hors l'analyse en direct, je réfléchis à mes activités avant et après les cours, dans les buts de les préparer - construire et intégrer – déconstruire. Avant le cours décrit dans cette situation, j'avais imaginé l'activité de « jeu d'acteur » que je pouvais élaborer dans mon rapport enseignant - élève avec Elodie. Cette activité pouvait transformer la classe en « scène de théâtre » et construire mon rapport d'enseignement aux autres élèves comme « spectateurs d'une pièce ».

J'ai également cherché à préparer mon activité de parole, afin de trouver les questions et les approches qui me permettraient de débloquent Elodie, sans lui donner la réponse ou émettre un jugement. Ce parce que je souhaitais coupler une évaluation formative à l'évaluation sommative à laquelle sa présentation orale, comme son écrit, étaient soumis. J'ai construit mon activité d'évaluateur comme conducteur et mesureur des écarts, guide destiné à réduire l'écart, auto - interrogateur questionnant pour moi les raisons des écarts, cherchant à éviter que cet entretien évalué ne devienne un interrogatoire.

Après le cours, comme énoncé (autoévaluation, savoirs de références, indicateur 2), j'ai également analysé mon activité, questionnant mon action relativement au statut d'enseignant, à l'enseignement et à la relation enseignant-élève. Dans ce cadre, j'ai été chercher le feed-back des collègues, comme de l'élève concernée⁴⁰. Cette analyse à postériori m'aide par ailleurs à limiter mon métadiscours interne, en direct dans la classe, alors que je conduis mon discours d'enseignant adressé aux élèves ; ou tout au moins à cadrer ce métadiscours.

6. Analyse des processus de communication dans les groupes

La situation place les élèves comme spectateurs. Il n'en demeure pas moins qu'ils sont des spectateurs actifs. Par groupe de deux, ils ont reçu la consigne de prendre des notes et d'élaborer, durant la présentation d'Elodie et mon dialogue avec elle, des questions et remarques. Cette activité est doublée par la possibilité que je leur donne d'intervenir dans ce qui, a priori, est un échange à deux. Ce pourquoi, dès l'origine de la situation, je m'adresse à chaque groupe d'élèves comme à Elodie.

(..) Je me retourne progressivement vers la classe, jusqu'à être de trois-quarts, et pour les élèves et pour Elodie. J'ai à ce moment pour but de directement m'adresser à l'ensemble des élèves, relativement à leur pratique, et de les concerner tous. Je m'éloigne également d'un pas d'Elodie, pour lui marquer que la suite ne s'adressera pas directement elle uniquement.

« Quand vous, vous faites des esquisses, pour mettre en place un projet graphique, par exemple, ou un storyboard, est-ce que l'aspect figuratif et de précision compte déjà beaucoup?... A quoi vous réfléchissez d'abord ? Où Alessandra (enseignante de graphisme) ou Julien (enseignant de storyboard) vous amènent-ils à réfléchir d'abord ? »

C'est Elodie, malgré mon adresse à la classe, qui répond (...)

Plus tard :

Elodie répond, progressivement et d'une faiblesse de voix qui à nouveau me forcera à synthétiser pour tous les élèves. Ce pourquoi, une fois, face à elle, sa réponse écoutée, je me retourne vers la classe.

« Vous dites que ce n'est pas facile, parce que tout le fond est brumeux. Il s'agit bien de la poudre provoquée par la fusillade, en dessus du groupe carré des soldats et plus à droite jusqu'à Maximilien. Alors pensez à ça... : quand on a une fumée comme ça et qu'elle est bleue ou blanche, la source de lumière est où ? ... Pensez à votre pratique photo, lorsque vous avez testé la lumière naturelle, la lumière artificielle et la mélangée... Une fumée très bleue blanche, la source de lumière est où ? »

M'étant adressé à la classe, je ne suis pas surpris que deux des élèves répondent : derrière.

« Juliette, juste... elle est derrière, donc on a un effet très simple... Comment on nomme cet effet ? ... C'est ça qu'il ne faut généralement pas faire, en photographie. »

Ce disant, je me suis approché de l'ordinateur enseignant (j'ai placé mon bras gauche sur lui, ce me permettant de pivoter avec naturel entre la classe et Elodie. Un autre élève de la classe nommant le contre-jour, je puis me retourner vers Elodie.

Enfin, lorsque je provoque Elodie de mon face à face :

Elodie me fait part de son sentiment, relativement à ma brusque proximité absente, face à elle, et parvient au terme que je cherchai qu'elle prononce : « cela confronte ». J'ai obtenu l'une des réponses que je recherchais et en suis assez satisfait. Et parce qu'Elodie a trouvé le terme juste sans que je n'aie besoin de le lui dire, par mon attitude exemplificatrice de confrontation physique ; et parce que la classe, comme au théâtre, a réagit à cette attitude, soudainement rompant la distance maître – élève. J'ai immédiatement ressenti une surprise alors que j'avais (ohhh), un embarras lorsque j'ai ensuite reculé (pffff), puis lorsqu'Elodie disait le mot « confronte », un entendement joyeux (Ho !) suivi de quelques rires. Surprise, embarras, résolution, soulagement de la situation non seulement résolue mais aussi comprise : voici ce que dans l'instant j'ai lu de la réception des seize élèves de la classe – et d'Elodie.

Spectateurs actifs, les groupes d'élève participent à la communication et apprennent de la situation, dans la posture de ces triangles pédagogiques :



Par la suite, après la situation ici décrite, chaque groupe d'élève communiquera avec Elodie et moi. Reste que durant l'entretien que je mène avec Elodie, je ne puis énormément me concentrer sur ce que les groupes d'élèves font : prennent-ils des notes ? Posent-ils questions et remarques ? Sont-ils actifs comme je le souhaite ? Deviennent-ils passifs ? L'échange avec Elodie se prolonge, ne se sentent-ils pas exclu de cet échange ? N'en arrivent-ils pas à s'ennuyer ?

Ces questions m'ont amené, dès le cours suivant, à modifier mon approche, afin de favoriser la communication dans les groupes et ma conduite de cette communication. De fait :

1. J'ai borné mon dialogue de retour à l'élève qui présentait à 10 minutes
2. Si lors de cet échange les réponses attendues ne venaient pas, je n'ai pas prolongé
3. En ce cas, une fois marquée la fin de l'échange, j'ai :
 - a. interrogé le reste de la classe afin de savoir si l'un ou l'autre élève pouvait donner la réponse attendue
 - b. apporté moi-même, en conclusion de l'analyse, la réponse attendue et ses motivations
4. J'ai nettement marqué les séquences, différenciant clairement la présentation de l'élève, notre dialogue, la réponse attendue, les questions et remarques des élèves, mon ajout de nouveaux éléments destinés à avancer le cours.

7. Analyse des résultats d'évaluation des personnes en formation

Relativement à cette situation, j'ai mené trois évaluations d'Elodie. La première, sur un écrit, a été une évaluation sommative, corrigée avant la présentation, et ses manques ou erreurs analysés⁶. C'est de cette analyse que j'ai procédé à la conduite de sa présentation orale, choisissant une œuvre qu'elle comprenait pour appuyer, par comparaison, une réparation des manques et erreurs qu'Elodie entretenait dans sa lecture de la seconde œuvre.

La seconde évaluation a lieu lors de la présentation orale d'Elodie. Elle est sommative, établie par prise de note, puis complétée après le cours pour en restituer à l'élève la correction et l'analyse des manques et des erreurs¹⁸. Cette évaluation est satisfaisante (4.0, ce que je considère comme « juste satisfaisant »). Alors qu'Elodie clôt son oral, j'en conclus qu'elle « ne voit pas » et me demande pourquoi. L'analyse est brève et rapide et me permet de mener l'entretien avec un but : qu'elle voie la frontalité de l'image et en restitue les effets sur le spectateur (sur elle).

La troisième évaluation s'effectue durant et après l'entretien que je mène avec Elodie. Elle est formative et sera restituée avec l'évaluation sommative précédente, participant de la correction et de l'analyse et modulant la sommation de points bonus (6 points sur 10, portant l'évaluation sommative de l'oral à 5.0), La grande part de l'analyse a lieu alors que j'échange avec Elodie, et me conduit à proposer divers pistes pour qu'elle trouve la lecture correcte de l'image (insistance et redondance sur les formes, transfert du connu à l'inconnu en changeant d'œuvre et examinant la lumière, exemplification réelle par mon face à face avec elle). Elodie finit par voir la frontalité et saisir son effet, reste que je ne saisis toujours pas, alors, pourquoi elle « ne voit pas » et bloque.

L'analyse finale a pu s'effectuer lors des semaines suivantes. Alors que j'évaluais d'autres élèves, ou en situation de cours, j'ai cherché à comprendre pourquoi Elodie ne voyait pas ou voyait « faux ». J'ai écouté ses questions et remarques, observé ses travaux graphiques et finalement regardé son habillage : Elodie porte une énorme intention à la couleur, et en particulier aux contrastes de couleurs vives (violet et vert par exemple). L'œuvre qu'elle a choisie, *Le 3 mai* de Goya⁵ est fortement contrastée clair – obscur mais est aussi marquée par la vive présence du rythme coloré jaune-blanc-rouge faisant écart avec le fond terne. L'œuvre qu'elle a parfaitement analysée, le *Lady Gray* de Delaroche est également en clair – obscur avec des couleurs vives qui font saillies : rouge-orange-ocre-blanc sur noir. A l'inverse l'*Esquisse* de Manet est terne, à peine un ocre vif se découpe d'une gamme grisaille au noir ; et le *Mur de la mort* de Komsky est un dessin au crayon gris, par définition non coloré⁴¹.

Coloriste, Elodie s'est trouvée piégée par les images ternes et, pour s'en sortir, elle a surdéterminé les couleurs. Le personnage fusil au pieds inclus dans la masse des soldats tirant est vêtu d'un costume marron sombre qui se fond dans le noir du groupe d'exécution¹³. Elodie surdétermine ce brun marron sombre pour en faire un ocre vif qui ressort de la masse et surgit, interagissant avec le spectateur pour le regardant, l'aspirer dans l'image (procédé de l'image surgissante). A l'inverse, durant notre dialogue, je sous détermine la couleur, l'orientant sur les formes et la luminosité, puis sur un face à face sans regard ; ce qui, loin de l'aider a pu la bloquer⁴². Une « logique de la communication³⁶ » ?

8. Anticipation des conséquences possibles de ses choix

Le premier choix a été pensé avant ce cours (qui fait partie d'une série de cours répartis sur le semestre). Il relève la mise en place de l'oral et du dialogue à deux devant la classe qui s'en suivait. La conséquence de ce choix a été de me demander ce que je faisais des seize autres élèves. J'ai imaginé plusieurs solutions :

- Mener l'entretien seul à seul avec l'élève concerné hors classe.
 - cet entretien mené en privé n'est pas formatif pour les autres élèves, l'échange recherché n'a pas lieu.
 - que faire / donner à faire aux autres élèves, comment s'assurer qu'ils sont actifs, relativement à eux je n'enseigne pas.
- Mener l'entretien seul à seul en classe, les autres élèves étant mis en activité sur un autre travail.
 - cet entretien mené en privé n'est pas formatif pour les autres élèves, l'échange recherché n'a pas lieu.
 - comment puis-je à la fois être réellement présent dans mon entretien avec l'élève et pour les autres élèves, relativement à eux ma présence est fictive.
- Mener l'entretien seul à seul en classe, devant les élèves.
 - cet entretien suivi peut être formatif pour les autres élèves, qui écoutent. Reste que la seule activité d'écoute est passive et que le risque est fort que des élèves « débranchent ».
- J'en ai déduit le choix de mener l'entretien seul à seul en classe, avec les élèves par groupe de deux prenant note, pouvant intervenir, préparer questions et remarques.
 - le travail en groupe, même de deux, est plus stimulant et contrôlé que seul, chaque élève étant redevable d'un autre élève.
 - la prise de note, l'obligation de formuler questions et remarques contribuent à une écoute active.
 - la possibilité d'intervenir, comme pour moi la possibilité de quitter l'entretien seul à seul pour m'adresser à la classe ou à un autre élève, permettent de renforcer l'activité des élèves.
 - la décision de constituer l'espace de cours en « scène théâtrale » avec jeu d'acteur et intervention du public est la conséquence de ce choix : la solution d'un espace de jeu m'apparaissant propice à entretenir la concentration et l'activité des élèves.
- Par contre, à cause de la durée de la séquence, un risque de « décrochage » peut advenir, j'ai alors imaginé donner un certain suspens, des rebondissements à l'entretien, dont l'ultime fut spontané : le face à face provoquant Elodie et « soufflant » les autres élèves.
 - après le cours, j'ai pris le choix de modifier la durée de la séquence (voir conclusion de l'indicateur 6).

Dans cette situation, le choix principal n'a pas été anticipé avant le cours, mais s'est anticipé alors qu'il se produisait : ma confrontation physique en proche face à face avec l'élève en évaluation. Compte tenu que ce choix et ses conséquences sont déjà analysés et seront à nouveau évoqués dans d'autres indicateurs, je n'y reviendrai pas ici, espérant qu'à défaut d'anticipation j'aie trouvé une analyse des conséquences de ce choix.

11. Conception des modalités d'évaluation

Je conçois les modalités d'évaluation avec les données. Ces modalités sont de même transmises aux élèves avec les données. Les critères d'évaluation sont à trouver en annexe⁴, avec les données. En amont de la situation décrite, données et critères d'évaluations ont été conçus pour deux évaluations écrites et une évaluation orale.

Dans le cadre des évaluations écrites, les critères, sommatifs, distinguent la demande de description (en termes iconographique et plastique), la demande analytique (en termes de relation au spectateur et d'effets produits) et la demande synthétique (en termes de comparaison des effets et des buts). Deux critères touchent la forme du document écrit, en termes de correction orthographique et syntaxique et en termes de soin du document (mise en forme).

Dans le cadre de l'évaluation orale, sa part sommative distingue de même la demande de description, la demande d'analyse, celle de synthèse, ainsi que la forme de l'oral (expression). Les critères touchant à la forme, dans l'écrit comme dans l'oral, sont d'importance relativement à la formation professionnelle des concepteurs en multimédia : ils sont appelés à écrire des scénarios, formuler des propositions, les expliciter dans des dossiers et les défendre oralement, ce afin de valider un projet auprès d'un client ou d'un directeur artistique avant d'en entreprendre la réalisation.

Si défendre est aussi écouter les arguments de l'autre et y répondre, en reformulant les siens, en apportant d'autres arguments ou en revoyant sa position, l'échange suivant l'oral entre l'élève et moi, enseignant, m'importe également. Ce pourquoi l'évaluation sommative de l'oral a été conçue avec un complet d'évaluation formative qualifiant la qualité de l'échange. Cette évaluation formative, plus subjective, discrimine les réponses de l'élève, sa capacité de revoir sa position ou de chercher à comprendre celle de l'enseignant. J'ai conçu cette part formative comme un bonus à l'évaluation sommative, afin de prendre en compte la réactivité de l'élève, la reprise qu'il peut faire de ces manques et erreurs, et de fait d'encourager un « apprentissage par l'erreur ».

Les critères sont, pour les écrits comme pour les oraux, pondérés. Dans l'écrit, les critères de description sont dotés de 5 points, ceux d'analyse de 3 points, ceux de comparaison de 5 points, ce qui, tous critères cumulés, assigne :

<i>1^e écrit (23 mars)</i>	<i>oral (13 avril)</i>	<i>2^e écrit (27 avril)</i>
- 20 points à la description	- 10 points à la description	- 20 points à la description
- 6 points à l'analyse	- 5 points à l'analyse	- 6 points à l'analyse
- 5 points à la synthèse	- 5 points à la synthèse	- 10 points à la synthèse
- 19 points à la forme	- 5 points à la forme	- 14 points à la forme
	- 10 points bonus « formatifs »	- 15 points à la correction du 1 ^e écrit

Relativement à la taxonomie de Bloom⁴³, la description convoque la connaissance, la compréhension et l'application. Le niveau taxonomique à assigner à la description est de fait entre 1 et 3. L'analyse fait appel au niveau taxonomique 4, la synthèse au 5. L'évaluation (niveau 6) n'est pas demandée à ce stade de formation (1^e année, second semestre), mais peut intervenir lors de la reprise dialoguée de l'oral, dans les points bonus formatifs. En référence à la taxonomie à quatre niveaux de Meirieu⁴³, la description convoque le repérage (niveau 1), l'analyse la maîtrise (niveau 2), la synthèse le transfert (niveau 3) et la forme l'expression (niveau 4).

Relativement au cursus de formation, je sais avoir affaire à des élèves de 1^e année. J'insiste de fait sur les niveaux de base (repérer, connaître, comprendre, appliquer) plus que sur les niveaux intermédiaires (maîtriser, analyser) et supérieurs (transférer, synthétiser). Seule la forme (exprimer) est un lieu d'insistance relativement au métier en cours d'acquisition. Mon insistance à la bonne constitution de la base formatrice me pousse à valoriser plus les niveaux de bases (20 points à la première étape) et d'expression (19 points) que les niveaux intermédiaires (6 points) et supérieurs (5 points). La seconde et troisième étape verront un accroissement des exigences des niveaux intermédiaires et supérieurs, sans oublier un fort rappel du niveau de base, ce par la demande de correction du 1^e écrit (15 points). L'élève établit cette correction depuis mon propre rendu corrigé de son premier écrit⁶ ainsi que depuis mon compte écrit de son oral¹⁸.

12. Coopération dans un groupe

Cette situation ne déploie pas, au moment de la séquence, cet indicateur. Relativement aux élèves, la coopération s'établit après la séquence, au moment où nous passons aux questions et remarques. Relativement à d'autres enseignants, cette coopération a eu lieu bien avant la séquence, lors de l'établissement des PTI et de mon programme de cours¹⁹. La situation elle-même, par le stress que m'a confronté en proche face à face avec l'élève, m'a fait coopérer avec d'autres enseignants, pour échanger mon expérience, connaître la leur, relativiser mon stress et trouver d'autres moyens pour résoudre de telles situations (voir indicateur 2, ressources du champ de la formation).

13. Déploiement de régulations de l'apprentissage

Je déploie cette régulation par la reprise et correction constante des maques ou erreurs. Soit en les reprenant moi-même en tant qu'enseignant, effectuant une correction qui devrait être intégrée par l'élève, soit en incitant l'élève à reprendre sa description, son analyse ou sa synthèse. Par cette seconde régulation, je mets l'élève en situation « d'apprentissage par l'erreur ».

Cette régulation s'effectue sur le long terme, puisque chaque élève voit son premier écrit corrigé avant son oral ; son oral repris sous forme d'incitation à apprendre des manques et erreurs ; et établit son second écrit après cet oral. Je prends par ailleurs en compte la correction des manques et erreurs dans l'évaluation sommative de cet écrit définitif. Cette régulation s'effectue également en incluant l'évaluation formative dans l'évaluation sommative, tant au niveau de la demande qu'au niveau de la notation.

L'échange dialogué que je mène avec Elodie, tel qu'il est décrit dans cette situation, est en soit le déploiement d'une régulation de l'apprentissage. Les méthodes mises en œuvre lors de cette régulation seront analysées à l'indicateur 26 (diversité des stratégies d'apprentissage). La régulation de l'apprentissage des autres élèves, qui assistent à ce dialogue de manière active, s'établit juste après la situation décrite, par ma prise en compte de leurs questions et remarques.

15. Développement de réseau d'échanges avec les collègues et les entreprises

Hors l'établissement des PTI et de mon programme de cours¹⁹, ainsi que les discussions d'échange sur ma situation de face à face physique avec l'élève, cette situation ne montre pas directement cet indicateur. Je tiens toutefois à préciser que mon échange avec mes collègues est constant, relativement à mon cours et à cette situation. Formellement, nous tenons séance tous les trois mois environ, informellement nous partageons pauses et repas de midi, journallement ou hebdomadairement. Je tire de ces rencontres un enseignement qui fait progresser mon cours, l'influe et peut le modifier. Le cours d'analyse d'image que je mène s'établit dès lors en rapport avec un constant échange avec les enseignants théoriques (information et communication) et pratiques :

- scénario et mise en scène
- storyboard
- photographie
- graphisme

enseignants qui tous, sont à temps partiel à l'école, leur activité principale étant en entreprise, comme employé ou directeur dans le cadre d'agences de communication, de services du secteur audio-visuel ou photographique. Relativement au réseau d'échange avec les entreprises, je collabore intensivement avec les OMT²³.

16. Développement de stratégies d'interactions

Les stratégies d'interactions sont développées au travers mon choix de « scénographier » la classe en « espace de théâtre » et mon dialogue avec l'élève en échange « d'acteurs ». En découle une stratégie d'interaction par triangles pédagogiques modifiés, tel que je l'ai montré dans la mise en lien avec des savoirs de référence, ainsi qu'une pensée systémique des interactions.

Dans ce cadre, ma posture est de jeu, d'adresse, de question et de confrontation jusqu'à ma confrontation physique avec l'élève, telle que discutée dans l'autoévaluation de mon activité et la présentation des savoirs de référence. Ces postures sont autant de stratégie d'interaction.

Lors des moments plus « ex cathedra », lorsque je dispense un savoir, j'ai pour stratégie d'interaction la médiation entre théorie et pratique, entre éléments inconnus et connus, entre événements lointains et proches. C'est en ce sens que j'en appelle fréquemment aux expériences pratiques des élèves comme à la réactualisation de phénomènes socio-historiques.

« Quand vous, vous faites des esquisses, pour mettre en place un projet graphique, par exemple, ou un storyboard, est-ce que l'aspect figuratif et de précision compte déjà beaucoup ?... A quoi vous réfléchissez d'abord ? Où Alessandra (enseignante de graphisme) ou Julien (enseignant de storyboard) vous amènent-ils à réfléchir d'abord ? »

« Peut-être le moyen le plus simple de parler de cette question, est de parler d'aujourd'hui. Parce que lorsqu'on regarde des peintures on a souvent des vieux événements. L'autre jour dans *Le Temps* il y avait un article relativement intéressant sur la situation en Côte d'Ivoire. Vous avez vu ce qui s'est passé ? »

18. Elaboration des documents pédagogiques

Je considère formatif que les élèves prennent personnellement des notes. Dans des cours théoriques où le moyen d'échange comme le contenu de l'échange est la parole, l'écoute se doit de devenir active. Le premier moyen d'activité de l'écoute est la prise de note, le second la possibilité toujours laissée et la disponibilité demandée, à tous les élèves, d'intervenir, de prendre la parole, questionner, ajouter.

De fait, je ne distribue quasi jamais de documents pédagogiques à utiliser durant le cours, les considérant comme de « pseudo aides » rendant les élèves moins disponibles pour l'écoute active, les interventions et leur prise de note. En fonction des cours, je distribue parfois des documents, à lire à domicile, ce qui n'est pas le cas dans cette situation. De même, il m'arrive de demander les notes de l'un ou l'autre élève, afin d'évaluer ses capacités de prise de note et, au besoin, de lui fournir des appuis.

Dans le cadre de cette situation, les documents que j'ai élaboré étaient destinés à la projection (images) et à la parole orale (questions, commentaires), soit :

- Image : Manet, *Esquisse pour l'Exécution de Maximilien*⁵
- Image : Delaroche, *Supplice de Jane Gray*⁵
- Notes de parole : analyse de l'écrit d'Elodie, mes questions sur la frontalité chez Manet⁶
- Notes de parole : référence au *Carré noir* de Malevitch¹⁵
- Notes de parole : événements de Côte d'Ivoire, nom du nouveau président (Alison Ouattara)
- Notes de parole : fil historique, Mary Stuart, Révolution française, Maximilien, événements actuels (Irak, Lybie, Afghanistan - Pakistan, Egypte) et passés (Roumanie)
- Image : David, *Marat assassiné*¹
- Image : Baudry, *Charlotte Cordey*¹
- Image : David, *L'Enlèvement des Sabines*⁹
- Image : Manet, *Esquisse pour l'Exécution de Maximilien*⁹
- Notes de parole : ce que l'image dit, idéalisme - réalisme
- Image : Ingres, *La Grande Odalisque*⁹
- Image : Manet, *Une Moderne Olympia*⁹

Suite au cours, le document pédagogique de restitution de l'oral d'Elodie a été élaboré et lui a été remis¹⁸.

19. Formulation des éléments de l'ingénierie pédagogique

Le premier élément d'ingénierie qui est à ma disposition est fourni par les règlements de formation²², PEEC de maturité²¹, PEEC cantonal²⁰, duquel j'ai établi le PTI de ma branche, coordonné aux autres branches¹⁹. Ces documents fixent l'objectif général et les modalités particulières de mon cours : les personnes en formation doivent disposer des connaissances fondamentales de l'histoire de l'art et de la culture. Elles peuvent ordonner historiquement et différencier les plus importantes époques de l'art et de la culture, analyser et évaluer les différents langages et styles visuels, analyser et expliquer les aspects historiques des moyens de communication.

Le second tient à la nécessité d'évaluer les élèves, au niveau du cursus de maturité (branche spécifique de création, culture et art) comme au niveau du cursus de formation professionnelle (notes d'enseignement professionnel). L'ingénierie m'est fournie par diverses directives internes²⁴. J'adapte cette ingénierie en modulant les nécessaires évaluations sommatives par un mode formatif.

L'espace de classe est le troisième élément d'ingénierie que je convoque, en le mettant en jeu, construisant une scène, un rapport d'acteur et de spectateur, les éléments à analyser comme décor et la classe comme théâtre^{11, 14} ; ce qui a été exposé dans l'explicitation des ressources mises en œuvre.

22. Mise en lien avec les besoins institutionnels et individuels

Les besoins institutionnels liés à l'évaluation peuvent paraître contradictoires aux besoins individuels de formation. L'institution pense l'évaluation comme sommative et sanctionne les échecs : au trois premiers mois, rupture du contrat de formation ou prolongation, avec rupture au semestre si les sommations sont insuffisantes, à l'année, répétition si les résultats sommatifs sont insuffisants²⁴. L'élève, sous cet axe, croit être formé par l'institution, alors que son besoin institutionnel le sanctionne. Les besoins des élèves sont formatifs, et il serait bon de penser pour eux l'évaluation comme notation d'un degré de progression ou régression personnel et relatif à leur formation. L'enseignant est dès lors pris en tenaille entre ces deux attentes : la sanction et le thermomètre. C'est pourquoi je module, tel qu'explicité à l'indicateur 11 (conception des modalités d'évaluation) l'évaluation sommative (institution) par des évaluations formatives (élève).

Au niveau concret de la formation, il y a heureusement conjonction entre les besoins institutionnels et individuels, Les enseignants (institution) souhaitent que mon cours théorique réponde aux besoins des cours pratiques, ce par l'explicitation des fonctionnements des images et une conceptualisation de la création d'image. De même, les élèves (individus) attendent de mon cours théoriques une confirmation de leur pratique et qu'il leur apporte les outils conceptuels propres à la rendre consciente, la développer et l'enrichir ; plus loin à la défendre devant des clients ou d'autres professionnels, tels des directeurs artistiques (besoins institutionnels). Dans le cadre de cette situation, je réponds à ces attentes conjointes, en particulier relativement aux pratiques de :

- scénario et mise en scène
- storyboard
- photographie
- graphisme

23. Mise en lien avec les problématiques des personnes en formation

Relativement à Elodie, personne en formation que j'évalue dans cette situation, je me demande pourquoi elle ne voit pas, quelle est la problématique qui lui fait opérer un écart de description, une erreur d'analyse et empêche la synthèse. Je cherche diverses manières de comprendre cette problématique et aider Elodie à la résoudre. Ainsi, je passe par l'insistance sur les formes, le déplacement à la relation connue à la lumière dans une autre œuvre, puis l'exemplification physique. Ce n'est que plus tard, observant Elodie fonctionner dans mon cours et dans d'autres cours pratiques, que je parviendrais à résoudre cette problématique : coloriste, Elodie surdétermine l'importance de la couleur dans l'œuvre analysée⁴².

Relativement aux autres élèves, personnes en formations qui suivent mon entretien avec Elodie, leur problématique est d'apprendre le plus possible de la situation, ce pourquoi à tout moment je cherche à les concerner, même si fondamentalement ils restent spectateurs. A propos de la composition formelle, je m'adresse à l'ensemble des élèves de la classe. Dans le déplacement sur l'analyse de la lumière, c'est une des élèves, et non Elodie, qui répond. Finalement, lors de ma confrontation physique avec Elodie, la classe est entraînée dans l'action. L'apprentissage des autres élèves par l'écoute est favorisée par leur répartition par groupe de deux, la consigne de prendre des notes et de préparer remarques et questions. La prise en compte de la problématique principale les concernant – suivent-ils ? comprennent-ils ? apprennent-ils ? – s'établit après cette situation, lorsque je donne la parole aux divers groupes.

25. Planification des séquences d'apprentissage

Lors de la préparation de ce cours, j'ai décidé de le séquencer en cinq phases

- présentation orale d'Elodie (environ 15 minutes)
- ma reprise de parole, retour et processus formatif (environ 30 minutes – situation décrite)
- retour des questions et remarques des groupes d'élèves (15 minutes)
- mise en commun des questions et remarques, débat (15 minutes)
- introduction de la nouvelle étape : éthique de l'image, idéalisation et réalité (30 minutes)

Cette planification a connu une certaine rupture, à la fin de mon entretien avec Elodie, tel qu'explicité dans mon autoévaluation. La mesure prise des défauts de séquençage m'a conduit à modifier ma planification des cours suivants :

- J'ai borné mon dialogue de retour à l'élève qui présentait à 10 minutes
- Si lors de cet échange les réponses attendues ne venaient pas, je n'ai pas prolongé
- En ce cas, une fois marquée la fin de l'échange, j'ai :
 - a. interrogé le reste de la classe afin de savoir si l'un ou l'autre élève pouvait donner la réponse attendue
 - b. apporté moi-même, en conclusion de l'analyse, la réponse attendue et ses motivations
- J'ai nettement marqué les séquences, différenciant clairement la présentation de l'élève, notre dialogue, la réponse attendue, les questions et remarques des élèves, mon ajout de nouveaux éléments destinés à avancer le cours.

26. Prise en compte de la diversité des stratégies d'apprentissage

Dans mon entretien avec Elodie, je déploie trois stratégies d'apprentissage distinctes, afin de « débloquer son regard » :

1. Elodie ne voit pas : je cherche à lui montrer les formes, de manière redondante.
2. Elodie ne voit pas : je fais retour à ce qu'elle a vu, sur une autre œuvre et un autre aspect : la lumière.
3. Elodie ne voit pas : je cherche à la confronter physiquement.

Hors cet entretien, la stratégie d'apprentissage, pour chaque élève, connaît également une diversité, ce par le séquençage suivant :

1. Introduction théorique « ex cathedra » sur les modes de composition d'image
2. Recherche écrite individuelle sur deux images au mode de composition opposé
3. Correction de chaque écrit, relevant les exactitudes, manques et erreurs
4. Présentation orale individuelle, imposée sur un rapport acquis – manquant
5. Dialogue suivant immédiatement cet oral, incitant à combler les manques et réparer les erreurs
6. Recherche écrite individuelle, complétant et corrigeant le premier écrit, et le complétant puisque portant sur quatre images aux modes de compositions différenciés

Dans ce séquençage, l'écoute, lors des phases 4 et 5, par chacun de chaque élève est également part de la stratégie d'apprentissage :

1. Chaque élève écoute un autre élève et l'enseignant, construit un rapport entre sa propre démarche formatrice et celle qui s'expose devant lui
2. Chaque élève, prend des notes et conserve mémoire de la situation de présentation
3. Par deux, lors de la présentation, les élèves s'auto disciplinent pour formuler questions et remarques
4. Ces questions et remarques sont débattues, débat qui de même construit une forme d'apprentissage, plus interactive au sein du groupe.
5. Lorsque je reprends une séquence plus « ex cathedra », c'est en réactualisant les questions, les déplaçant vers des thèmes médiatiques ou pratiques

27. Recours aux instruments d'évaluation des compétences des personnes en formation

En ce qui concerne les évaluations sommatives, écrites ou orales, mes instruments sont, tel que démontré à l'indicateur 11 (conception des modalités d'évaluation) énoncés avec la donnée⁴, en un découpage des demandes, reposant sur une pondération, basée sur les instruments taxonomiques⁴¹. Par ce découpage, je cherche un maximum de clarté dans la communication aux élèves de mes attentes, ainsi que le plus d'objectivité possible de l'évaluation.

Ainsi, ma grille de correction peut se poser comme suit, sur 5 points :

- 5 : a parfaitement répondu aux attentes, de manière nécessaire et suffisante
ne comporte aucune erreur
- 4 : a répondu aux attentes, mais manque quelques éléments nécessaires ou suffisants
ne comporte aucune erreur majeure
- 3 : répond aux attentes, avec le minimum des éléments nécessaires
comporte des erreurs qui n'affectent pas gravement la réponse aux attentes
- 2 : ne parvient pas à répondre aux attentes, les éléments nécessaires étant partiels
comporte des erreurs qui affectent la réponse aux attentes
- 1 : ne parvient pas du tout à répondre, les éléments nécessaires étant absents
comporte des erreurs qui affectent gravement la réponse aux attentes
- 0 : ne répond pas, aucun élément demandé n'est présent
est totalement erroné

Avec un raccourcissement de l'échelle, il en va de même sur 3 points (3 étant équivalent à 5 et 4 ; 2 à 4 ; 1 à 2 et 1 ; 0 à 0). Il en va du même procédé si l'échelle s'allonge (sur 10, par exemple).

Dans le cas de l'évaluation formative, les instruments s'expriment sous forme de points « bonus » et sont bien plus subjectifs. Ils relèvent de mon écoute, relativement à l'observable. Ce qui est oralement dit est mesuré à l'aune de l'œuvre et de ce que l'on y voit. Cette écoute me permet d'évaluer les réponses de manière formative, et de réorienter l'observation et les dires de chacun.

Enfin, toute situation d'enseignement pose la question de l'évaluation non formalisée. J'évalue, durant tout moment du cours ce que les élèves, l'un ou l'autre élève, a compris, effectué, assimilé, ce qui me permet de réorienter sans cesse mon cours. Cette évaluation constante s'établit par le biais du regard que je porte à chaque élève (qui suit ?), des questions de confirmation (n'est-ce pas ?), de l'incitation à répondre (qui sait ?), de l'adresse directe (Juliette ?). A la suite de la situation ici décrite, les questions et remarques de chaque groupe d'élève m'ont en ce sens permis d'évaluer leur compréhension et établir qu'elle était suffisante pour que j'entame la suite de la matière.

28. Référence au cadre institutionnel

Le cadre institutionnel est fourni par les règlements de formation²², le PEEC de maturité²¹, le PEEC cantonal²⁰, depuis lequel j'ai établi le PTI de ma branche, coordonné aux autres branches¹⁹. Si tous ces documents institutionnels sont à disposition des élèves, seul le PTI leur est directement fourni, en cours d'année, afin qu'ils puissent saisir où va mon enseignement.

Les autres références sont relatives aux évaluations, promotions, échecs, absences, retards, et sont fixées par les Règles de vie de l'Ecole des métiers de Fribourg et les directives internes de EMF ou de la section eikon^{EMF 24}.

29. Réflexion sur ses différents rôles d'enseignant professionnel

Cette situation a été riche de réflexion sur mes divers rôles d'enseignant. Les ayant déjà exposés et discutés, je n'établirai ici qu'un récapitulatif. Mes divers rôles dans cette situation furent :

- évaluateur sommatif
- évaluateur formatif
- dialogueur interrogatif (maïeuticien)
- dialogueur conductif (guide)
- dialogueur affirmatif (professeur)
- conteur (par la réactualisation, le récit de rapport aux pratiques)
- écouteur interrogatif et bienveillant
- collaborateur (des élèves, de l'élève interrogée, comme des autres enseignants)
- collaborateur (dans le respect des demandes institutionnelles)
- autonomiste (dans mon interprétation de ces demandes)
- responsable (de mon autonomie, devant l'institution, les collègues et les personnes en formation)
- confrontateur en parole
- confrontateur en quasi contact physique
- metteur en scène
- acteur (maîtrisant son jeu)
- joueur (au coup de dé)
- culpabilisateur (de soi même)
- gestionnaire (de mon propre stress)
- gestionnaire (du cours, de sa temporalité, des objectifs)
- gestionnaire (des élèves)
- surveillant
- auto surveillant
- ...
- ...
- ...
- réflexif et auto réflexif (si le reflet est œuvre de miroir, l'auto reflet est être le miroir⁴⁴)

Evocation d'une situation de transfert

De cette situation riche, un aspect m'a véritablement frappé : la rupture de distance que j'opérait entre l'élève – Elodie et moi – enseignant. Cette rupture était aussi celle qui s'opérait entre mon rôle d'enseignant – évaluateur et d'acteur – joueur. In fine, elle a été entre moi – actif et moi – réflexif. Ce face à face en proximité physique avec Elodie m'a relativement déstabilisé. Outre l'échange avec mes collègues et le recours aux théories pédagogiques, durant près de neuf mois j'ai travaillé cette question et cherché des solutions.

- la rupture était efficace
- elle n'a pas choqué l'élève⁴⁰
- elle fut plus difficile à assumer pour moi

A savoir qu'il me fallait pouvoir transférer une telle rupture, soit

- trouver un moyen pour que l'élève en soit l'instigateur et moi, enseignant, la « victime »
- l'opérer, mais en l'énonçant avant
- laisser les élèves l'opérer entre eux

La troisième hypothèse a été réalisée, sous forme d'un transfert d'expérience, ce à l'heure où j'écris ces lignes (21 décembre 2011). Ce jour, mercredi, j'avais cours avec la nouvelle volée des élèves de première année, dans la tension et l'inattention de la semaine pré - vacances. Nous en étions à l'étape de description, posant les éléments iconographiques et plastiques, ainsi qu'une hiérarchisation de ces éléments pour parvenir à une lecture d'œuvre. Dans le cursus¹⁹, les œuvres choisies étaient de l'époque baroque, soit d'une confrontation marquée, y compris en matière d'image, entre la contre-réforme catholique et la Réforme protestante.

J'ai opéré le transfert suivant : au lieu de, moi, confronter un-e élève, confrontons les élèves. Par groupe de deux. je leur ai demandé d'argumenter, devant la projection d'œuvres, une position (catholique) contre l'autre (protestante) et inversement, ce en n'utilisant que des arguments de description iconographiques et plastiques. De fait, je les ai placés en acteurs de ma « scène de théâtre », me retrouvant en tant qu'enseignant spectateur. Ce transfert de rôle a parfaitement opéré, Non seulement les échanges d'arguments furent vifs, mais certains groupes se sont engagés physiquement, en venant presque aux mains (comme quoi les guerres de religion sont faciles à provoquer, même en classe, devant deux images). D'autre part, ayant transféré ma position, je pouvais être le modérateur (stop là), le conciliateur (vous dites et ils disent) mais aussi l'évaluateur, par une position nettement moins engagée et plus neutre. In fine, l'enseignant que je suis a pu couper cours au débat et construire, dans ce climat de pré - fête, la suite du cours. Ce en rappelant qu'il ne s'agit pas, dans notre contexte, d'une guerre entre Pozzo et Gysbrechts⁴⁵, entre catholique et protestant, mais d'une question relative aux images : vous voulez quelle fin du monde ? un pur spectacle divertissant, comme le film *2012* de Robert Emmerich, ou un essai intellectuel renfermé, tel *Melancholia* de Lars Von Trier⁴⁶ ?

Les élèves, comme moi, ont beaucoup appris de ce transfert ; dans l'attente des suivants.

SITUATION 21.09.11

Mercredi 21 septembre 2011, 10h00

Conception d'un mandat évaluatif de pratique professionnelle

Contexte global

Cette situation a lieu le 21 septembre 2011, lors d'une séance de travail, entre enseignants de troisième année de formation CFC concepteur en multimédia. Outre ma présence, sont réunis :

- Nicolas, enseignant d'information – communication, responsable de stages et d'eikon^{PRO 1}
- Joackim, enseignant de graphisme
- Pierre-Alain, enseignant en réalisation vidéo
- René, enseignant en post-production vidéo
- Ma propre présence est en tant qu'enseignant de création, culture et art et Doyen.

A nous cinq, nous allons élaborer un mandat de pratique professionnelle, ses objectifs formatifs, ses contenus, ses modalités de réalisation, son mode d'évaluation, sa planification. Ce mandat de pratique est destiné aux apprentis de troisième année et sera mis en œuvre en lieu et place de certains cours, du 7 au 14 octobre 2011. Il s'adresse dès lors à des apprentis de début de troisième année, et intervient après six semaines de cours.

Objectif global

J'ai créé, dans le cadre de la formation dispensée à eikon^{EMF}, ce concept de mandat de pratique professionnelle. Il s'agissait de combler un manque important et grave affectant la formation professionnelle lorsque celle-ci est dispensée à plein temps en école de métier : l'absence d'entreprise d'apprentissage, de professionnel comme maître pratique et de mandats réels, provenant d'une demande d'un client ou de mandats approchant le réel. Quoique le cursus de formation CFC des concepteurs en multimédia, de quatre ans, compte trois en école plein temps et un an de stage en entreprise (3 mois en fin de 3^e année, 7 mois en 4^e), il connaît un manque d'alternance entre formation d'école professionnelle et formation par la pratique en entreprise. L'absence actuelle d'entreprise prête à former en système dual ne nous a pas permis de remédier à ce manque². La carence de mise en pratique dans un contexte entrepreneurial réel s'était jusqu'alors malheureusement ressentie sur le cursus de formation et avait énormément affecté les résultats de l'examen de fin d'apprentissage de nombreuses personnes en formation. Du premier examen (2002) à l'examen de juin 2009, les taux d'échecs sont progressivement montés de 14 à 32%, échecs qui tous étaient provoqués par une insuffisance du travail productif individuel (TPI) – les notes des examens de connaissance professionnelles comme celles de l'enseignement professionnel et de la culture générale étant toujours suffisantes.

Dans le cadre des formations plein temps en école professionnelle, les examens finaux ont lieu en école et sont évalués par une quinzaine d'experts qui, concernant la formation des concepteurs en multimédia, tournent entre les trois écoles assumant cette formation (pour Genève, le CFPA-aa, pour Vaud, l'eracom, pour Fribourg, eikon^{EMF}, et dès 2012, pour Neuchâtel, le cifom-EAA). Ces quinze à vingt experts sont tous des professionnels des métiers de la communication visuelle (agences de com' ou de pub', graphistes, concepteurs en multimédia, professionnels de l'audio-vidéo, photographes, etc.) et évaluent, sur tous les sites de formation, les candidats à l'examen final sur un TPI commun³. Le fait que les experts soient actifs en école a l'avantage, pour l'école professionnelle, d'une proximité qui permet un vrai compte rendu de leur part. Les résultats, comme les comptes rendus critiques des experts cadrant et évaluant le TPI m'avaient alarmés en juin 2008.

Quoique les experts trouvaient alors nos échecs « normaux » et comparables (en terme de gravité comme de nombre) aux autres écoles professionnelles, j'ai eu le besoin de réagir face à ce qu'ils me retournaient d'information : les candidats manquaient de réalisme professionnel dans leur proposition. Les concepts qu'ils élaboraient ne pouvaient que difficilement devenir opératoires et la réalisation comme la production n'étaient pas gérés suffisamment pour s'appliquer dans la réalité du marché.

L'analyse que je pouvais faire de leur critique m'avait amené à un constat. La formation en école professionnelle plein temps connaît certes sa part d'enseignement professionnel (cours) et sa part de pratique professionnelle (atelier), il n'en demeure pas moins que les personnes en formation sont toujours encadrés par des enseignants, en cours comme en atelier, ce à 100%. Les enseignants ont beau n'enseigner qu'à temps partiel, leur activité principale étant dans la réalité professionnelle (comme employés, directeurs d'agence ou indépendants du secteur de la communication visuelle), une fois à l'école, les pros qu'ils sont deviennent profs.

Du point de vue des personnes en formation, la carence de réalisme professionnel pouvait provenir de cette structure d'école professionnelle où les pros deviennent profs. La pratique des apprentis en atelier était en effet systématique suivie, cadrée, vérifiée, réparée par les enseignants. En fin de projet, les apprentis avaient bel et bien réalisés une production opérationnelle, mais avec combien d'aide et d'intervention en cours de travail, sur le mode d'un pas à pas conduit par l'enseignant. L'évaluation de ces productions était toujours suffisante ou mieux, mais avec combien de non prise en compte des réparations de l'enseignant. Sans aller à penser qu'en de tels cas l'enseignant s'évaluait lui-même, j'ai toutefois cherché un concept pour que les pros qu'étaient ces profs puissent agir, avec les apprentis, comme des pros. Soit : reprendre leur place et dans le cadre d'ateliers de pratique intégrés à une école professionnelle, assumer l'aspect dual, et apporter la part de la conduite d'un apprenti en entreprise.

C'est à la rentrée de septembre 2008, alors que j'étais directeur adjoint de l'émaf⁴ que j'ai commencé à mettre en place ce concept de mandat de pratique professionnelle en troisième année de formation. Ce concept avait alors été validé par le Directeur de l'établissement. En 2009, lors du transfert de la formation à l'Etat, j'ai exposé ce concept, qui a été validé et encouragé, par la Direction de l'Ecole des métiers (EMF) et le Service de la formation professionnelle de Fribourg (SFP). Ce concept a depuis poursuivi et étendu aux secondes, puis premières années de formation.

Les mandats de pratique professionnelle consistent à interrompre, durant une période déterminée (une à trois semaines), tous ou partie des cours et ateliers. Les enseignants alors en fonction dans ces cours et ateliers « changent de casquette » : ils agissent comme maître d'apprentissage dans une classe devenue « entreprise » formatrice. Ils dispensent un travail aux apprentis, qu'ils cadrent et surveillent, en n'intervenant en cours de route que pour remédier aux erreurs graves, aux réelles panes ou répondre à des questions précises. Ils agissent en « chef de projet », attendant des apprentis un résultat, issu d'une démarche la plus autonome possible, en terme de recherche, conception de projet, planification, réalisation, production et présentation. Ils évaluent ce résultat, à la manière de professionnels ou à la manière des experts officiants au TPI. Ils examinent le réalisme des propositions, conceptions et productions. Cette évaluation examinative donne lieu à une note globale (évaluation sommative).

- Si la note globale est supérieure ou égale à 4.0, le mandat réalisé par l'apprenti est accepté.
- Si la note globale est inférieure à 4.0, le mandat réalisé par l'apprenti est refusé. En ce cas :
 - o Les enseignants – professionnels établissent une critique et montrent quels éléments n'ont pas été acceptés, ils démontrent pourquoi et établissent des pistes qui pointent comment remédier à l'échec. Cette critique est remise à l'apprenti.
 - o L'apprenti doit refaire tout ou partie du travail, ou tout ou partie d'un travail semblable, en même condition d'autonomie, tout en prenant en compte les critiques et pistes, dans un temps donné (hors des heures de cours).
 - o Ce travail « remédié » est représenté. Il est accepté ou refusé dans les mêmes conditions. Le refus donne lieu à une nouvelle critique et donne devoir de remédier une seconde fois le mandat réalisé.
 - o En cas de nouvel échec, des dispositions spécifiques sont prises :
 - appuis, encadrement spécifique, discussion « de crise », répétition d'année

Ces mandats de pratique professionnels sont planifiés en début d'année et font depuis lors partie du cursus de la formation plein-temps école à eikon^{EMF 5}.

Depuis la mise en place des mandats de pratique professionnelle, les situations d'échec aux examens de fin d'apprentissage ont drastiquement diminués. 11% en 2010, 9,5% en 2011. La qualité des TPI s'est nettement améliorée, en particulier en matière de réalisme professionnel ; les autres résultats (connaissances professionnelles, etc.) n'ayant pas été affectés par cette modification de cursus⁶. Le rapport de compte rendu des experts (professionnels de la branche) montre que nous avons grandement amélioré le cursus de formation.

Modalité générale de travail

Nous sommes réuni, à cinq enseignants de troisième année, dans la salle de travail des enseignants d'eikon^{EMF}. dans un créneau horaire où aucun de nous ne dispensons de cours ou ne cadrans un atelier. La séance est planifiée pour durer une heure et fait partie de notre temps de travail habituel, comme toute préparation de cours.

Notre salle de réunion se situe au premier étage du bâtiment. Elle est petite (5 x 4 m) et relativement nue : une table centrale permettant à six – dix personnes de se réunir, quatre tables latérales menues d'ordinateur, dont un connecté à un beamer. Un écran de projection, un tableau blanc et la porte occupent le mur nord, une surface d'affichage le mur ouest ; les murs sud et est sont ouverts de fenêtre. Nous avons fermé la porte, de notre salle, qui est adjacente à une classe mais insonorisée, afin de ne pas être dérangés et que nos discussions (comme le mandat que nous allons établir) ne soient pas déflorées. Cette salle est par ailleurs utilisée non seulement lors de nos réunions, mais aussi pour les présentations des projets par les élèves, nos délibérations (parfois mouvementées) lors des évaluations et les comptes rendus critiques aux élèves, afin de garantir l'aspect privé de ces moments.

Dans cet espace relativement nu, autour de la table commune, nous ne disposons que de peu d'éléments :

1. Chacun des cinq enseignants avons du papier et un stylo (seul Nicolas impose la présence de son ordinateur portable⁷)
2. J'ai amené, pour mémoire un exemplaire papier des directives internes (DI) fixant les modalités des mandats de pratique professionnelle :
 - a. la directive fixant le cadre des mandats de pratique professionnelle⁷.
 - b. la directive fixant leur mise en oeuvre⁸.
 - c. la directive fixant le cadre de leur évaluation⁹.
 - d. la directive établissant les conditions de promotion¹⁰.
 - e. ainsi qu'un calendrier sur papier 7 au 14 octobre 2011
 - f. et la liste des élèves des deux classes de troisième (comme tout au long du cursus, eikon^{EMF} a deux classes parallèles par année de formation)
3. Pierre-Alain a eu la gentillesse de nous apporter cinq cafés.

Le but de cette séance d'une heure est d'établir le cadre général de ce mandat de pratique professionnelle, à commencer par ce que nous voulons évaluer. Notre second objectif est d'en fixer le thème, puis le calendrier opérationnel, les modalités générales de travail et d'encadrement. Ensuite, chacun des enseignants concernés établira partie de la donnée, en fonction de sa branche et de ses compétences professionnelles. La finalisation des donnée s'établira avant le 1^{er} octobre par échange mail, sous ma coordination, J'assume également la responsabilité de la validation finale de la donnée, ainsi que de sa remise et explicitation (brief¹¹) auprès des apprentis.

Modalité générale de la description de la situation

La description de la situation a été pré rédigée le soir même de notre séance, de mémoire. Le mode de description choisi est celui du récit factuel. Pour l'analyse, je renvoie aux parties qui suivent la description.

Posture choisie

J'ai convoqué cette séance, en tant que doyen. Cette fonction me demande également de conduire la séance, ce pourquoi, autour de la table commune, quasi carrée, je me suis installé sur un côté (son côté nord, prêt de la porte et du tableau blanc), les autres enseignants étant deux à deux (et en face à face) sur les côtés adjacents¹². Cette posture dirigeante est toutefois grandement modulée par deux aspects, le premier institutionnel, le second personnel. En tant que doyen, je suis également enseignant, à la fois « chef de l'équipe » je suis aussi comme « part de l'équipe » au même niveau et statut que mes collègues : un enseignant dispensant comme eux des cours en troisième année, amené comme tous les autres enseignants à participer à l'élaboration de ce mandat commun et à en rédiger ma part, en fonction de mon cours : création culture et art.

L'autre modulation qui marque cette fonction dirigeante tient de ma philosophie des structures sociales : diriger n'est que coordonner des visions, et non imposer sa vision ; c'est agir comme médiateur, passeur des idées et relai (canal) dans une structure la plus « plate » possible, et non comme décisionnaire d'une structure hiérarchique. Ma posture peut s'assimiler à cette vision :

« Le rhizome est un système acentré, non hiérarchique et non signifiant, sans Général, sans mémoire organisatrice ou automate central, uniquement défini par une circulation d'états. (...) Un rhizome ne commence et n'aboutit pas, il est toujours au milieu, entre les choses, inter – être, intermezzo. L'arbre est une filiation, mais le rhizome est alliance, uniquement d'alliances. L'arbre impose le verbe 'être', mais le rhizome a pour tissu la conjonction 'et... et... et...'. Il y a dans cette conjonction assez de force pour secouer et déraciner le verbe être. (...) Entre les choses ne désigne pas une relation localisable qui va de l'une à l'autre et réciproquement, mais une direction perpendiculaire, un mouvement transversal qui les emporte l'une et l'autre, ruisseau sans début ni fin, qui ronge ses deux rives et prend de la vitesse au milieu »

Gilles Deleuze, Félix Guattari¹³

Il n'en reste pas moins que comme chef de séance j'ai un impératif : que nous tenions notre temps (une heure), ce pourquoi j'ai écrit sur un papier le séquençage suivant.

- déterminer ce que nous évaluons, comment : 30'
- choisir le mandat : 15'
- organiser, agenda, jurys : 15'

Description de la situation

1. Ce que nous voulons / pouvons évaluer

Une fois que chacun se soit assis (Nicolas ayant ouvert son ordinateur portable), j'ai ouvert la séance en remerciant les participants et précisant qu'elle durerait jusqu'à onze heures, avec au besoin, un débord possible. J'ai excusé Martial, responsable des branches vidéo, absent pour cause de déplacement professionnel, ainsi que Cyril, responsable des branches d'interactivité et enseignant en interactivité en troisième année, dont la présence n'était pas requise selon la planification des mandats de pratique professionnelle que nous avons établie au début de l'année. Je passe ensuite informellement la parole à Joackim, responsables des branches graphique et enseignant de graphisme en troisième année.

Joackim a alors explicité à tous qu'en troisième, nous avons planifié trois mandats de pratique professionnelle⁵, que le premier avait été imaginé comme un étude globale, sans réalisation, le second comme orienté vers une production interactive, le troisième comme rassemblant toutes les branches du multimédia. La présence de Cyril n'était dès lors pas requise, puisqu'il interviendra essentiellement lors du second, puis sera part du troisième mandat.

J'ai repris la parole pour bien préciser que nous nous rencontrons pour ce premier mandat, pour lequel lors de notre séance de rentrée, nous avons conclu l'importance qu'il soit bref et ciblé. J'explique que nous étions alors parti du constat que c'était souvent à l'origine d'un projet que les apprentis de troisième année connaissaient des difficultés et que nous avons décidés d'orienter ce premier mandat sur cet objectif. J'ai alors demandé à tous si cela était clair pour chacun et s'il y avait des objections. Joackim manifesta son accord, Pierre-Alain d'un signe de tête, René ajouta que c'était important, Nicolas de dit rien, occupé à pianoter sur son ordinateur.

Pierre-Alain émit alors directement une idée : et si nous faisons travailler les élèves sur l'étude d'une affiche pour un produit de luxe (parfum ou vêtement) et que nous leur demandions d'en extraire le concept, puis d'en créer un scénario pour un clip publicitaire ? Joackim poussa un soupir, sa tête dodelinant de gauche à droite. René dit que c'était peut-être un peu de l'application trop concrète, Nicolas, pianotant toujours ne dit rien. J'ai repris la parole pour confirmer à Pierre-Alain que nous avons entendus l'idée, mais aussi pour l'informer qu'à ce moment de notre discussion, elle était peut être un peu prématurée. Je me suis alors levé, ai reculé jusqu'au tableau blanc, pris un feutre et y ai écrit : « transférer pub print > vidéo (luxe parfum – mode) », puis suis revenu à la table me rasseoir.

J'ai alors dit que pour commencer, l'important était peut-être que nous déterminions ce que nous devions évaluer, ce que nous voulions évaluer, ce que pouvions évaluer, en ce début de troisième année, en regard des objectifs finaux du TPI. J'ai pris la fiche d'évaluation⁹ en main et ai ajouté : « cette fiche est celle du TPI, avec laquelle les experts travaillent, je pense qu'il serait bien que nous commencions par ça ». J'ai alors rappelé à tous comment elle avait été formulée par la commission d'examen¹⁴. Cette fiche a été pensée en quatre évaluations indépendantes, qui construisent une moyenne. La moyenne doit être supérieure ou égale à 4.0 quelque soit les résultats des quatre évaluations (un candidat pouvant parfaitement obtenir 3 ; 4 ; 5 ; 4 et réussir, malgré l'insuffisance de la première évaluation). J'ai alors rappelé et explicité le domaine des quatre évaluations :

- recherche, analyse et conception du projet
- réalisation visuelle et de communication multimédia
- technique multimédia
- présentation et défense du projet

Joackim a repris proclamant que dans notre cas il fallait que l'on s'axe sur la première et dernière évaluation. Un court instant, Nicolas a levé la tête, Pierre-Alain et René ont approuvés. J'ai enchaîné, pour proposer qu'en ce cas on commence à définir et préciser ce que nous souhaitons évaluer, en travaillant avec la base de cette fiche. « La première évaluation, que l'on nomme position 1 sur la fiche, est séparée en trois : recherche, conception et dossier. Ensuite chaque partie a des critères et une pondération, établis par la commission d'examen. Pour recherche, le premier critère est l'analyse du mandat, en regard de l'objectif et de la cible ». René dit alors qu'il trouvait cela bien vaste et imprécis. Joackim confirma et expliqua que c'était une fiche générique et que les experts à chaque fois recevaient des précisions. Pierre-Alain s'enquit de la taxonomie, je lui répondis qu'il y avait 5 points, 3 étant la suffisance, et que les experts étaient responsables d'évaluer combien de points ils pouvaient attribuer. J'écrivais sur mon papier « mandat > analyse // objectif + cible » quand Pierre-Alain ajouta qu'il ne saisissait pas ce qu'on évaluait en terme d'analyse.

Je me suis alors levé, et au feutre ai écrit sur le tableau blanc : « brief, mandat > questions – problèmes > analyse de ces questions > solutions à apporter = concept ». J'ai alors dit : « lorsqu'un communicateur visuel reçoit un mandat, c'est généralement parce que le mandataire a un problème à résoudre, premier point : il nous faudra un mandat qui pose un problème. C'est l'analyse par le communicateur de ce problème qui l'amènera à trouver une solution de communication, un concept. Si nous avons un mandat qui présente un problème, le critère d'analyse, c'est de voir comment l'apprenti résout ce problème. » Joackim me coupa pour dire « pas si vite », et expliqua qu'avant de le résoudre il fallait que l'apprenti remarque le problème, l'extrait, le questionne, émette des hypothèses de résolution et en choisisse une. J'ai écrit sur notre tableau blanc : « remarquer / extraire / questionner / émettre des hypothèses / choisir une solution et ai dit : « Pierre-Alain, tu t'interrogeais sur la taxonomie, je ne sais pas si tu connais celle de Bloom-Bloom-Bloom (ce sonorisant la V^e symphonie de Beethoven). Remarque ce serait le premier niveau, extraire le second, questionner serait entre les niveaux trois et quatre, émettre des hypothèses le cinq, et le sixième niveau est le choix. Ce disant je montrais sur le tableau blanc les termes et me dis « merde je suis en train de donner un cours », de fait, je suis revenu m'asseoir. René a enchaîné disant que s'il se rappelait bien, on devait mettre plus de points aux niveaux supérieurs qu'aux niveaux inférieurs, à quoi j'ai répondu qu'on pouvait mais qu'on n'était pas forcé, tout dépendant de ce que nous voulions valoriser à ce moment. Assis, j'ai réécrit sur mon papier « remarquer / extraire / questionner / hypothèse / choisir » et ai dit : « je ne sais pas si cela vous nous aider à construire le mandat, mais on pourrait rapidement travailler à préciser la fiche en déclinant cette demande. Si on soumet aux apprentis un mandat qui pose des questions, on peut très bien découper notre demande d'analyse et attribuer des points. »

Joackim a alors proposé que nous donnions un point pour « remarquer », en justifiant que c'était remarqué ou non. J'ai approuvé, tout en ajoutant que pour moi on tombait dans le piège du découpage, puisque si un apprenti n'avait pas remarqué le ou les problèmes, il ne pourrait ni les extraire, ni les questionner, ni trouver une solution : tous les points tomberaient à zéro ou de toute façon le point attribué à « remarquer » serait acquis. Pierre-Alain m'a dit d'arrêter mon char, et j'ai basté, disant que si cela pouvait nous aider, OK. Nous sommes finalement parvenu au découpage suivant :

- Analyser
 - o Remarquer et extraire 1 point
 - o Questionner 3 points
 - o Emettre des hypothèses 5 points
 - o Choisir une solution 3 points

Le tout fut porté au tableau blanc par Joackim qui s'était levé. Nous avons alors décidé de fonder « remarquer et extraire », considérant que c'était la même chose. Seul le dernier critère a fait débat, entre une valorisation à 5 ou 3 points. Nous étions tous d'accord à dire que c'était le plus important, restait à savoir combien nous pouvions exiger de cette importance. J'ai rappelé que le mandat était destiné à des apprentis de début de troisième année et ai explicité ce que dans mon cours ils savaient faire : « Chez moi, ils ont travaillé depuis septembre la dessus ; ça fait donc juste un mois. On a passé les deux premières semaines à analyser de l'existant – la campagne d'Air France par exemple, afin que les élèves saisissent quels choix ont été faits. Puis les deux secondes semaines, on a commencé à ce qu'ils travaillent sur des choix à faire, comme part de travail de création, Bien sûr, ils vont poursuivre, mais il ne reste qu'une semaine. Pour moi, si on juge de leur choix créatif, c'est un peu prématuré, et il ne faut pas que l'on surestime cette capacité ».

Je me suis enquis ensuite de ce que les apprentis avaient fait chez Nicolas (qui jusqu'alors n'avait pas beaucoup levé la tête de son ordinateur, sans provoquer de ma part de remarques). « Nicolas, chez toi, en information et communication, ils ont vu la « copy strategy »¹⁵. Ils en sont où ? Savent-ils questionner les problématiques et les analyser pour émettre des hypothèses de solution ». Nicolas a alors expliqué posément que c'était bon, qu'il avait longuement travaillé les freins¹⁶ et qu'à son sens nous pouvions exiger des apprentis une telle démarche, qui à ce stade devait être acquise. Nicolas nous a encore confirmé que toute l'expression et l'appropriation de la chaîne de communication de Shannon (qui communique quoi, à qui, par quel moyen, pour quel but, avec quel effet) était également acquise et que nous pouvions travailler avec.

J'ai repris en faisant le point. « Donc, si on leur fournit un mandat avec une question à résoudre, il sauront la mettre à jour, ouvrir à trouver des solutions et trouver une solution relativement (j'appuie sur relativement) efficace, soit à mon sens une solution qui pourrait fonctionner et surtout une solution créative, originale. Maintenant, il m'importe qu'ils formulent cette solution, soit le concept, sous forme écrite et, lors de l'entretien par oral. Nicolas, souhaites-tu qu'ils rédigent la copy strategy ? » Nicolas a alors relevé la tête de son ordinateur et dit que non, qu'il n'en voyait pas la nécessité, mais que par contre tout de même, si le concept était formulé, il fallait qu'il soit adapté et un minimum créatif ou original. J'ai approuvé et pris note sur mon papier : « concept : formulation + adapté + créatif », puis ai ajouté que pour moi, la formulation était importante et que vu que nous étions parti pour tout découper par points, je pensais qu'attribuer 5 points était adéquat, que le concept soit approprié ou non. Nicolas a alors approuvé ajoutant que l'adéquation pouvait s'établir à 3 points comme la créativité.

René nous a alors fait remarqué que nous avions une redondance entre choisir la solution, dont nous évaluons si ce choix était adapté ou non, créatif ou non et cette étape. J'ai remarqué qu'il avait raison, et que nous pouvions évaluer l'étape du choix sans prendre en compte la validité du choix, ajoutant qu'à propos choisir n'est pas rien, tout de même, Joackim a alors proposé, en ce levant vers le tableau, que nous portions l'évaluation du choix à 2 points. J'ai dit que je n'aimais pas ça, deux points étant bon, un point déjà insuffisant, zéro inexistant et qu'il manquait, comme dans toute pondération paire, la marque du juste suffisant. Nous en sommes tout de même resté à la proposition de Joackim, en regard des autres critères. Au tableau, Joackim a écrit, reprenant et corrigeant son listing :

Analyse	
○ Remarquer et extraire	1 point
○ Questionner	3 points
○ Emettre des hypothèses	5 points
○ Choisir une solution	2 points
Concept	
○ Formuler (écrit)	5 points
○ Valider l'adéquation	3 points
○ Créer : originalité	3 points

Joackim a immédiatement ajouté que c'était pas mal, parce que nous avions le même nombre de points. Je me suis demandé si c'était ou non important et relevant, mais n'ai pas émis d'objection. Revenant s'asseoir, Joackim a alors dit que de son côté et du côté de la vidéo, l'important était, qu'une fois formulé, le concept trouve une application visuelle. Pierre-Alain a à ce moment proposé qu'on demande aux apprentis une affiche et un storyboard.

Je me suis levé et ai porté au tableau, proche de « transférer pub print > vidéo (luxe parfum – mode) », « concept écrit > affiche + storyboard » me retournant j'ai dit : « je ne sais pas ce que vous en pensez, mais pour moi ça sonne trop applicatif ». René a approuvé ajoutant que si on demandait l'étude d'un point de départ, l'arrivée ne serait pas forcément une vidéo. J'ai renchéri en ajoutant que cela pourrait très bien être un site, ou une interface d'iPhone, ou tout autre chose. Joackim a coupé, proposant que l'on demande un moodboard¹⁶. Toujours au tableau, j'ai écrit, sous le listing de

Joackim, « Moodboard », puis suis revenu m'asseoir, non sans remarquer que Nicolas était toujours la tête enfouie dans son ordinateur, buvant enfin son café, devenu froid depuis longtemps. J'ai hésité à dire quelque chose.

René a demandé à Joackim comment il évaluait un moodboard. Pendant que Joackim répondait je compétais mes notes, ajoutant sa réponse : « Il faut que quand on a lu le concept, on ne soit pas surpris de découvrir le moodboard, que les images proposées soient lisibles, en regard du concept, sans explication autre ; et à l'inverse, que si on regarde le moodboard seul, on puisse deviner le concept et, lisant le concept après coup, il apparaisse comme une évidence. » J'ai relevé la tête et ai dit à Joackim que si j'écrivais tout ça sur la fiche, ça faisait beaucoup. J'ai alors demandé comment on pouvait le formuler simplement. Pierre-Alain a proposé d'écrire que le moodboard représente le concept et inversement. Je m'y suis opposé, expliquant que dans le cadre de mon cours, le mot « représentation » voulait dire bien autre chose et ai proposé « exemplifie ». René a trouvé ça obscure et technique. Je le lui ai accordé, concédant que je pouvais toujours expliquer le terme aux apprentis. J'ai enchaîné en ajoutant qu'expérience faite, il nous faudrait bien préciser que le moodboard doit exemplifier le concept en terme de propos, soit ce que l'on communique et en terme d'esprit, soit comment on le communique et qu'il nous faudrait discriminer la dénotation et la connotation. Pierre-Alain, alors s'est levé a fait quelque pas aller et retour puis, arrivé au tableau a écrit sous Moodboard « exemplifie, dénote + connote le concept », tout en disant : « bon, moi j'ai envie d'une clope ». J'ai regardé ma montre, dix heures trente, et ai dit « je ne crois pas qu'on a le temps de faire une pause ».

Pierre-Alain a ouvert une fenêtre et, s'y penchant, s'est allumé une cigarette. Il m'a lancé « reste que ce dénote – connote, je n'y comprends rien ». A ce moment un téléphone portable sonne et... c'est Nicolas qui répond. René regarde sa montre, Joackim s'est levé, sortant de sa poche un paquet de cigarette et rejoignant Pierre-Alain. J'en ai pris mon parti, pause ou pas, il y a pause. Je vais alors vers la fenêtre et regardant René qui tape un SMS, Nicolas qui téléphone en tournant comme une girouette, je me suis allumé une cigarette répondant à Pierre-Alain : « imagine le film *Avatar* non pas colorisé de bleu, mais orangé, c'est le même film ? ». Pierre-Alain me concédant que non j'ai ajouté, que l'orange lui donnerait une tonalité bien plus agressive, « Si-Fi trash » et que le choix du bleu se voulait sûrement calmant « zen » et consensuel. Et bien, ais-je clos, le bleu c'est une partie de la connotation. J'ai finis ma cigarette, concédant non seulement la pause, mais aussi l'interdiction de fumer dans le bâtiment (comme dans tout bâtiment public), puis me suis rassis, avant les autres.

J'ai alors élevé la voix et dit « bon si je reprends la fiche du CFC, il nous manque la recherche documentaire, on en fait quoi ? ». Ma question a ramené tout le monde autour de la table, hors Nicolas, sorti dans le couloir pour poursuivre son téléphone. Rapidement, nous concluons que la recherche documentaire, si elle est visuelle, doit intervenir au moment de la création du moodboard et pas avant. Lorsque les apprentis cherchent un concept, ce sont les questions issues du mandat qui doivent pouvoir les orienter et non des ressources externes. J'ai conclu en proposant que l'on inverse la fiche du TPI, décidément « mal foutue » et que l'on pose la recherche en adéquation au moodboard. Joackim a alors ajouté que la présentation visuelle du moodboard importait, puis a proposé une pondération, qui a été mise au tableau par René.

Analyse

- Remarquer et extraire 1 point
- Questionner 3 points
- Emettre des hypothèses 5 points
- Choisir une solution 2 points

Concept

- Formuler (écrit) 5 points
- Valider l'adéquation 3 points
- Créer : originalité 3 points

Moodboard

- Dénote le concept 5 point
- Connote le concept 5 points
- Est extrait d'une recherche visuelle adéquate 2 points
- A une présentation adéquate au propos 3 points

J'ai enchaîné, demandant si on voulait une autre réalisation que le moodboard. Joackim a dit que cela lui suffisait, René aussi, Pierre-Alain a dit OK, concédant que son idée de storyboard était bien trop longue a réaliser dans un premier temps de mandat, tel que nous l'envisagions. La fenêtre étant restée ouverte, constatant le bruit extérieur, je me suis levé pour la refermer et ai dit : « OK, bon, pour la présentation, je dirai que c'est comme d'hab'. On est au clair ? ». Les trois autres approuvant, je me suis dirigé vers le tableau et ai fait le point.

2. La détermination du mandat

« Bon, depuis un mandat qui demande de résoudre des problèmes, on leur demande une solution, exprimée sous forme d'un concept écrit et appliquée sous forme d'un moodboard visuel, duquel on pourrait tirer des pistes pour toute communication, que ce soit une affiche, un site, une vidéo, etc. On le demande et c'est ça que nous voulons et pouvons évaluer. On est d'accord, on n'ajoute rien ? » Personne ne souhaite ajouter, Joackim confirme qu'on peut, à ce stade de début de troisième tout a fait demander aux apprentis un moodboard, Nicolas est exactement à ce moment là revenu, et s'est rassis derrière son ordinateur dont il rouvre l'écran.

Toujours debout, feutre en main près du tableau, j'ai alors dit : « bon alors, quel mandat ? Première question, Nicolas, a-t-on quelque chose à eikon^{PRO 1} ? » J'ai posé cette question non pour marquer à Nicolas qu'il devrait être plus présent (même si, là, il m'agace), mais parce que c'est pour moi important. Dans leur philosophie, les mandats de pratique professionnelle se doivent être le plus proches possibles de mandats réels. Si donc un mandat réel est disponible, il convient de savoir si nous pouvons le calquer, tout ou partie sur notre détermination de ce que nous voulons et pouvons évaluer. Nicolas me répond alors qu'il y a ce site internet pour *La Couleur des jours*, ce que je lui ai demandé de préciser. Il m'apparut vite que ce mandat ne pouvait répondre à ce que nous venions de déterminer : il n'apparaissait pas de problème de communication à résoudre, la conception était déjà faite, les visuels déjà sélectionnés et il restait à techniquement monter le site. Pierre-Alain s'énerma, rétorquant à Nicolas que pour sortir ceci il fallait bien qu'il n'écoute rien, perdu dans son ordinateur « comme d'habitude ». J'ai calmé le jeu, précisant que Nicolas ne nous délivrait cette proposition non parce qu'il la pensait adéquate, mais que, réfléchissant à haute voix, il avait sans doute énoncé le premier mandat qui lui venait à l'esprit.

Nicolas a poursuivi, énumérant les autres demandes parvenues à eikon^{PRO}, aucune ne pouvant convenir, sauf la dernière : concevoir la thématique des portes ouvertes de notre section, à échéance de fin novembre¹⁷. J'ai trouvé cette idée intéressante ai l'ai noté sur le tableau blanc, puis ai repris place à la table. Joackim a relevé que le problème était qu'un groupe d'apprenti en stage à eikon^{PRO 1} travaillait déjà sur la conception de ce mandat et rendrait ses premières solutions le 7 octobre, date du début de notre mandat. J'ai alors proposé que l'on double la recherche, en mettant les apprentis de troisième année en concurrence avec les stagiaires de quatrième. Cette idée de mise en compétition fut discutée brièvement par tous, parce qu'elle nous apparut intéressante. Nous l'avons toutefois écartée, parce que :

1. C'était un mandat déjà débuté, l'équipe qui travaillait dessus était amenée à le poursuivre et à le réaliser. Priver cette équipe de quatrième au prétexte que des troisièmes avaient une meilleure solution serait les démotiver. A l'inverse, fournir ce mandat à des troisièmes, conscients que les quatrièmes travaillaient déjà dessus et le poursuivraient était démotivant – ce énoncé par Nicolas.
2. Quoiqu'il arrive, les stagiaires de quatrième étaient amenés à mettre le mandat en œuvre. La production du matériel nécessaire pour les portes ouvertes¹⁷ ne pouvait s'effectuer en troisième sans péjorer le reste du cursus. Il devenait frustrant pour les uns des réaliser un projet qui n'avait pas été initié par eux, ou pour les autres d'initier un projet qu'ils ne réaliseraient pas. Certes un travail d'équipe pouvait s'imaginer, mais entre des troisièmes qui auraient repris les cours et ateliers et les quatrièmes en stage, nous ne trouvions pas de moyen pour qu'ils puissent communiquer aisément et se transmettre les informations – ce énoncé par Joackim.
3. Le mandat de pratique professionnelle ayant été planifié entre le 7 et le 14 octobre, un résultat en matière de conception des portes ouvertes tomberait trop tard. Les stagiaires de quatrième rendaient par ailleurs leur projet le 7, attendre jusqu'au 14 revenait à perdre une semaine sur l'organisation de l'événement. D'autre part, avancer le mandat de pratique professionnelle, au 1^{er} octobre par exemple, n'était plus réalisable, en terme de communication avec les enseignants de cours et d'atelier de troisième année – ce énoncé par moi-même.

J'ai alors regardé ma montre : 10h45. Il nous restait quinze minutes pour déterminer le mandat et organiser le travail. « Ce qui est clair, c'est que nous allons déborder. Bref, nous n'avons pas de mandat réel à leur confier, dommage... Nicolas, pour les prochaines, si tu arrivais à mettre quelque chose de côté, vu que nous planifions ces pratiques pro au début de l'année scolaire ». J'ai pointé le tableau blanc et ai ajouté qu'on n'avait pas grand chose : l'idée de l'affiche et du storyboard était déjà exclue, celle d'un transfert de l'analyse d'une communication affiche vers un clip vidéo, pour une marque de luxe ne posant par ailleurs pas le problème d'une question à résoudre, devait aussi être écartée.

Joackim s'est levé et a demandé si quelqu'un avait une idée. René a proposé que l'on se donne tous cinq minutes pour un brainstorming général, Joackim a dit qu'il ne croyait pas trop à cela. J'ai ajouté que le problème, si nous envisagions de créer maintenant un mandat de toute pièce était que non seulement il serait fictif mais qu'en plus s'était un travail « monstre ». Or nous étions le 21 septembre et le travail commençait le 7 octobre – deux semaines. Joackim, toujours debout, a proposé que nous reprenions un mandat TPI d'un ancien examen final CFC. J'ai approuvé l'idée : c'était au moins un mandat d'une certaine réalité, et nous n'aurions pas à tout réinventer. Joackim a allumé un des ordinateurs, s'est connecté au serveur et a été chercher le dossier des anciennes données CFC. Comprenant ce qu'il faisait, j'ai allumé le beamer. Devant la projection, nous avons rapidement fait le tri parmi les dix données réalisées à ce jour. Il en restait deux :

- une communication destinée à encourager chacun à économiser l'énergie, dans sa vie quotidienne.
- une communication destinée à revaloriser l'intérêt de la musique classique auprès d'un jeune public¹⁸.

Nicolas tenait pour la première, tous les autres tenions pour la seconde. Outre l'avantage numérique, nous avons choisi cette seconde après que j'aie provoqué un rapide débat en énonçant : « bon, encourager l'économie d'énergie, tu proposes quoi et pour quel effet ? », ce m'adressant à tous. Il nous apparut vite que la question était complexe et le mode opératoire abstrait, J'ai clos en rappelant l'historique de ce TPI, qui avait au moment de son évaluation fait dire aux experts que le thème était bien trop complexe pour un niveau de formation CFC. Le second sujet fut appuyé par Pierre-Alain et René qui y virent un sujet riche en image, ce à quoi Joackim a ajouté qu'au moins en matière de moodboard il y avait quelque chose à faire.

Je me suis relevé et ai repris la parole pour conclure. « Bon, donc on part avec ça, reste que la donnée du TPI va jusqu'à la réalisation, il faudra donc l'expurger puis spécifier notre demande en matière de concept et de moodboard. Je propose de m'occuper du concept, avec Joackim. Et pour le moodboard, je pense que les deux vidéastes sont le plus adéquat, René et Pierre-Alain ? » Devant l'approbation générale – Nicolas toujours dans son écran, j'ai posé nos délais, les écrivant au tableau : « le tout pour le 3 octobre, vous me renvoyez tout par mail ? Ensuite j'effectuerai l'adéquation de la donnée au règlement de formation¹⁹ ».

3. L'organisation du travail des apprentis

Je me suis retourné vers l'ordinateur allumé et ai ouvert le navigateur web, j'ai alors dit : « en plus, vous savez quoi, en matière de recherche, ils auront de quoi faire, depuis que Sylvie Fleury²⁰ a revu dans ce sens la communication de l'Opéra de Lausanne. ». J'ai affiché l'exemple, puis ai ouvert d'autres sites : « regardez Genève, et le Luzern Festival, moi je crois qu'avec ça on leur donne un sujet riche et avec ces références, à leur portée... Bon, à votre avis, leur demander de trouver un concept et réaliser un moodboard, ça va leur prendre combien de temps ? ». Je me suis rassis et ai pris note sur mon papier des derniers éléments discutés.

René, Pierre-Alain et Joackim sont tombés d'accord pour dire que le moodboard était réalisable en 12h, largement compté. J'ai ajouté que la recherche et le questionnement ne devrait pas leur prendre plus de 2h, l'écriture d'un concept 2h, l'analyse de sa validation et au pire sa réécriture 2h. Nous nous sommes de fait mis d'accord sur 18h de travail. Je me suis saisi de mon calendrier papier et ai dit qu'en une semaine, du 7 au 14 octobre, nous disposons de bien plus de 18 ou 20h. Des cours et ateliers pourraient donc se poursuivre, d'autres céderaient la place au mandat de pratique professionnelle, nous restait à déterminer lesquels, en adéquation au mandat. Joackim répondit que durant cette période, il avait 8h de cours – atelier de graphisme, et qu'il les mettait à disposition pour faire réaliser et cadrer le moodboard. Pierre-Alain cédait de même ses 8h de vidéo. René était ennuyé, il était en plein cours technique sur les compressions, interrompre une semaine serait trop entrecouper son cours professionnel. J'avais moi-même 4h à mettre à disposition, en début et fin de mandat, en interrompant mon cours de création, culture et art. J'ai fait les comptes : 8 + 8 + 4, cela faisait 20h. J'ai demandé à Nicolas s'il voulait participer et il me répondit que comme il ne souhaitait pas demander une copy strategy¹⁵, ce n'était pas nécessaire. Ce que je lui ai dit regretter « parce que tout de même un œil de l'enseignant en information et communication sur le réalisme des propositions conceptuelles (qui communique quoi à qui par quel moyen pour quel effet) serait utile. Nicolas m'affirma alors qu'il pourrait « jeter un œil ». J'ai enchaîné annonçant que je finaliserai le calendrier²¹.

« Question calendrier, je suis désolé, mais il est onze heures cinq. Qui ne peut pas prolonger ? » Personne ne s'énonça, ce à quoi, j'ai proposé que l'on déborde jusqu'aux trente, ajoutant : « Joackim je ne sais pas ce que tu fais à midi, mais on pourrait dîner ensemble, pour finaliser la part concept », proposition qu'il approuva.

J'ai poursuivi : « côté calendrier, je crois qu'on colle au mandat, pour l'encadrement : le 7, vendredi, remise de la donnée pour les deux classes, sur mon cours et recherche et conception, que je puis cadrer. Le 11, une classe a Pierre-Alain sur les huit heures, pour les recherches et le moodboard, c'est le 12 dans l'autre classe. Le 12, la première classe a Joackim, pour poursuivre le moodboard et remettre en question le concept ; la second classe l'a le 13. Enfin je reprends les deux classes le vendredi 14, pour cadrer la finalisation de l'écriture des concepts. On peut fixer le rendu en fin de journée du 14 et, comme prévu, nous faisons les présentations et le jury d'évaluation, après les relâches d'octobre le mercredi 2 novembre, ici, pour les deux classes. Je propose que ce soient les enseignants qui ont cadrés le projet qui soient jury, soit Joackim, Pierre-Alain et moi ». Pierre-Alain m'a alors coupé pour avancer le nom de Martial, en tant que responsable des branches vidéo. Je lui ai accordé cette idée, ajoutant que Martial ne cadrant pas le projet, il arriverait comme élément externe, « client » ou directeur artistique. J'ai informé notre groupe que je téléphonerai à Martial à midi, pour m'assurer de sa présence. J'ai ensuite demandé à René s'il voulait, malgré qu'il ne cadre pas le projet, assister au jury. Il m'a répondu qu'il n'en voyait pas la nécessité, et je l'ai remercié de participer à l'élaboration de la donnée du mandat.

Joackim a alors repris la parole, pour poser « la » question : « les apprentis, ils vont travailler comment, seul ou en groupe ». J'ai immédiatement répondu que, de mon côté, je préférerais seul ce qui me permettrait d'évaluer individuellement la capacité de formuler un concept. Alors que je répondais ainsi, je pensais que par groupe serait plus riche : lorsqu'on cherche une solution, pouvoir en débattre avec autre que soit même créer un « effet miroir » et un débat constructif. Joackim renforça ma pensée en la reprenant, quasi texto. René et Pierre-Alain ont approuvés, Nicolas a hoché de la tête, derrière son écran, toujours. Je me suis rapidement rangé à l'idée d'un travail par groupe, plus proche de la réalité professionnelle et propice à la recherche, cédant l'idée de faire primer l'évaluation individuelle. Joackim proposa des groupes de deux, interclasse. Ceci était riche mais malheureusement incompatible avec le calendrier, jours et heures de mandat ne se recouvrant pas d'une classe à l'autre. Nous avons ensuite débattu du nombre d'apprentis par groupe, Joackim ayant imaginé des groupes de deux.

Durant ce dernier mini-débat, je me suis levé et au tableau ai dessiné un rectangle « mandat » et dessous deux croix : « bon A et B face au mandat. Au pire, soit ils sont tout de suite d'accord, soit ils ne le sont jamais. Et le risque est que A (ou B) impose sa vue à l'autre ou, vous les connaissez, à l'inverse que l'un se repose sur l'autre... je crois qu'il vaut mieux (ajoutant une troisième croix) qu'ils avancent par trois. En plus ce sont deux petites classes, de douze. Cela ferait par classe quatre groupes de trois, huit groupes. » Nous avons rapidement convenu que la conjonction en triangle était la plus riche de débat, restait à fixer les groupes. J'ai proposé, vu l'heure, que Joackim, en tant que maître des deux classes de troisième – qui de ce fait connaissait le mieux les élèves, nous fasse par mail une proposition. Ce qu'il a accepté, en me demandant de le faire avec moi – la répartition fut de fait renvoyée à notre repas de midi.

Me restait encore un point à soulever : « s'ils font l'analyse et la conception par trois, est-ce qu'il est riche qu'ils fassent tout par trois, ou pourrions-nous individualiser le moodboard ? ». René trouva l'idée riche et proche de ce qui se fait en agence. Il explicita : « lorsqu'un directeur artistique a un grand team et qu'il met au concours un lancement de projet dans tout son team, il peut souvent pratiquer ainsi : trois ou quatre équipes sur un projet commun, puis dans chaque équipe un développement perso'. Ensuite il choisit un des projets commun, puis dans le team gagnant un des développements. Puis, il refonde une équipe sur ce développement pour passer à la mise en œuvre ». Pierre-Alain approuva, rappelant qu'en classe il pratiquait ainsi quand il s'agissait de savoir quel scénario allait être développé, puis réalisé. De fait, j'ai clos en posant au tableau « trois puis un », Je me suis reculé, j'ai sorti mon téléphone portable – resté sous silence – appelé l'appareil photo et ai photographié le tableau blanc. Je me suis retourné, en disant : « Il est onze heure trente, et encore désolé du retard. Il me semble qu'on a fait le tour ». Je me suis rassis, attendant une objection quelconque, et ai ajouté : « si vous remarquez qu'il manque quelque chose, contactez-moi. Je vais finaliser à midi ma partie avec Joackim. Je vous l'envverrai ce soir par mail. Pour le moodboard, René et Pierre-Alain, vous pouvez m'envoyer cette partie de la donnée avant lundi 1 ? Je finaliserai, avec la répartition des groupes et vous l'envverrai. Je finaliserai aussi la fiche d'évaluation... Encore désolé du retard, si personne n'a rien à ajouter, je crois qu'on a fini. Merci ».

Alors que Joackim, Pierre-Alain et René sortaient, je me suis approché de Nicolas qui fermait son ordinateur et lui ai demandé s'il avait un petit moment.

(...)

Identification des tâches

Avant notre séance :

Bien en amont, ma première tâche fut une réflexion sur les échecs des apprentis, formés en école professionnelle plein temps, aux examens TPI de fin de formation. Cette tâche relevait du niveau institutionnel, même si ni l'école d'alors (émaf SA) ni le Service de la formation professionnelle (SFP), garants des examens, ne m'avaient demandés de porter une réflexion sur ces échecs. J'avais assumé comme de ma responsabilité d'alors, en tant que directeur adjoint, d'affirmer que 30% d'échec n'était pas acceptable, ni pour les apprentis ni pour l'institution. C'était également de ma responsabilité qu'étudiant l'écart entre une formation école et une formation duale, je remis en question le programme d'enseignement plein-temps en école. Il était finalement de cette même responsabilité que je propose et fasse valider, par la direction d'émaf SA alors, par celle de l'Ecole des métiers de Fribourg (EMF)⁴ et le SFP ensuite, le concept des mandats de pratique professionnelle.

Toujours en amont, j'ai pour tâche (alors de directeur adjoint, puis de doyen) d'organiser le cursus, de planifier l'année scolaire et, fonction de l'échéancier, réunir les collaborateurs. Cette séance répond à mes tâches ordinaire d'organisation, telles qu'elles sont induites par la demande administrative. L'EMF n'ayant pas fixé de clair cahier des charges au poste de doyen, je me réfère essentiellement, lors de la réalisation de ces tâches, à mon ancien cahier des charges de directeur adjoint auprès de émaf SA²³. Organiser une séance telle que ceci m'impose les tâches suivantes : l'agender, en déterminer les participants, la convoquer en prenant garde aux disponibilités de chacun, garantir la disponibilité et l'aménagement d'une salle, planifier la séance, en définir le cadre et les objectifs, prévoir et amener les documents d'utilité, excuser et garder contact avec les absents.

Enfin, en tant qu'enseignant, ma tâche est d'apporter dans une telle séance de préparation d'un mandat commun, ce qui serait utile aux apprentis en regard de mon cours de création culture et art. A savoir, dans le cadre de cette séance, mobiliser et questionner les acquis des apprentis de troisième année relativement à la recherche et création de concept, matière du cours tout au long du mois précédant cette situation.

Durant notre séance :

En tant que doyen, j'assume la tâche d'ouvrir la séance, d'en donner le cadre et les objectifs, de l'animer et de la coordonner tout en garantissant, au mieux, sa planification. Je dois aussi veiller à ne pas la diriger du point de vue hiérarchique, compte tenu que j'ai conçu ce moment comme une rencontre entre enseignants redevenus des professionnels : si dans le cadre institutionnel de l'école je suis considéré être le supérieur, il n'en est rien sur le niveau professionnel : René et Pierre-Alain sont vidéastes, champ sur lequel je n'ai rien à « dire », Il en va de même avec Joackim qui est graphiste et Nicolas qui est dirigeant de l'entité eikon^{PRO 1}. Mon seul pilotage relève du cadre : une heure de séance, des objectifs : fixer une évaluation, un mandat, un mode de travail et de la relation interhumaine : garantir un climat de travail où chacun pourra s'exprimer librement.

Pilote d'un flux d'échange¹³, je me donne pour tâche de rassembler les idées, les portant au tableau blanc, incitant chaque participant à faire de même, Je prends des notes personnelles, afin de me permettre une poursuite du travail et, le cas échéant, d'informer les absents (Martial) par un bref compte rendu écrit ou oral.

En tant qu'enseignant j'assume la tâche de garantir, dans le cadre d'un mandat de pratique professionnelle, la présence de ma propre branche, soit de m'assurer que le mandat fera appel à une part de création, si possible de référence à la culture et à l'art – ce qui fonction du mandat ici choisi est pleinement le cas : outre Sylvie Fleury²⁰, le mandat mobilise d'importantes questions d'image autour de la musique classique, de la musique en général, des tendances « jeunes », tout comme un besoin de connaissance générale en matière de culture et d'art musical.

Après notre séance :

Je m'attribue des tâches durant la séance que j'aurai à réaliser, seul ou en collaboration, après la séance, ce fonction de ma position de doyen ou d'enseignant. A savoir : rédiger, depuis l'ancienne donnée TPI du CFC, la part d'attente conceptuelle du mandat, avec Joackim (tâches relatives à mon rôle d'enseignant). Il me faudra ensuite établir les groupes de travail avec Joackim, puis collecter les finalisations de René et Pierre-Alain, rassembler le tout en une donnée cohérente, vérifier la conformité de nos attentes en comparant notre mandat au règlement de formation CFC, finaliser la fiche d'évaluation et être garant de ces critères, finaliser l'agenda du mandat, distribuer et expliciter la

donnée auprès des apprentis, leur rappeler le statut et le rôle probatoire des mandats de pratique professionnelle¹⁰ (tâches relatives à mon rôle de doyen).

Durant le travail j'aurai pour tâche de cadrer les groupes d'apprenti, remettre en questions leurs solutions, inciter les apprentis à trouver les références culturelles idoines, leur proposer des méthodes de recherche, apporter au besoin les références gravement manquantes, questionner les apprentis sur leur planification, corriger les graves erreurs de syntaxe qui pourraient émailler l'écriture de leur concept. Enfin, avec Pierre-Alain, Joackim et Martial, ma dernière tâche sera d'écouter les présentations des apprentis, poser des questions qui leur permette de clarifier leur projet, évaluer, en collégialité les résultats et, toujours en collaboration, analyser les éventuels échecs, en établir les raisons et manques et proposer les travaux de remédiation (tâches relatives à mon statut d'enseignant).

Bien en aval, en cas d'échec aux remédiations de ce mandat, je devrai assumer la tâche de m'entretenir avec l'apprenti, de détecter les problèmes, de décider avec lui comment y remédier, au pire d'imposer une répétition d'année¹⁰ (tâche relative à mon statut de doyen).

Identification des acquis mobilisés

Les acquis mobilisés sont, dans une telle situation, des ressources liées au champ de formation. Elles sont essentiellement issues de l'expérience et complétées par quelques acquis théoriques. La première source d'expérience est l'écoute du monde professionnel du champ de la communication visuelle et des experts, ce relativement aux échecs à l'examen de fin de formation. S'en suit l'échange avec des maîtres de stage qui souvent forment en dual des professionnels dans des domaines proches du concepteur en multimédia (CFC de graphisme). En fin de ce film, les acquis mobilisés sont l'analyse du règlement de formation concepteur en multimédia (partie A : formation en entreprise) et du pan d'étude de l'ORFO graphiste CFC²⁴ (séquençage des tâches de formation entre entreprise formatrice et cours professionnel de l'école).

C'est de ces dernières sources que je mobilise les acquis en matière de détermination de ce que nous devons – voulons – pouvons évaluer. Relativement au découpage par critères progressifs et aux pondérations, je me réfère à la taxonomie de Bloom, acquise lors des cours d'experts de l'ISFPF et largement entraînée lors de la mise en place du PEEC cantonal de la maturité artistique²⁵. L'idée de planifier notre séance selon un séquençage évaluation – mandat – organisation du travail me vient également d'une ressource de l'expérience : nombreux par le passés furent les mandats attribués aux apprentis qui ne pouvaient convenir à ce qu'ils pouvaient faire, à ce que nous pouvions attendre d'eux, in fine à ce que nous pouvions évaluer. Ce que ces mandats aient été trop complexes ou à l'inverse trop simples, ou n'engageant (comme le mandat proposé par Nicolas sur la réalisation d'un site) les apprentis que dans une phase de réalisation hors propos relativement à l'objectif déterminé à ce mandat de pratique professionnelle.

Lors du choix du mandat, je mobilise ma connaissance des données des anciens TPI du CFC, mon souvenir de leur potentialités et écueils, un certain rappel des résultats et des possibles. Lorsque le mandat de promotion de la musique classique auprès des jeunes est choisi, je mobilise immédiatement mon champ de référence culturelle, en appelant à Sylvie Fleury et à d'autres ressources documentaires²⁶. Enfin, tout au long de la séance, je tente de mobiliser mes ressources en compréhension interhumaine, en animation, recentrage, synthèse et organisation, toutes issues de la vie.

Mise en évidence de mon activité réelle

Mon activité réelle lors de cette situation de séance s'énonce comme la conjonction de mes tâches et de ma position. Si je me permets de reprendre Deleuze et Guattari¹³, je commenterai ainsi :

« Le rhizome est un système acentré, non hiérarchique et non signifiant, sans Général, sans mémoire organisatrice ou automate central, uniquement définit par une circulation d'états »

Je tente de mener la séance comme un flux de connexion entre tous les participants (un rhizome), sans en être le centre (sans général), sans hiérarchie et avec le moins d'imposition possible d'éléments signifiant : commencer par la question de l'évaluation est sur ce point commencer par un cadre encore « vide », la question du contenu (du mandat) venant plus tard. Notre séance possède toutefois une mémoire organisatrice (directives, pratiques communes, communauté d'expérience), restent que ces éléments ne constituent pas un automate central depuis lequel je piloterai nos

décisions (contrairement à beaucoup d'applications du management par la qualité). Je fais primer la circulation d'états ou d'idées.

« Un rhizome ne commence et n'aboutit pas, il est toujours au milieu, entre les choses, inter – être, intermezzo. L'arbre est une filiation, mais le rhizome est alliance, uniquement d'alliances. L'arbre impose le verbe 'être', mais le rhizome a pour tissus la conjonction 'et... et... et...'. Il y a dans cette conjonction assez de force pour secouer et déraciner le verbe être. »

Dans une telle séance, il s'agit bien de commencer et d'aboutir, reste que si j'ouvre et clôt, nombreux sont les éléments déterminants qui étaient présents avant notre séance et nombreux seront les éléments à travailler après. Mon activité se pense comme « entre » ces éléments, sous-tendue par les précédents, suspendus aux suivants. Mon activité est aussi entre les êtres que sont Joackim, Pierre-Alain, René et Nicolas, « intermezzo » entre professionnels. Coordinateur, je cherche à rejoindre 'et... et... et...', au point que nous débordons l'heure. Il est onze heures et malgré tout nous poursuivons, hors du cadre temporel « déraciné ». Il en va de même avec notre pause cigarette : c'est interdit, et puis non, et je ne serai pas (est, et non, et, n'est pas) dans ce cadre le représentant de la loi, du règlement, des directives et d'une activité hiérarchique.

« Entre les choses ne désigne pas une relation localisable qui va de l'une à l'autre et réciproquement, mais une direction perpendiculaire, un mouvement transversal qui les emporte l'une et l'autre, ruisseau sans début ni fin, qui ronge ses deux rives et prend de la vitesse au milieu »

Le débordement du temps appelle le « ruisseau » soit ce flux d'échange où les éléments prématurés ou hors propos sont notés, malgré tout, comme pierre d'achoppement possible, au cas où, appelés ou oubliés fonctions des circonstances. Je ronge mon frein pendant tout un temps, sentant que la séance ne décolle pas, que nous nous engluons dans les modalités d'évaluation. Et sans le voir (non localisé) très vite les solutions apparaissent. Une fois le premier seuil franchit, mandat comme organisation en découle rapidement. Mon activité à ce moment devient et celui de l'accélérateur et celui du rassembleur autour d'un projet dont je n'avais pas préconception du sujet (le mandat), comme tous, découvert aux hasard de nos échanges.

Autoévaluation de mon activité réelle

Hors le débord, accepté par tous, je suis satisfait de cette séance entre collègues et de mon rôle. Reste la question de l'attitude de Nicolas, en séance comme « absent », derrière son ordinateur, sans doute travaillant à autre chose. Non engagé, il décline sa participation future dans ce mandat, mais reste toutefois présent à la séance, sans ne rien amener. J'aurai pu (dû ?) intervenir en cours de séance, ce qui aurait limité mon agacement et celui des autres participants et peut-être empêché Pierre-Alain de « redire » à Nicolas ce qu'il pensait (toujours à côté de ses pompes). J'ai préféré laissé couler (manque de courage ?), ce pour reprendre la question en tête à tête avec lui (à propos, nous sommes des adultes) après la séance.

La situation de son « absence » fut discutée, ses raisons, notre relation, de moi à lui comme de lui à moi aussi, et nous sommes arrivé à un nouvel *modus operandi*. Le tout relevant du champ privé, je ne puis l'exposer ici, l'essentiel étant que la question fut réglée, d'abord entre moi et lui, puis avec les autres participants à cette séance.

Mise en lien avec des savoirs de référence

Afin de poser les modalités d'évaluation, j'utilise la taxonomie de Bloom²⁷. Reste que quelque jours après, j'ai découvert d'autres systèmes taxonomiques²⁸ et que relativement à un mandat de pratique professionnelle celui de Schwartz me paraît très adapté. Orientée vers l'apprentissage pratique, cette taxonomie pourrait me permettre de discriminer les phases suivantes, sans avoir d'effet « poupée russe » tel que je le ressens chez Bloom, où il m'apparaît que la non résolution d'un niveau inférieur empêche la résolution des niveaux qui lui sont supérieurs.

- connaître, être informer (dans ce mandat, situer la problématique)
- pouvoir discuter de / utiliser l'information, reformuler interpréter (ici, questionner le problème)
- pouvoir utiliser, mettre en œuvre (ici, répondre au problème, par une intention de communication – un concept), réaliser, produire (ici, par la réalisation d'un moodboard)
- faire évoluer l'outil, transmettre (dans ce mandat, par la présentation et la défense du projet)

Le troisième niveau de Schwarz (utiliser, mettre en œuvre) pourrait se redéployer avec la taxonomie de Hainaut :

- exploration du réel, extractive (par lecture des problématiques soulevées par le mandat)
- exploration du réel, inférentielle (par réflexion sur ces problématiques et jeu d'hypothèses)
- exploration du possible (par anticipation des effets que pourraient générer les solutions imaginées)
- ce par mobilisation convergente (de par la pré connaissance que peut avoir un apprenti de la problématique, du thème, etc.)
- ou par mobilisation divergente (de par la capacité créative de l'apprenti qui soudain trouve une solution)
- pour parvenir à la réalisation du problème (ici le concept et le moodboard)

Evaluer selon cette taxonomie me permettra de prendre en compte non uniquement le résultat et ses étapes (éléments orientés sur la production) mais de pouvoir évaluer la démarche et les ressources (éléments orientés sur le producteur), soit sur le développement de la personne en formation et non sur l'objet que, par sa formation, elle produit.

Ces éléments m'amènent à conforter l'intuition que j'ai eu en séquençant notre séance de préparation pour ce mandat de pratique professionnelle : commencer par ce que nous devons – voulions – pouvions évaluer c'est de fait poser des objectifs. Peu importait l'objet, le mandat. Notre discussion sur les critères d'évaluation amenait à une analyse par objectifs :

« L'analyse par objectifs permet de construire une stratégie de formation ou d'action, c'est-à-dire d'organiser rationnellement la suite des actions à accomplir. Elle permet aussi de déchiffrer ou d'évaluer la stratégie d'autrui. Mais elle ne dispense pas – bien au contraire ! – de poser des choix libres et volontaires (...). Il est clair, toutefois, que la définition d'objectifs amène à raisonner en fonction de l'apprenant (...) (bientôt il sera capable de...). Parler d'objectifs conduit à mettre la personne au centre des préoccupations – ce qui n'est pas le cas de toute stratégie de formation ou d'action ! » Michel Barlow²⁹.

Ainsi, tels que j'ai pu les identifier dans la partie présentant les acquis mobilisés, des nombreux mandats passés qui ne pouvaient convenir à ce que les apprentis pouvaient faire, à ce que nous pouvions attendre d'eux, in fine à ce que nous pouvions évaluer. Ces mandats servaient l'institution (l'école) ou la production (le marché) et non la personne en formation.

Une fois discriminé par objectif, les mandats de pratique professionnelle peuvent se décrire comme part d'une pédagogie par projet.

Louis Legrand³⁰ pointe, sur une telle pédagogie par projet, les caractéristiques suivantes :

- « Le sujet d'étude ou de production et l'activité qui le met en œuvre ont une valeur affective pour l'élève », ce qui est un ressort éminemment motivant, même si « le projet n'a pas nécessairement son origine chez l'élève (...) (Et qu'un groupe de) professeurs peut être à l'origine d'un projet (...). C'est le degré d'assomption volontaire par l'élève, qui est fondamental ».
- « Dans le projet, le sujet d'étude ou d'activité est assumé par plusieurs élèves, ce qui entraîne une division (ou une confrontation – mon ajout) du travail (...). La collectivité est nécessairement présente comme régulatrice, informatrice et évaluatrice ». C'est ce que nous avons mis en œuvre, par ma proposition de groupes de trois (et non de deux) : si A et B sont face au mandat, au pire, soit ils sont tout de suite d'accord, soit ils ne le sont jamais. Et le risque est que A (ou B) impose sa vue à l'autre ou, à l'inverse que l'un se repose sur l'autre... je crois qu'il vaut mieux qu'ils avancent par trois, la conjonction en triangle était la plus riche de débat.
- « La mise en œuvre d'un projet donne lieu à une anticipation collective et formelle de ces phases de développement et de l'objectif à atteindre. L'activité qui va occuper (une – mon ajout) ou plusieurs séances (...) doit être planifiée de façon suffisamment souple (j'ajoute, en flux, en rhizome) pour laisser place à des réorientations chaque fois que cela paraîtra nécessaire après un débat et une prise de décision collégiale ». Dans ce cas actuel, cette anticipation est assumée par les enseignants, réunis en séance, mais rien n'empêche qu'une telle planification soit l'œuvre des apprentis. Sur cette hypothèse, je renvoie à l'évocation d'une situation de transfert.
- « Tout projet doit aboutir à une production attendue par une collectivité plus vaste qui en est informée et qui, à la fin, l'appréciera. » Dans le cas actuel, il s'agit d'une production courte : un moodboard, et malheureusement fictive. Si nous avions pu développer la communication des

portes ouvertes, cela aurait été la perfection, le bassin des récepteurs, hors notre jury collégial d'enseignant étant constitué d'un panel de la population cantonale, des relais médiatiques, des espaces institutionnels (SFP, EMF et autres écoles) et professionnels (agences).

- « La mise en œuvre du projet doit être de nature tâtonnée. Une stricte programmation prévue dès le début et imposée par le professeur est à l'opposé d'une pédagogie de projet. C'est la confrontation permanente de l'objectif posé et des conditions de sa réalisation qui constitue l'essentiel du travail où s'exerce l'autonomie de l'élève, sa créativité et sa socialisation. » C'est, en regard du temps estimé de travail, ce que nous établissons lors de la création de ce petit mandat de pratique professionnelle. Nous délimitons un cadre : 20 heures, et sa répartition, sans dire quand doit être réalisé quoi, tout en veillant à proposer un encadrement qui corresponde au mieux à la planification que nous présupposons comme idéale – sans l'émettre auprès des apprentis. In fine, dans la donnée¹⁹, j'ai imposé que chaque élève livre sa planification de son travail, sous forme d'un rétro planning planifié et du planning réalisé, sans toutefois requérir une évaluation de cette planification.
- « La mise en œuvre du projet donne lieu à une alternance du travail individuel et de concertation collective ». Ce à quoi j'ai pu assister en initiant le projet (du collectif les apprentis ont aboutis à travailler individuellement) et en le fermant (de l'établissement individuel des moodboards, les apprentis se sont remis en commun, pour reformuler, resserrer, réécrire le concept comme proposition de groupe.
- « Le rôle du professeur, dans le projet, est celui d'un régulateur et d'un informateur intervenant à la demande ou de sa propre initiative au fur et à mesure de l'avancement. Ce rôle est délicat car il exclu l'intervention dogmatique (...). Il exclu également tout abandon et désengagement. Le professeur doit savoir inciter, attendre et intervenir quand la situation est mûre pour cette intervention ». C'est ce que j'ai tenté d'explicitier dans la directive fixant la mise en œuvre des projets de pratique professionnelle⁸ : les enseignants interagissent avec les personnes en formation durant les travaux en cours et selon leur appréciation, aident les élèves et répondent à leur question devant les travaux en cours. Ils interagissent avec les élèves, de manière équitable, durant toute la réalisation du travail. Cette interaction est de l'ordre du « directeur artistique », du « chef de projet » ou du « conseiller technique ».

Il me reste comme l'intuition que, par notre expérience, analyse et intelligence collective de personnes qui ont une face enseignante et une face professionnelle, nous avons tous appliqués ces concepts pédagogiques sans les connaître.

Explication du lien avec les indicateurs du DCC

1. Actualisation de ses ressources de son domaine d'enseignement

Cette situation n'étant pas directement liée à mon domaine d'enseignement (création, culture et art) et n'impliquant pas que je dispense un cours, elle n'évoque que peu d'actualisation. Toutefois, j'utilise une actualisation constante et latente³¹, qui me permet, une fois le mandat déterminé, d'immédiatement trouver un champ de référence. En ce cas, la musique classique en général, son imagerie habituelle, sa communication, ses réactualisations³² (en outre le travail de Sylvie Fleury²⁰). Lorsque j'accompagnerai le travail des apprentis, je préciserai ces ressources, qui seront la base même de mon apport. Il en va de même lors de l'évaluation où ces ressources me permettront de comparer l'écart entre l'existant et les propositions des apprentis, soit la créativité des propositions nouvelles.

2. Actualisation de ses ressources du champ de la formation

La conception même des mandats de pratique professionnelle provient d'une interrogation des ressources du champ de la formation, à savoir : l'écoute des critiques des professionnels de la branche de la communication visuelle, des experts de l'examen final, ainsi que l'analyse des échecs CFC, tel que je l'ai décrit en présentant, au début de cette situation, son objectif global.

Ces mandats de pratique m'ont conduit à penser un enseignement par projet. J'ai réactualisé dans ce domaine mes ressources par des entretiens avec les professionnels et certains anciens apprentis concepteur en multimédia devenus professionnels, et dont l'activité professionnelle même est orientée sur le projet. La plupart des ces professionnels étant aussi formateurs, soit comme enseignants soit comme maîtres de stage, nos discussions m'ont amené à réfléchir aux différences entre une production du projet et un enseignement par projet. Les écarts qu'il y a entre les objectifs de production et de formation m'ont conduit à canaliser les mandats de projet par un établissement des objectifs formatifs et la primauté accordée à l'évaluation. La taxonomie de Bloom, puis de Schwarz et

Hainaut m'ont amenés à actualiser mes ressources en terme de pédagogie du projet, ce tel que je l'ai présenté dans la mise en lien avec les savoirs de référence.

5. Analyse de ses activités

Tout en conduisant cette séance entre enseignants, j'analyse mes activités. Ces dernières connaissent des déplacements et de constants repositionnements dus aux divers rôles que j'adopte dans ma relation aux collègues.

En tant que doyen, je conduis la séance, en fixe le cadre, tout en ne souhaitant pas la diriger, ce afin que le projet que nous mettons en place ne soit pas le mien (ou celui de l'institution) mais soit issu d'une réflexion commune de notre collègue. Je veille toutefois, dans ce rôle de « supériorité hiérarchique », au respect du cadre, telle la gestion de notre timing, de ces débords ou la gestion de la relation interhumaine et de ces quelques débordement. Je suis également le garant de notre travail, relativement au cadre formatif (règlement, réalité de la profession, institution) et conduis notre séance afin que le mandat que nous élaborons respecte ce cadre, du point de vue des objectifs et de l'évaluation, du point de vue du sujet ou du thème, du point de vue de l'organisation de sa réalisation par les apprentis. Je suis également le représentant de notre collègue auprès des apprentis, ce pourquoi mon activité comprendra aussi la responsabilité d'initier et expliciter le mandat auprès des apprentis, puis, en fin de travail, de leur rendre compte des résultats et des remédiations à apporter en cas d'échec.

En tant que doyen, je sais aussi que si je suis « supérieur hiérarchique » des enseignants, je ne le suis pas des professionnels que sont aussi ces enseignants. Professionnellement, Joackim, Pierre-Alain, René et Nicolas, sont, de par leur connaissance du métier « supérieurs » à moi. Mon activité en cette posture est celle du coordinateur, de l'intermezzo qui ne pose pas un « c'est » mais réuni en « et... et... et... » ce qui s'énonce, pour synthétiser l'énoncé commun en un « alors, c'est ». Mon activité est en ce sens non figure d'affirmation (c'est) mais de conjonction (et). Cette coordination m'amène à noter, pour moi, et au tableau pour tous, ce qui ce dit, sans évaluer la pertinence des propositions, attendant que le chemin effectué par notre groupe conduise de fait, à cette évaluation. Je cède par ailleurs aux autres le droit et la possibilité d'écrire sur ce tableau, qui devient l'espace commun mémorisant notre conception du mandat.

En intermezzo ou inter – diseur, mon activité avec mes collègues ne souhaite pas élever d'interdiction, ce qui m'incite à lever certaines normes : nous brisons la non possibilité d'une pause, la contrainte légale de l'espace non-fumeur ; comme je laisse à Nicolas la liberté de faire en séance autre chose que de participer à la séance. Au lieu d'affirmer une autorité, je préfère (certes sans doute par quelque manque de courage), laisser couler son attitude et en discuter en face à face avec lui hors séance.

Outre être le doyen, je suis également enseignant, de fait au même « niveau » que mes collègues, avec la même charge et responsabilité envers les apprentis de troisième année, en particulier relativement à mon cours de création, culture et art. Mon activité lors de cette séance est dès lors aussi d'apporter mes compétences en cette matière pour l'écriture de notre mandat. J'informe les autres enseignants et, par leurs questions, cède même à la tentation de les former, certes très informellement. L'enseignant que je suis en arrive à enseigner à d'autres enseignants des éléments sur Bloom (ressource du champ de la formation), sur la distinction entre dénotation et connotation (ressource de mon domaine d'enseignement), tout comme de films comme *Avatar* ou de communications comme celle de Sylvie Fleury pour l'Opéra de Lausanne. Ce informellement : j'évoque Bloom avec humour (appelant la V^e symphonie), dénotation et connotation sont en aparté d'une pause cigarette, Sylvie Fleury advient au vol d'un rapide surf internet.

6. Analyse des processus de communication dans les groupes

Figure de coordination, je veille à ce que le flux des échanges soit toujours actif. Il m'importe que chacun de nous cinq soient actifs, de même que les liaisons Joackim – René, Joackim – Pierre-Alain, René – Pierre-Alain, Joackim – René – Pierre-Alain soient toujours actives, comme les branches d'un rhizome.

Reste que notre groupe comporte un exclu, plutôt un auto exclu (Nicolas) qui pour une raison ou une autre ne peut ou ne souhaite communiquer. Plutôt que de l'inciter à être actif je le laisse faire, attendant qu'il explicite les raisons de sa présence non participative (après tout nous sommes entre adultes, enseignants et professionnels, chacun prenant ses responsabilités). Cette explication ne venant pas, une certaine agressivité naît dans le groupe à l'encontre de Nicolas. Je la ressens, Pierre-Alain l'exprimera, ce qui me conduira à la moduler et presque excuser Nicolas : « il nous apporte cette

proposition, non parce qu'il la pense adéquate, mais que, réfléchissant à haute voix, il a sans doute énoncé le premier mandat qui lui venait à l'esprit. ».

La dernière part qui marque le processus de communication du groupe tient à la personnalité et à l'activité professionnelle de chacun : Joackim, graphiste, responsable de branche, maître de classe est très construit. Il prend aisément le leadership, apporte rapidement des propositions conceptuelles. René, praticien technique de la vidéo est réflexif, riche en question et proposition concrète. Pierre-Alain, réalisateur vidéo, est bien plus expansif et spontané, émetteur d'idées toutes faites. Nicolas, responsable d'eikon^{PRO} est dissipé, toujours actif ailleurs, toujours en communication hors le groupe, sans doute aussi parce que les mandats qu'il gère pour cette entité¹ l'occupent trop. Entre ces quatre personnalités chacun se modère, et il en va de mon activité (et de ma propre communication dans le groupe) que d'être le principal modérateur.

Enfin, part de la communication dans un groupe, j'excuse les absents et explicite les raisons de ces absences, puis informe les absents des décisions qui pourraient leur être utiles.

7. Analyse des résultats d'évaluation des personnes en formation

Si la situation de notre séance n'évoque pas immédiatement cet indicateur, il est toutefois présent comme initiant le concept même dont découle cette séance, et le sera plus tard, une fois que les apprentis auront accomplis le travail que notre séance a pour but de fixer.

La conception même des mandats de pratique professionnelle provient d'une analyse des échecs au TPI de l'examen de fin de formation CFC, tel que je l'ai décrit en présentant, au début de cette situation, son objectif global.

La conception du mandat, tel que nous le menons lors de cette séance, est entièrement sous-tendue par la question de l'analyse des résultats des personnes en formation. Ce pourquoi j'ai séquencé notre travail de préparation en commençant par la question :

- que devons-nous évaluer (relativement au règlement, au cadre du cursus⁷)
- que voulons-nous évaluer (relativement au cours, à l'enseignement de chacun)
- que pouvons-nous évaluer (relativement aux acquis attendus des personnes en formation)

et que la construction du mandat s'est établie depuis cette base sur les critères qui nous permettront d'analyser les résultats de l'évaluation des personnes en formation.

8. Anticipation des conséquences possibles de ses choix

Du point de vue de la méthode mon choix principal a été de faire tenir la séance en une heure, ce qui était difficilement tenable. J'ai assumé la conséquence de cette durée trop courte en :

- autorisant, malgré tout une pause, menée sur place (pour ne pas perdre de temps)
- énonçant quinze minutes avant la fin planifiée que nous allions déborder
- demandé, à l'heure planifiée, la prolongation et excusé ceux qui ne pourraient rester
- proposé à Joackim de ce voir pour le repas de midi, afin de poursuivre ensemble notre part
- accéléré le rythme de la séance
- clôt en réitérant ma demande d'excuse pour le débordement du temps planifié

Mon second choix méthodologique fut de séquencer notre séance selon l'ordre : évaluation – sujet – modalité de travail, ce qui pouvait désarçonner les participants les moins « abstraits » (ou les plus concrets) dans leur mode de pensée. Ce fut partie le cas, Pierre-Alain en arrivant, quasi en ouverture de séance, à proposer des sujets ou thèmes de mandat. J'avais anticipé cette difficulté en prévoyant d'utiliser le tableau blanc. Pierre-Alain ayant énoncé son idée, je l'ai écrite : « transférer pub print > vidéo (luxe parfum – mode) », premiers mots sur ce tableau, manière de montrer que c'était enregistré – là, qu'on n'oublierait pas, mais qu'il nous fallait reprendre le fil. La seconde conséquence de ce choix liminaire orienté sur l'évaluation est, qu'abstrait, il serait d'emblée difficile et risquait de nous embourber dans une discussion sur les critères et sous critères. Afin de palier à ce risque j'avais anticipé une assez longue durée pour cette étape de notre séance (trente minutes) et réfléchis comment je pourrais rapidement lever les questions.

Du point de vue du sujet du mandat, mon choix fut de ne pas avoir de proposition préparée pour la séance, ce de manière à ce que je puisse être neutre devant ce que les autres enseignants amenaient. J'espérais par ailleurs que Nicolas ait reçu à eikon^{PRO} un mandat réel qui pourrait nous convenir. La conséquence de ces espérances fut que nous n'avions rien, et qu'aucune des propositions émises par le groupe ne pouvait satisfaire aux objectifs que nous venions de déterminer.

Si Joackim n'avait pas été chercher la ressource des anciennes données TPI de l'examen final, sans doute l'aurais-je moi-même fait, assumant mon idée que « tant pis pour le sujet et sa nouveauté » et que de fait, une fois les objectifs fixés, le sujet de mandat était peu important. Ce choix relève par ailleurs de la réalité professionnelle : rares sont les agences de communication qui choisissent leurs mandats, elles travaillent sur ce qu'il y a, quelque soit l'intérêt – ou non – du sujet.

Du point de vue de l'organisation du travail, tel qu'il sera effectué par les apprentis, j'avais souhaité une démarche individuelle, afin de me permettre une évaluation individuelle. Tel que je l'ai immédiatement pensé, et que Joackim m'a renvoyé en parole, ce choix était le plus pauvre en matière de conception de projet. Un travail collectif s'avérerait bien plus créatif, orienté projet et réaliste au sens du monde professionnel. J'ai concédé, comprenant que la conséquence de ce choix serait que, pour ma part, je ne pourrai conduire, avec le jury, une évaluation individuelle des personnes en formation. Pesant le pour et le contre, j'ai rapidement mesuré, en séance, que les avantages l'emportaient sur les inconvénients et que mon besoin d'individualiser l'évaluation de la formulation du concept pouvait se déporter sur une analyse du moodboard individuel.

Le dernier choix que j'effectue lors de cette séance est de l'ordre de la gestion des rapports interhumains, avec ma volonté de ne pas prescrire ou interdire, de ne pas intervenir face à la liberté prise de fumer, face à la non participation de Nicolas. L'anticipation des conséquences de ce choix s'est partie faite avant la séance, ce pourquoi j'ai apporté les directives^{7 à 10} qui pouvaient au besoin recadrer un débat qui s'éloignerait des prescriptions. L'autre part s'est effectuée en séance lorsqu'au bout d'un moment (quand je ne sais), je me suis dit que je n'interviendrais pas face à Nicolas et, dans le même temps, me suis promis de parler, en tête à tête, avec lui, la séance close.

10. Articulation de la pratique professionnelle des personnes en formation à la théorie

Par son concept même, la préparation entre enseignants qui doivent reprendre leur visage de professionnels, d'un mandat de pratique professionnelle est une articulation de la pratique des apprentis à la théorie. Ce pourquoi, tout au long de notre débat, je questionne l'adéquation de nos demandes soit à la pratique soit à la théorie. Soit par rapport à l'activité des apprentis:

<i>théorie</i>	<i>pratique</i>
acquis les bases de la formulation de concept	exercés ces bases ➤ pourront créer un concept
➤ devront formuler le concept	
acquis les bases de la copy strategy	exercés ces bases ➤ pourront déterminer de ces bases la validation de leur concept
acquis les bases de la compréhension image en matière de dénotation - connotation	exercés ces bases ➤ pourront mettre en pratique ces bases dans la création d'un moodboard
acquis les bases référencielles et techniques leur permettant de réaliser un moodboard	exercés ces bases ➤ pourront mettre en pratique ces bases dans la création d'un moodboard
acquis les bases de la présentation de projet	exercés ces bases ➤ pourront présenter leur projet de manière professionnelle
➤ devront présenter leur projet selon la rigueur du cadre théorique	

A chaque fois, lors de l'interrogation de l'articulation pratique – théorique, j'écoute et prend en compte les avis des enseignants – professionnels, opinions qu'ils découlent de leur connaissance des compétences requises par le métier comme de leur connaissance des compétences actuelles des personnes en formation.

11. Conception des modalités d'évaluation

Cette situation est pour plus de la moitié consacrée à la conception des modalités d'évaluation. Plutôt d'une re conception, puisque nous nous basons sur la fiche expert de la commission d'examen³ que nous remettons en question, suite à la demande d'éclaircissement de René. J'ai clairement à ce

moment la conduite du groupe et pose, en discussion avec les enseignants, ces modalités, m'appuyant sur la taxonomie de Bloom. Comme je l'ai montré dans la mise en lien avec les savoirs de référence, je pourrais étendre cet appel aux taxonomies à celles de Schwarz ou de Hainaut. Nos conclusions furent de poser les modalités d'évaluation suivantes :

- Tel que prévu dans les directives fixant la mise en œuvre des mandats de pratique professionnelle⁸, l'évaluation se déroule le jour des entretiens de présentation. Elles sont effectuées par un jury représentatif d'enseignants (à qui peuvent s'adjoindre, selon les cas, des professionnels, voire le client d'un mandat réel) qui prend les décisions par consensus.
- Ce jury s'appuie sur une grille d'évaluation qui définit les diverses notes de position, issues d'une analyse de critères pondérés. Les notes inférieures à 4.0 imposent au jury une analyse et un commentaire critique. La moyenne inférieure à 4.0 entraîne l'échec du projet, et une remédiation de la part de l'apprenti.
- Les critères et leurs pondérations ont été définis en séance et sont :

Analyse

- Remarquer et extraire 1 point
- Questionner 3 points
- Emettre des hypothèses 5 points
- Choisir une solution 2 points

Concept

- Formuler (écrit) 5 points
- Valider l'adéquation 3 points
- Créer : originalité 3 points

▪ Note 1

Moodboard

- Dénote le concept 5 point
- Connote le concept 5 points
- Est extrait d'une recherche visuelle adéquate 2 points
- A une présentation adéquate au propos 3 points

▪ Note 2

Présentation

- Structure de la présentation orale 3 points
- Structure des documents de présentation 3 points
- Clarté du discours, termes professionnels 3 points
- Résumé du brief mettant à jour le problème 3 points
- Formulation orale du concept 3 points
- Réponses aux questions 3 points

▪ Note 3

Moyenne

J'ai effectué en post-séance la formulation définitive de la grille d'évaluation²².

12. Coopération dans un groupe

Cette situation exemplifie ma coopération dans un groupe de paires, soit un groupe d'enseignant. Ma coopération découle de la posture choisie, des mes tâches et activités, et s'exemplifie au cours des indicateurs 5 (analyse de ses activités), 6 (analyse des processus de communication dans les groupes) et 8 (anticipation des conséquences possibles de ses choix) ; ce pourquoi je renvoie à ces parties.

13. Déploiement de régulations de l'apprentissage

Cette situation ne met pas en jeu cette régulation, qui par contre est prévue dans le concept même des mandats de pratique professionnelle, sous forme de la remédiation par l'apprenti de son projet, , après analyse et compte rendu critique du jury.

15. Développement de réseau d'échanges avec les collègues et les entreprises

Cette situation a été rendue possible parce qu'existe depuis longtemps un réseau d'échange avec les entreprises, réseau que j'entretiens par rapport direct, rendez-vous, contact téléphonique et réseaux sociaux (groupe linked-in). La conception même des mandats de pratique professionnelle provient d'une interrogation des ressources du champ de la formation, à savoir : l'écoute des critiques des entreprises et des professionnels de la branche de la communication visuelle, des experts de l'examen final.

Cette situation met en œuvre mon réseau d'échange avec les collègues, à la fois dans mon statut de doyen, mon positionnement relativement à la question hiérarchique, à la fois comme enseignant, à la fois comme individu avec des professionnels.

Enfin, cette situation permet de poursuivre le réseau d'échange, dans ma proche collaboration au repas de midi avec Joackim, mon téléphone avec Martial et de par la résolution, en post séance, d'un conflit interpersonnel avec Nicolas.

16. Développement de stratégies d'interactions

Face à mes collègues, et avec eux, je développe deux stratégies d'interaction qui se modulent. Supérieur hiérarchique (relativement à l'école), je suis l'inférieur professionnel (relativement aux entreprises), entre deux, je suis comme eux enseignant. Mes stratégies d'interaction sont dès lors de pilotage, d'écoute et de collaboration.

18. Elaboration des documents pédagogiques

Concevoir une donnée de mandat¹⁹ et une grille évaluative²², documents qui seront remis aux apprentis, constitue, dans le cadre d'un tel enseignement par projet qu'est un mandat de pratique professionnelle, l'élaboration de documents pédagogiques. En amont, la conception que j'ai assumé des directives fixant le cadre de tels mandats^{7 à 10} est également de l'ordre du document pédagogique.

19. Formulation des éléments de l'ingénierie pédagogique

Notre travail de séance repose sur les éléments concrets et objectifs, part de notre ingénierie pédagogique : les directives^{7 à 10}, qui en fixent le cadre, relativement au règlement de formation²⁴.

Le choix méthodologique que j'opère repose sur l'ingénierie de l'enseignement par projet, tel que présenté dans la mise en lien avec les savoirs de référence. Il en va de même pour la fixation des objectifs, de l'évaluation et de la taxonomie.

Outre le capital humain des enseignants, le capital matériel archivé, telles les données des anciens TPI de l'examen final, les autres données de mandat, ainsi que l'archive des travaux réalisés (le tout centralisé sur un serveur) font partie de l'ingénierie pédagogique que je convoque et que nous pouvons utiliser.

Ces éléments sont intégralement formulés, oralement ou par écrit, auprès des personnes en formation, lors de la remise du brief et le début du travail sur un tel mandat de pratique.

22. Mise en lien avec les besoins institutionnels et individuels

Au sens strict, il n'existait pas de besoin institutionnel demandant la conception des projets de pratique professionnelle, la définition de celui qui est décrit dans cette situation et l'existence même de cette séance. J'ai créé le besoin institutionnel en analysant les besoins individuels : que 30% des candidats, pourtant formés, échouent à l'examen de fin de formation était inacceptable pour moi, peu propice à l'image de l'institution de formation, et surtout horriblement décevant pour les personnes en formation. Il y avait dès lors urgence à répondre à cette déception, ce que j'ai fait en institutionnalisant les besoins individuels. Les mandats de pratique professionnelle ont pris la forme de directives^{7 à 10}, appuyées sur le règlement de formation²⁴.

L'écoute des personnes en formation m'a montré que l'instauration de tels mandats de pratique professionnelle comblait également les besoins individuels en terme d'affect : face à un projet, les apprentis opèrent une appropriation qui les engage, les passionne et les motive. Ils me disent qu'ainsi ils apprennent mieux et que si, de plus, le projet est réel ou réalisable, ils s'en sentent valoriser.

23. Mise en lien avec les problématiques des personnes en formation

La problématique majeure des personnes en formation était le manque de réalisme professionnel de leur conception de projet, de leur organisation et planification, de leur réalisation et production et de leur présentation et défense. Les mandats de pratique professionnelle, ce mandat et cette séance ont pour but de répondre à cette problématique, en investissant les apprentis d'un projet.

25. Planification des séquences d'apprentissage

Compte tenu que cette situation ne met pas en œuvre un processus d'apprentissage, mais sa préparation, cet indicateur ne peut être invoqué. Reste que la séance que je mène a été planifiée en

trois phases : objectifs et évaluation (30'), sujet, contenu du mandat (15'), organisation du travail des apprentis (15').

Lors de la séance, nous avons déterminé, relativement aux objectifs et au mandat, la durée de travail des apprentis à vingt heures, et avons réparti quand ces heures allaient advenir dans le cursus de la semaine. Pour la suite, nous avons décidé de ne rien planifier, choix que je puis renvoyer à l'affirmation de Louis Legrand³⁰ et à mon commentaire

« La mise en œuvre du projet doit être de nature tâtonnée. Une stricte programmation prévue dès le début et imposée par le professeur est à l'opposé d'une pédagogie de projet. C'est la confrontation permanente de l'objectif posé et des conditions de sa réalisation qui constitue l'essentiel du travail où s'exerce l'autonomie de l'élève, sa créativité et sa socialisation. » C'est, en regard du temps estimé de travail, ce que nous établissons lors de la création de ce petit mandat de pratique professionnelle. Nous délimitons un cadre : 20 heures, et sa répartition, sans dire quand doit être réalisé quoi, tout en veillant à proposer un encadrement qui corresponde au mieux à la planification que nous présupposons comme idéale – sans l'émettre auprès des apprentis.

Dans la donnée, j'ai imposé que chaque élève livre sa planification de son travail, sous forme d'un rétro planning planifié et du planning réalisé, sans toutefois requérir une évaluation de cette planification.

26. Prise en compte de la diversité des stratégies d'apprentissage

Les mandats de pratique professionnelle, dont celui que nous fixons lors de cette séance, permettent aux apprentis de travailler selon une diversité d'approche, d'analyse, de conception, de proposition et de réalisation, ce parce qu'ils peuvent s'approprier un tel mandat et sont amenés à le gérer dans le cadre que nous fixons.

Ainsi, il existe de multiples réponses aux questions que pose le mandat, et de multiples manières de formuler ces réponses, de concevoir une intention de communication et d'en proposer une application visuelle sous forme de moodboard. Plus, il existe de multiples manières d'envisager le projet. Parmi celles-ci je souhaite en évoquer deux, parce que parmi les plus fréquentes :

- La stratégie conceptuelle (analyse – déduction – recherche – réalisation)
 - o l'apprenti (ou le groupe d'apprentis) analyse le mandat et ses questions
 - o il déduit des hypothèses de réponse
 - o il teste la validité de ces hypothèses et en choisit une
 - o il formule sa réponse sous forme d'un concept écrit
 - o il effectue une recherche documentaire et visuelle en adéquation à son concept
 - o il s'inspire de cette recherche pour élaborer son moodboard
 - o il réalise le moodboard

C'est de fait la stratégie induite par la grille d'évaluation, mais ce n'est de loin pas la stratégie la plus suivie. C'est pourquoi, lors de l'évaluation nous ne lisons ni ne remplissons l'évaluation sous son axe « chronologique »

- La stratégie perceptuelle (question – inspiration – réalisation – analyse)
 - o l'apprenti (ou le groupe d'apprentis) questionne le mandat
 - o il a l'intuition d'un champ de recherche et de réponse, en termes visuels
 - o il effectue une recherche documentaire et visuelle pour conforter son intuition
 - o il réalise le moodboard comme un pur acte créatif
 - o il teste la validité de sa proposition visuelle
 - o il analyse sa production visuelle
 - o il formule le concept selon son analyse de sa production

C'est de fait une stratégie sur lequel il est difficile de proposer a priori une grille d'évaluation objective, puisqu'elle est intuitive, subjective par essence. Il reste qu'au moment de l'évaluation, elle sera ni plus ni moins valorisée que la première stratégie – et que toutes les autres stratégies qui auront aboutis à une proposition efficiente.

Reste que globalement une telle stratégie d'apprentissage par projet ne constitue, en soit, qu'une stratégie. Elle est pensée en alternance⁵ avec d'autres stratégies d'apprentissage, menées lors des cours et ateliers. A savoir les interactions savoir – enseignant – classe, recherche – enseignant – groupe d'élèves, confrontation – enseignant – élève (cours) et réalisation – enseignant – élève, travail – enseignant – groupes d'élève, critique – enseignant – classe (ateliers).

27. Recours aux instruments d'évaluation des compétences des personnes en formation

Le premier instrument d'évaluation est objectif, il s'agit de l'analyse de résultats des examens de fin de formation. Il est aussi a posteriori et ne peut que modifier le cursus des apprentis suivants.

Le second instrument, également objectif, est constitué des résultats précédents des apprentis des deux classes de troisième année. A savoir, les résultats des mandats de pratique professionnels de seconde et première année⁵ et ceux de l'enseignement professionnel, édité à chaque semestre.

Le troisième instrument, plus partiel, est l'évaluation que je puis mener, en terme sommatif, formatif ou de manière informelle de chaque élève de troisième année dans le cadre de mon cours de création, culture et art. C'est cet instrument qui me fait dire : « Chez moi, ils ont travaillé depuis septembre la dessus ; ça fait donc juste un mois. On a passé les deux premières semaines à analyser de l'existant – la campagne d'Air France par exemple, afin que les élèves saisissent quels choix ont été faits. Puis les deux secondes semaines, on a commencé à ce qu'ils travaillent sur des choix à faire, comme part de travail de création, Bien sûr, ils vont poursuivre, mais il ne reste qu'une semaine. Pour moi, si on juge de leur choix créatif, c'est un peu prématuré, et il ne faut pas que l'on surestime cette capacité ».

Le quatrième instrument est plus subjectif, il repose sur ma demande aux enseignants de ce qu'ils peuvent déterminer des compétences actuelles des apprentis de ces classes de troisième année. : « Nicolas, en information et communication, ils ont vu la « copy strategy »¹⁵. Ils en sont où ? Savent-ils questionner les problématiques et les analyser pour émettre des hypothèses de solution ». Sa réponse est un instrument d'évaluation qui nous permet d'établir le seuil de compétence à son juste niveau : les freins¹⁶, l'expression et l'appropriation de la chaîne de communication de Shannon (qui communique quoi, à qui, par quel moyen, pour quel but, avec quel effet) sont acquis et que nous pouvions travailler avec. Il en ira de même vis-à-vis de Joackim, René et Pierre-Alain.

28. Référence au cadre institutionnel

Le cadre institutionnel sous-tend notre démarche et est à disposition. Il est avant tout constitué des directives^{7 à 10}, en particulier celle sur les conditions de promotion. Ce cadre est physiquement présent, sous forme d'impression papier et j'y recour, ou puis y recourir lors de notre séance. Dans un tel contexte de séance entre collègues, j'utilise les autres cadres institutionnels, tels ma fonction hiérarchique de doyen, l'interdiction de fumer, etc. pour les moduler voire les transgresser.

29. Réflexion sur ses différents rôles d'enseignant professionnel

Comme déjà montré dans de nombreux indicateurs, je suis conscient des divers rôles que j'ai dans une telle séance entre enseignants. Ces rôles se modulent entre celui du doyen – supérieur hiérarchique, du doyen – institutionnel, inférieur quant aux capacités professionnelles du métier qu'exerce tous les autres hors leur enseignement, et celui de l'enseignant professionnel qui collabore avec ses pairs, à égal niveau, pour les personnes en formation.

Evocation d'une situation de transfert

Ce que nous faisons entre enseignants en séance est tout à fait transférable avec les élèves en classe. Soit : demander aux apprentis eux-mêmes de définir leurs objectifs de formation, des critères d'autoévaluation, un sujet de mandat et de planifier entre eux une organisation du travail.

Ce transfert s'effectue « tous les jours » au sein de l'entité eikon^{PRO 1}, sous la conduite de Nicolas. Il est opérant auprès d'élèves en quatrième année. Pour ma part, je pense possible de transférer, de la même manière, cette situation en demandant aux élèves de troisième année de concevoir, comme nous venons de le faire, un projet ; ce dans le cadre de mon cours de création, culture et art.

La limite tient de la capacité des élèves à effectuer une telle démarche, que de fait je pense moins transférable en seconde et première année, et surtout au cadre temporel défini par l'institution : pour chaque classe, je ne dispose que de 2^{1/3} périodes de cours, ce hebdomadairement. Il reste toutefois possible de transférer aux apprentis une telle démarche soit en allongeant la temporalité (diluant de semaine en semaine une telle définition de projet), soit en diminuant l'envergure du projet (en travaillant sur un cadre circonstancié qui pourrait se limiter à un cours). Je considère riche d'expérience formatrice cette idée et souhaite la mettre en œuvre. Noté : les apprentis définissent eux-mêmes et entre eux leurs objectifs de formation, leurs critères d'autoévaluation, un sujet de mandat et planifient entre eux une organisation du travail.

SITUATION 16.12.11
Vendredi 16 décembre 2011, 10h00
Etablissement d'un programme de stage

Contexte global

Cette situation a pour contexte le choix spécifique de stratégie de formation effectué à Fribourg pour palier au manque de pratique professionnelle lié à des apprentissages plein-temps en école des métiers. Ce choix organise le cursus de formation de la manière suivante¹ :

- 1^e année : Cours professionnels, ateliers pratiques, culture générale ou cursus de maturité, en école
- 2^e année : Cours professionnels, ateliers pratiques, culture générale ou cursus de maturité, en école
- 3^e année : Durant les 7 premiers mois : cours professionnels, ateliers pratiques, culture générale ou cursus de maturité, en école. Examens avancés de culture générale ou de maturité
Durant les 3 derniers mois : stage en milieu professionnel, 4 jours par semaine (1 jour étant destiné à la culture générale ou au cursus de maturité)
- 4^e année : Durant les 7 premiers mois : stage en milieu professionnel, plein-temps
Durant les 3 derniers mois : cours et ateliers professionnels de révision, examens de fin d'apprentissage.

Dans le cadre de la formation CFC des concepteurs en multimédia, cette période de stage est découpée en trois phases de trois à quatre mois, correspondant à trois stages. Un stage doit obligatoirement se dérouler en interne, auprès de l'entité eikon^{PRO}, qui assume des mandats réels d'ordre institutionnel et culturel². Un stage a lieu dans une entreprise de communication visuelle d'orientation généraliste, soit englobant l'entier du panel des technologies multimédia dans une stratégie de communication globale. Un stage a lieu dans une entreprise d'orientation plus spécifique, soit d'orientation graphique, ou internet - interactivité, ou audio - vidéo, ou animation 2 et 3D – postproduction VFX. Cette orientation est déterminée par l'élève, avec l'encadrement d'eikon^{PRO}. Les entreprises accueillant des stagiaires sont en Suisse, en Europe³ ou ailleurs dans le monde. Il existe un réseau de contact entre ces entreprises, l'école et les élèves, et les places de stage potentielles sont archivées dans un fichier, remis aux élèves de début de troisième année.

A noter, une spécificité du cursus liée aux divers types d'apprentis que nous avons :

- apprentis en cursus CFC seul, avec cours de culture générale eCG
- apprentis en cursus de maturité professionnelle intégrée au CFC
- apprentis en seconde formation de niveau secondaire II qui souhaitent obtenir un (autre) CFC

Les premiers bénéficient, en seconde et troisième année, d'un temps de préparation au stage, d'une durée d'un demi jour par semaine, tout au long de ces années. Cette préparation s'effectue dans l'entité eikon^{PRO} et comprend, entre autres, la réalisation d'un portfolio personnel de travaux visuels⁴.

Les seconds ne bénéficient pas d'une telle préparation, les branches générales de la maturité occupant l'espace disponible de la grille horaire. Ces apprentis préparent hors temps d'école leur portfolio, l'école, eikon^{PRO} ou moi-même étant à disposition pour des encadrements ponctuels.

Les troisièmes, en possession d'un titre de maturité ou d'un autre CFC (dispensés de fait des cours de culture générale ou de maturité), peuvent – s'ils le souhaitent – effectuer leur cursus de formation en trois ans. Toutefois, ce cursus ne permet pas les périodes de stage. eikon^{EMF} a quelque pallié à ce manque en intégrant, un jour par semaine durant les trois ans, ces élèves de voie rapide à la structure eikon^{PRO}.

Les élèves sont informés, par moi-même et l'équipe d'eikon^{PRO} de toutes les modalités, démarches et mises en œuvre opératoire concernant les stages, tout au début de leur troisième année de formation, soit à sept mois de l'échéance. Au besoin – par exemple pour les stages à l'étranger – l'école entretient également une relation avec les parents ou d'autres institutions, pour régler les questions de frais, de logement et de subsistance.

Ce sont en général les élèves qui conduisent les démarches pour chercher, trouver et établir les premiers contacts avec une entreprise de stage, l'école, eikon^{PRO} ou moi-même restant en soutien⁵. Ces démarches s'engagent généralement un à deux mois avant le début d'un stage. Une fois que l'élève a la quasi certitude que sa place sera trouvée, l'école prend contact avec le responsable de l'entreprise qui cadrera le stage. En général, une rencontre formelle est organisée dans l'entreprise entre un responsable de l'école, le ou les responsables de l'entreprise et le stagiaire. Cette rencontre a pour but de :

- valider que l'entreprise a l'activité, l'encadrement et l'infrastructure propres à accueillir un stagiaire
- informer l'entreprise du programme de formation des apprentis concepteurs en multimédia
- connaître les responsables de l'entreprise afin de pouvoir maintenir un dialogue avec eux, pendant et après le stage
- expliciter divers aspects administratifs (assurances, responsabilité, etc.)
- établir le programme de stage en tant que programme formatif
- établir une évaluation conjointe de ce programme, ses éléments, son rythme
- négocier les desiderata, parfois contradictoires, émis par l'école, l'entreprise et l'élève
- négocier un défraiement du stagiaire
- rappeler que l'école est le tiers garant entre l'entreprise et le stagiaire, et est immédiatement à disposition pour régler les questions, problèmes ou conflits
- élaborer une convention de stage

Les bases utilisées vis-à-vis de l'entreprise sont :

- la charte de la phase finale de professionnalisation des formations, stages et mandats, de l'Ecole des métiers de Fribourg (EMF)⁶.
- la convention de stage type de l'EMF⁷.
- la directive interne eikon^{EMF} fixant le cadre des objectifs de formation et d'approfondissement⁸
- au besoin, le règlement de formation CFC concepteur en multimédia⁹
- J'emporte également souvent avec moi le plan de formation de l'ORFO graphiste CFC, pour la clarté de sa répartition du programme entre les partenaires que sont l'école professionnelle et l'entreprise de formation

C'est une telle visite que cette situation déploiera. Il est 8h01 et j'ai pris le train pour Genève, direction l'agence ***** – Suisse¹⁰, où j'ai deux stagiaires à placer.

Cet événement est peu fréquent. Alors que je me suis occupé de toutes les visites d'entreprise de 2000 à 2009, j'ai dû, depuis déléguer cette activité à l'équipe d'eikon^{PRO}, pour cause de charges administratives liées à ma position de doyen. Seules des circonstances spécifiques de contact, ainsi qu'un certain débord de l'activité d'eikon^{PRO} en cette fin d'année, me donnent le plaisir de cette visite. Autre fait peu fréquent, l'agence en question est un « monstre » mondial de la communication. Non seulement l'agence se déploie dans de multiples pays, elle est de plus dotée d'un prestige certain ; à l'ordinaire, les élèves tendent plutôt à effectuer des stages dans des PME, avec une proximité de l'encadrement. Enfin, hors fréquence, deux stagiaires de la même classe, qui ont de fait déjà travaillé trois ans ensemble, ont choisis d'effectuer dans cette même agence, et au même moment, un stage, dont les objectifs ne sont pas les mêmes.

J'ai rendez-vous à 10h00 dans les locaux de l'agence, avec un ou plusieurs de ces responsables et les deux élèves qui y effectueront un stage de début janvier à fin mars 2012 : Yoann et Jennifer, apprentis de quatrième année.

Tous deux ont déjà effectués deux stages : Yoann à eikon^{PRO}, puis dans une agence spécifique en vidéo. Yoann cherchait un stage généraliste, dans une grande agence, si possible. Jennifer a effectué un stage généraliste, puis sa période à eikon^{PRO}. Jennifer a trouvé auprès de ***** l'opportunité d'effectuer un stage spécifique dans les technologies internet, domaine qui la passionne.

Le destin de ces deux élèves est également différent. Jennifer a trouvé sa place, Yoann a cherché, sans trouver. eikon^{PRO}, puis moi-même avons joué de nos réseaux pour lui trouver cette place. C'est finalement le contact que j'ai maintenu avec deux anciens élèves qui a permis de débloquer la situation : Estève avait travaillé chez *****, Fabien chez ***** puis ***** toutes de grande agence. J'espérais que l'une ou l'autre puisse accueillir Yoann, ce qui ne put être le cas. Quelques jours après avoir reçu leurs réponses négatives, mon téléphone sonna : un certain Markus, Directeur artistique chez ***** Genève, me dit qu'il savait que nous cherchions une place de stage, ce via quelqu'un chez ***** . Il m'annonçait de plus qu'il venaient « d'engager » une de nos élèves comme stagiaire : Jennifer. J'ai immédiatement pris rendez-vous avec lui et nos futurs stagiaires.

Objectif global

Relativement aux objectifs généraux, mes objectifs globaux se modulent ainsi :

- valider que l'entreprise a l'activité, l'encadrement et l'infrastructure propres à accueillir un stagiaire
 - o en soit, cela ne sera pas nécessaire, ***** étant *****
 - o reste que je me méfie des « monstres » prestigieux : trop de gros mandats, dont l'agence ne gère que la stratégie globale, et souvent délégation du travail de réalisation et de production auprès de plus petites agences, locales ou, pire, de free-lance ; en outre dans de telles structures, risque important de mobilité de l'encadrement ainsi que crainte que les stagiaires ne soient que de petites mains rentables, parce que sans salaire réel.
 - je dois de fait m'assurer que des mandats sont réalisés et produits, que l'encadrement ne sera pas variable, que les stagiaires aient un travail formatif en accord avec leur degré de formation et leur efficience.
- informer l'entreprise du programme de formation des apprentis concepteurs en multimédia
 - ceci me permettra d'ancrer le premier objectif.
- connaître les responsables de l'entreprise afin de pouvoir maintenir un dialogue avec eux, pendant et après le stage
 - o ceci m'est nécessaire, ne connaissant personne chez *****
 - je dois aussi pouvoir demander à « Marcus » qui de chez ***** l'a appelé, cela me permettra d'affiner les liens de connexion
 - je dois également présenter Yoann à Marcus puisque, si celui-ci connaît Jennifer et son portfolio, il n'a que très vague connaissance du travail de Yoann, avec qui il ne s'est jamais entretenu.
 - le mieux est que je puisse permettre à Yoann de se présenter lui-même
- expliciter divers aspects administratifs (assurances, responsabilité, etc.)
 - Ceci ira vite, ce genre d'agence ayant un secteur RH adapté à sa taille
- établir le programme de stage en tant que programme formatif
 - o il faudra en ce cas veiller au fait que le programme de Yoann n'est pas celui de Jennifer
 - Yoann, stage général, orientation 1 de la directive⁸ : conception multimédia générale
 - Jennifer, stage spécifique, orientation 2 : internet et médias interactifs
- établir une évaluation conjointe de ce programme, ses éléments, son rythme
 - o ce point risque de déplaire au style de l'agence. Ce type de structure a une forte habitude des stagiaires « indépendants », s'engageant hors cadre institutionnel de formation
 - il me faudra montrer en quoi une telle évaluation est aussi utile à l'agence
- négocier les desiderata, parfois contradictoires, émis par l'école, l'entreprise et l'élève
 - o sans doute il y en aura
 - l'école cherche à faire respecter le cadre de la formation
 - l'entreprise prend des stagiaires à son service, pour ses besoins
 - les stagiaires, s'adressant à une telle agence prestigieuse « rêvent » sans doute un peu
 - il me faudra une bonne dose de « réalisme »
- négocier un défraiement du stagiaire
 - o la charte⁶ indique un défraiement recommandé de CHF 800.- par mois
 - une agence comme ***** doit pouvoir assumer ce défraiement, ou plus
- rappeler que l'école est le tiers garant entre l'entreprise et le stagiaire, et est immédiatement à disposition pour régler les questions, problèmes ou conflits
 - cela ira de soit, à ajouter :
 - Marcus ou quelque autre personne de l'entreprise pourrait devenir expert CFC¹¹ ou se joindre au groupe de travail de la nouvelle ORFO¹².

- Sont-ils membres d'une association professionnelle ? sans doute pas, ce n'est pas le style des agences multinationales
- élaborer une convention de stage
 - ce sera à la fois évident et difficile, à cause de la forme du document, très « administratif » et « scolaire ».
 - ou un responsable RH est présent, ou si seul le directeur artistique, Marcus, est là, il enverra « valser » le document
 - je dois toutefois l'imposer, par ordre de la direction de l'EMF. Ordre d'autant plus fort que j'ai refusé en séance la forme de ce document ; ma position étant resté minoritaire, le document s'est imposé.
 - l'imposer en le « dépréciant » ?

Je rédige ces objectifs dans le train, qui me conduit de mon domicile (Vevey) à Genève, entre 8 et 9h, sur mon ordinateur portable. Ils me serviront de ligne de conduite à la rencontre. J'ai en mémoire les deux entretiens, menés à l'école le jour précédant, avec Yoann puis Jennifer, pour que nous nous précisions les attentes du stage, ce avec un regard sur leur portfolio et un regard sur les directives d'objectif⁸.

Modalité générale de travail

Le séquençage de cette réunion est plus ou moins fixé par les objectifs, l'ordre devant pouvoir rester variable. Il a été prévu trente minutes d'entretien (signe de l'agence qui « bouge »), il se peut que cela puisse durer plus (entre le signe et le réel, il y a le pas du prestige). Je dois toutefois séquencer la réunion pour que priment les objectifs de formation, soit y revenir tant que tout n'est pas précisé.

Modalité générale de la description de la situation

La description a été posée en bribe sur le parcours du retour, dans le train entre Genève et l'école (Fribourg). J'ai choisi l'adresse directe pour rendre compte de mes interventions dans ce qui fut un échange riche de paroles, avec de multiples interlocuteurs. Leurs réponses, d'autres commentaires, liés au descriptif des lieux ou de la situation, sont ajoutés en texte indirect.

Posture choisie

Dans une telle visite de place de stage, je me positionne comme représentant de l'école et formateur, à savoir enseignant professionnel de Yoann et Jennifer, que j'ai eu en classe de première et troisième année lors du cours de création, culture et art. Me sachant rencontrer un directeur artistique (Marcus), je puis utiliser les aspects concrets de mon cours, qui va du champ de l'art à celui de l'analyse des images, y compris de communication. Ceci peut par ailleurs appuyer la définition du programme de stage de Yoann, puisque son objectif principal en matière de stage généraliste est : « de participer à l'élaboration de concept de communication, définition de Corporate Design, Corporate Identity » (extrait de la directive⁸). Ce me sera en ce sens plus difficile pour Jennifer, dont l'orientation est de technologie web, matière que je ne connais que superficiellement.

A aucun moment, lors d'une visite d'entreprise, je me positionne comme « doyen ». D'une part, parce que professionnellement, le terme est abjecte et respire la poussière des vieilles institutions, d'autre part, parce que je n'ai pas le besoin de faire sentir une position hiérarchique, l'important n'étant pas le rapport directif entre école et entreprise mais la médiation que je dois assumer entre stagiaires et entreprise, personnes en formation et cadre formatif par le travail. Enfin, vu de l'Etat de Fribourg, un doyen n'est qu'un administratif et il n'est rien de plus abhorré dans le secteur entrepreneurial de la communication visuelle¹³.

Finalement, les visites d'entreprise de stage étant généralement accomplies par d'autres enseignants professionnels de l'école, généralement actifs dans la structure eikon^{PRO}, il ne m'est d'aucun besoin de spécifier un autre statut.

Description de la situation

Arrivé devant l'agence à 9h30 pour repérer et vérifier adresse et entrée, j'ai été boire un café, dans ces rues basses de Genève qui respirent le luxe : ***** a sa porte vitrée entre un joaillier et une banque d'affaire. A 10h00 précise, j'ai poussé cette large surface de verre et me suis retrouvé devant un comptoir latéral de marbre blanc, où trône un Mac mini et un énorme écran plat. Au mur, du marbre orné de lettres galvanisées *****. Rien d'autre. Tout de même, sur le mur d'en face un seul poster : George me tend un café (what else) avec un slogan : « Proud to work with you, ***** ». Dans cet univers, nul ne soit surpris que derrière le comptoir, une blonde platine (teinte) se retourne. Je me suis annoncé : « Christian Perret, de l'Ecole des Métiers de Fribourg, j'ai rendez-vous avec Marcus, pour discuter de stage(s) ». Elle a saisi un téléphone sans fil, puis m'a dirigé de la main vers l'ascenseur interne, en débitant « Bienvenu-chez*****-vouzêtes (a)tendu – cinquième étage ».

A moi : Bon, c'est bien parti, le genre d'espace professionnel que j'adore, snob, froid, vide. Zut, ça va marcher ?... Et si je trouve que ça ne va pas ? refuser un stage ici serait en fait grave de conséquence. Qu'est-ce que je préfère les petites agences, de 3 ou 5 personnes. C'est humain...

L'ascenseur s'est ouvert au cinquième et dernier étage sur un autre comptoir latéral, en bois défraîchi. Sur ce dernier, trois gobelets à cafés entamés, des piles de papiers imprimés en vrac, des stylos et des feutres, un rouleau au sol. Le mur est couvert d'esquisses en tout genre, dessinées, imprimées. Un foutoir, idem sur le mur d'en face. Devant, une salle d'au moins 100 m², d'abord indistincte : tout à l'air d'une ruche. Des tables dans tous les sens, des écrans, des montagnes de papier, dont certaines effondrées au sol. Dix personnes ont le temps de traverser cet espace, dans le bref temps que j'utilise pour me situer. Combien d'autres sont là, derrière les écrans ?

A moi : Bon, stop les préjugés, c'est un espace « créa' ». Même cliché comme espace (en fait autant cliché que l'autre). En tout cas, ça répond à des questions que je me posais, il n'y aura pas à y revenir : ils conçoivent, réalisent et produisent. Le marketing est sans doute en dessous.

Le comptoir de bois étant long, je n'ai pas tout de suite remarqué, à son autre extrémité, débouchant sur la salle, Yoann et Jennifer discutant avec un type nonchalamment appuyé. Ils regardent une revue. Le type s'est retourné et s'est excusé, expliquant qu'ils m'attendaient avec un café (celui des gobelets juste devant moi) et qu'une idée étant advenue, ils avaient vite été voir un truc. Il s'est présenté : « Marcus », j'ai fait de même : « Christian ».

A moi : Oh c'est un malin. Il m'a dit 10h00, mais il a fait venir Jennifer et Yoann avant... (Ils ne me l'ont pas dit et, c'est vrai, je ne le leur ai pas demandé). Au moins les présentations sont faites.

Marcus me propose immédiatement de faire le tour de l'espace, en passant il me tire un café, ce qui avec « la machine de George » est vite fait. Il me précise qu'ici il y a une équipe de quinze créatifs, du polygraphe au webdesigner, du rédacteur au graphiste, qu'ils travaillent en intense collaboration avec le siège Suisse, à Zürich, et qu'il y a vingt places de travail. Les postes disponibles sont pour les free-lances, ou bien sûr les stagiaires. Nous passons de poste en poste, soudain je vois Yasmina¹⁴.

A Yasmina: Eh bonjour, ben ça fait vraiment plaisir de vous voir ici.

Yasmina m'explique qu'elle en est à sa dernière année d'apprentissage de graphiste, en dual, et que vraiment, ici, elle a beaucoup appris, bien plus qu'aux cours professionnels des arts appliqués. Marcus a rigolé, disant que chacun faisait son job et que par contre, c'est vrai, il y avait pas mal d'apprentis que les cours professionnels rebutaient. Pour la boutade il a ajouté que sans l'école, elle n'aurait jamais compris pourquoi l'espace colorimétrique CMJN était plus petit que le RVB, et que tant qu'on n'imprimait pas, il fallait travailler en RVB.

A moi : Encore un fait de réglé : ils forment et savent ce qu'est former. Et au niveau CFC. Ils savent donc comment cela fonctionne, et en plus Marcus à l'air d'être le cadre présent, sachant de quoi il parle.

En passant les tables Marcus nous explique qu'il pratiquait beaucoup le team building et la méthode « scrum »¹⁵, ajoutant qu'à sens, si les apprentis s'ennuient parfois dans les écoles professionnelles, c'est parce que nous demandions trop de projets qui, d'un point de départ devaient forcément aboutir à une finalisation : « vous savez, tant de choses ne se poursuivent pas, je préfère faire avancer par bribes. »

A Marcus : Ce que vous dites me fait penser que, ça fait longtemps que je réfléchis à cela. Quels travaux demander aux personnes en formation, de où à où, doivent ils être initiés à leur point de départ et se poursuivre jusqu'à leur réalisation ? C'est typiquement le problème des formations en école : on beigne dans les travaux fictifs, et on n'a jamais les aléas du réel, de fait on devient un peu... absolu.

Yoann dit alors que quand même, c'était valorisant de mener un projet du début à la fin, Markus répond en réaffirmant que c'est peut être valorisant, mais faux. « Vous le verrez, la réalité c'est autre chose : un client qui interrompt un projet, ou qui change d'avis, ou passe à la concurrence, ou comme je l'ai vu, qui incite la concurrence à débaucher votre équipe, pour qu'elle poursuive le travail chez elle. »

A Marcus : Oh, oui, je sais d'un de nos enseignants, Martial, que c'est arrivé récemment chez *****, à Paris (à moi : avancer le contact)

Notre parcours dans cette salle, bordée sur trois faces de baies vitrées, nous a amené vers un petit « aquarium » où nous sommes entrés. Deux personnes étaient déjà là, Marcus nous a présenté : Claire, des RH et Anne, du secteur production. Nous nous assoyons, sur des chaises *Bauhaus* autour de la grande table en *Novopan*. Je fait face à Markus, encadré des futurs stagiaires : à sa droite Jennifer, à sa gauche Yoann. Claire est à ma gauche, Anne à ma droite. Marcus plaisante Claire en lui souhaitant la bienvenue à Son étage, et que c'est rare, d'ailleurs on ne voit jamais personne d'endessous, ni les RH, ni le marketing, ni la stratégie, c'est qu'on doit être un peu les fous. Pourtant c'est nous qui faisons, et en bas, vous ne voyez que nos résultats, et surtout combien on coûte. Je coupe :

A tous : Alors Jennifer vous a contacté pour trouver un stage, et Marcus m'a contacté pour chercher un stagiaire, et Yoann était disponible. Je peux dire que ça commence comme un vrai échange. Naturel. Bon, reste que Jennifer et Yoann sont en formation d'apprentissage auprès de l'Ecole des métiers de Fribourg. Nous avons pour coutume qu'un enseignant vienne un peu formaliser ces stages, et définisse leur rôle formatif. Comme Yoann est l'appelé, il ne vous a pas vraiment présenté sa démarche, et... je ne sais pas s'il vous a montré son portfolio, mais je pense bien que, du coup, il se présente. Et, si vous permettez, j'ai mon portable, son portfolio est en ligne, s'il y a du wi-fi.

Après ce que j'ai déjà vu et appris, de l'observation du lieu, je souhaite immédiatement entrer dans le concret, commencer par donner la parole aux personnes en formation, qu'elles puissent montrer ce qu'elles font, de là pouvoir définir la formation et les objectifs du stage. Ceci me permet aussi de sortir, élégamment, mon ordinateur, où j'ai mes notes – et qui nous permettra de remplir, voire selon les circonstances, imprimer la convention de stage⁷. Avec l'ordinateur, je sors les autres documents papiers.

Yoann a pris le pilotage de l'ordinateur, Marcus l'a connecté à un beamer, il m'a donné le code du wi-fi, et nous avons regardé Yoann présenter son portfolio. Il a de fait également décrit son cursus de formation, et ses choix et préférences dans le cursus de l'école, ce qui l'a logiquement fait aboutir sur ses stages passés et ses objectifs pour ce stage présent. Marcus l'a félicité, tout en ajoutant à mon adresse qu'en terme de présentation, s'ils étaient tous comme ça, et bien l'école les formait.

A Marcus : Je ne sais pas s'ils sont tous comme ça, c'est en tout cas une des qualités de Yoann. En tout cas on essaye de les former comme ça, et ayant un cours théorique où les élèves font beaucoup de présentations, j'essaie de les former pour cela.

Marcus me demande alors ce que j'enseigne.

A tous : Basiquement ce que l'on nomme l'histoire de l'art, mais ce adapté au métier, parce que pour des concepteurs en multimédia, l'histoire et l'art, vous savez... En fait, nous faisons beaucoup d'analyse d'images, souvent de source artistique,

mais aussi liées à la com', à la pub', aux média, pour comprendre ce qu'elles communiquent et comment elles communiquent. Puis nous allons du côté de la création, en essayant de formuler des concepts, et en interaction avec enseignants de la pratique, de les réaliser sous forme de communication multimédia.

Marcus me fait remarquer que c'est à peu près ce qu'il fait, et que ce sont les buts de stage énoncés par Yoann.

A Marcus : Donc si une entente advient entre Yoann et vous, on est dans le cadre. Yoann m'apparaît par ailleurs bon dans ce domaine, chez moi il a, disons, dépassé les objectifs attendus de formation... Reste que nous avons deux stagiaires possibles, et je ne souhaite pas frustrer Jennifer. Je sais, Marcus, que vous avez déjà vu le portfolio de Jennifer et que vous l'avez déjà rencontrée...

Marcus confirme, ajoutant que ni Claire, ni Anne n'ont vu le portfolio et que ce serait utile à Yoann de le voir, puisqu'ils allaient travailler dans une même équipe. Jennifer expose son portfolio, son cursus, ses intérêts et ses buts de stage, un peu moins bien que Yoann - sans doute parce que pour elle c'est une répétition, et que les enjeux sont moindres : elle sait que son stage se déroulera ici.

A tous : Merci Jennifer, donc on a vos buts, et on a ceux de Yoann, et ils sont assez distincts. Je crois qu'il nous faudrait penser un peu les programmes de stage, pour l'un comme pour l'autre. J'ai là un guideline (la « directive⁸ ») qui peut nous aider, je ne sais pas comment vous souhaitez procéder.

Marcus nous apprend qu'il sera le responsable de Yoann mais que ne connaissant rien en technologie web, c'est Serges, aujourd'hui à Zurich, qui cadrera le stage de Jennifer. Il ajoute qu'Anne est la cheffe de l'équipe de production technique, et qu'elle pourrait nous aider à définir le programme de Jennifer. Il propose un team building : Anne et Jennifer discutent ensemble sur la base de mon papier, lui et Yoann font de même, on se donne cinq minutes et vous intervenez. Je le lui accorde. Récades de place pour former les groupes ; il me propose un café et le buvant, j'envoie par mail à Claire (RH) la convention de stage⁷ qu'elle m'a demandé, puis je consulte ma check-list sur mon ordinateur, tout en la caviardant et la complétant :

- valider que l'entreprise a l'activité, l'encadrement et l'infrastructure propres à accueillir un stagiaire
 - OK
- informer l'entreprise du programme de formation des apprentis concepteurs en multimédia
 - OK, à préciser
- connaître les responsables de l'entreprise afin de pouvoir maintenir un dialogue avec eux, pendant et après le stage
 - à « Marcus » qui de chez ***** l'a appelé, cela me permettra d'affiner les liens de connexion
 - OK je dois également présenter Yoann à Marcus puisque, si celui-ci connaît Jennifer et son portfolio, il n'a que très vague connaissance du travail de Yoann, avec qui il ne s'est jamais entretenu
 - OK le mieux est que je puisse permettre à Yoann de se présenter lui-même
- expliciter divers aspects administratifs (assurances, responsabilité, etc.)
 - Ceci ira vite, ce genre d'agence ayant un secteur RH adapté à sa taille
- établir le programme de stage en tant que programme formatif
 - EN COURS il faudra en ce cas veiller au fait que le programme de Yoann n'est pas celui de Jennifer
 - Yoann, stage général, orientation 1 de la directive⁸ : conception multimédia générale
 - Jennifer, stage spécifique, orientation 2 : internet et médias interactifs
- établir une évaluation conjointe de ce programme, ses éléments, son rythme
 - il me faudra montrer en quoi une telle évaluation est aussi utile à l'agence
- négocier les desiderata, parfois contradictoires, émis par l'école, l'entreprise et l'élève
 - sans doute il y en aura
 - me paraît OK, crainte infondée
- négocier un défraiement du stagiaire
 - la charte⁶ indique un défraiement recommandé de CHF 800.- par mois
- rappeler que l'école est le tiers garant entre l'entreprise et le stagiaire, et est immédiatement à disposition pour régler les questions, problèmes ou conflits
 - OK
 - Marcus ou quelque autre personne de l'entreprise pourrait devenir expert CFC¹¹ ou se joindre au groupe de travail de la nouvelle ORFO¹².
 - Sont-ils membres d'une association professionnelle ? sans doute pas, ce n'est pas le style des agences multinationales
- élaborer une convention de stage
 - RH

Ceci me pris les cinq minutes accordées. Anne m'a alors fait signe, je m'installe entre elle et Jennifer. Elles avaient surligné⁸, les phrases suivantes :

- Développer l'acquisition des langages (xhtml, html5, php, JQuery, css, actionsript, etc.)
- Développer l'usage de modules CMS (Joomla, Drupal, etc.)
- Participer à l'élaboration de stratégies de communication, cross-média, réseaux sociaux, web 2.0
- Développer l'usage des « nouveaux médias » interactifs : Smartphones, tablettes, contenus enrichis, web 3.0

A Anne: C'est bien, comme objectifs d'approfondissement, surtout que le web 2.0 n'est qu'abordé dans la formation, et hors le cadre de son vieux règlement, ce sans parler des nouveaux médias. La formation, dans la technologie est toujours en retard, vous savez... C'est pas qu'on est ringard, mais le problème c'est que le forme à partir de la première année, sur un cursus de quatre ans basé sur les acquis de chaque année, donc souvent sur les acquis technologiques de la première ! Reste qu'on essaye de former une logique, et une capacité d'auto-formation, je ne sais pas Jennifer...

A Jennifer : ... Si vous vous sentez prête à acquérir encore autant de nouvelles bases techniques. Il faut savoir qu'elles ne seront pas testées à l'examen final, puisqu'en l'état elles ne font pas partie des objectifs de formation. Reste que oui, c'est un plus professionnel si vous vous y former. Il ne faudra toutefois pas oublier le reste.

Le *stabilo* étant sur la table, je m'en empare et surligne sur la directive :

- Etre capable d'élaborer un concept et de le réaliser dans les diverses applications du multimédia
- Posséder les connaissances requises concernant la typographie, la communication visuelle et l'écriture multimédia
- Participer à l'élaboration de concept de communication, définition de Corporate Design, Corporate Identity
- Elaborer l'ergonomie, la navigation et le design d'interfaces interactives
- Elaborer des séquences narratives et storyboard dans le domaine interactif

A Jennifer : Est-ce que vous comprenez ce que j'ajoute et pourquoi je l'ajoute ?

Jennifer explicite à mon intention, mais aussi envers Anne qu'en tant que conceptrice en multimédia, elle ne se forme pas uniquement en technique, mais doit veiller au fait que la technologie soit au service d'un projet de communication. Que de fait, imaginer la réalisation technique seule, ne remplissait pas l'entier du cadre de formation.

A Anne : Sans compter que de janvier à fin mars, cela fait un stage de trois mois, et trois mois d'application technique, même en apprenant de nouveaux langages, c'est beaucoup.

Anne pointe que le problème est le flux dans l'agence : il y a une équipe créative, sous direction de Marcus, et une équipe de production technique, sous sa conduite. Les premiers passent les fichiers aux seconds qui les finalisent.

A Anne: Je comprends, c'est certes très rationnel, le problème c'est que la formation de concepteur en multimédia est un peu pensée « entre les deux » et même, si on compare dans les branches « print », le concepteur est plus proche du graphiste, qui est un créatif, que du polygraphe, qui est un technicien.

Anne me répond qu'elle est polygraphe de formation, mais comprend très bien ce que j'explique de différence.

A Anne : Alors, il faudrait que vous puissiez l'expliquer à notre association professionnelle, viscom, qui chapeaute et les polygraphes et les concepteurs et peine à attendre cette différence. Vous connaissez viscom ? peut-être en êtes vous membre, ou de la SGD¹⁶ ?

Viscom, elle me dit les connaître trop bien, puisque c'est l'association qui a cadré son apprentissage et ses examens de fin de formation, mais ajoute « vous savez, chez nous, on n'a pas beaucoup de

temps à perdre avec ces groupes, avec les règlements, et avec ces trucs, à Berne (sic) ». Marcus, qui s'était approché de nous, laissant Yoann discuter avec Claire, la RH, ajoute : « comme d'ailleurs avec les écoles professionnelles, on le voit avec Yasima, d'ailleurs on voit que vous venez du privé, avec vous, Yoann et Jennifer, c'est du concret, on bosse sur la paperasse, elle n'est pas un cadre. L'émaf avait une sacrée réputation, vous savez, ça devient quoi, avec cette étatisation ? bien plus d'admin' je suppose ? (sic) » Ce à quoi je réponds en quelques mots, puis reviens à notre sujet.

A Marcus : Notre problème, pour Jennifer, c'est que Anne m'explique que le travail est divisé, entre votre équipe et la sienne. En matière de stage, Jennifer devrait se trouver entre les deux équipes. D'ailleurs, avant vous avez dit que Jennifer et Yoann serait dans la même équipe.

Marcus à Anne, évoque « Tom », qui bien plus que Serges, serait le bon encadrement. Serges est un technicien pur, « webmaster », le spécialiste du code ; Tom est celui qui dialogue avec Serges sur les maquettes interactives pensées par les créatifs, pour comprendre comment on peut techniquement les réaliser. Il fait la navette entre les deux, et renvoie les propositions non réalisables aux créas' comme il pousse les techno' à comprendre comment réaliser « l'impossible ». Anne ajoute, d'ailleurs, il est *summaster*¹⁵.

A Anne : Et Tom, il est de quelle formation ?

Formé aux Gobelins à Paris, comme « designer interactif ».

Aux trois: Ben vous savez, les noms de métiers. En fait, je connais, et un designer interactif c'est extrêmement proche d'un concepteur en multimédia. Jennifer, il fait ce que vous apprenez, hors la vidéo et l'audio. Marcus, Anne, puisque vous avez deux équipes, il fait partie de laquelle ?

Des deux, il est entre les deux. Il est hélas aussi à Zurich aujourd'hui, ce qui est rare.

A Anne : Bon, je pense que toutefois on commence à être au clair. L'objectif du stage de Jennifer est de perfectionner sa formation dans la conception de communication interactive, sa mise en place visuelle, sa réalisation technique, et d'acquérir de nouvelles connaissances en technologie, sur les nouveaux médias. C'est ça ? C'est réalisable ? On l'écrit ?

A Jennifer : ça vous va, Jennifer ?

Jennifer confirme, Anne me dit, pas la peine de l'écrire, Claire (RH) va s'en charger, et elle envoie Jennifer à l'autre bout de la table, chez Claire, qui son ordinateur portable allumé, avait fini de discuter avec Yoann. Marcus fait signe à Yoann. Il vient : « raconte nous ce que nous avons établi ». Yoann pose sur la table sa partie de directive⁸, également surlignée. Je la regarde : il avait, avec Marcus, en fait tout surligné. Seul les phrases suivantes étaient modifiées :

Définition et objectifs :

- Planifier, élaborer et réaliser ~~de manière indépendante~~ un projet multimédia, du cahier des charges et du concept jusqu'à sa réalisation technique
- ~~Etre capable d'élaborer~~ un concept et de le réaliser dans les diverses applications du multimédia, ~~en tenant compte de critères économiques~~

Objectifs spécifiques :

- Organisation et méthodologie
- ~~Définir la démarche et planifier les étapes du travail~~

Approfondissements :

- Participer à l'élaboration de concept de communication
- Elaborer des lignes graphiques, templates d'interfaces interactives, ~~templates télévisuels et/ou vidéo~~
- Elaborer des séquences narratives, ~~scénario~~ et storyboard, dans le domaine interactif ~~et/ou vidéo~~
- Participer à l'élaboration de stratégies de communication, cross-média, réseaux sociaux
- ~~Participer à l'élaboration de budgets, planifications, appels d'offre, collaborations~~

Yoann m'explique, devant Anne et Marcus, qu'il a tracé « de manière indépendante » parce qu'il n'en est pas un stade de formation où il peut dire qu'il sait et élaborer un projet de manière indépendante. D'ailleurs, ajoute-t-il, il ne sait pas à quoi « de manière indépendante » se réfère : à toute la phrase, ou seulement à réaliser « de manière indépendante ». En ce cas, ça, oui, il peut. Il pense même que c'est l'objectif de sa formation. C'est pour cela qu'il a aussi tracé « être capable d'élaborer un concept ».

A Yoann : Vous savez, cette phrase est tirée du règlement de formation, et entre nous soit dis, j'ai rarement vu un règlement si mal écrit. Sur le fond, je suis d'accord : c'est le rôle du directeur artistique, donc de Marcus, avec qui vous allez collaborer, de planifier et élaborer. Yoann, dans cette liste, qu'est-ce qui peut vous aider à relativiser cela, et à l'amener à votre niveau de formation actuel, plus, de vous permettre de vous continuer à vous former ?

Yoann pointe : participer à l'élaboration de concept de communication.

A Yoann : OK, reste que participer, il faut l'entendre comme une participation active. Ce n'est pas juste être là, pour regarder et entendre. C'est faire, ou essayer de faire avec les autres, pour apprendre. Et quelque part, oui, si vous en arrivez là, à la fin vous pourrez dire que vous savez élaborer un concept.

A Marcus : C'est par ailleurs quelque chose que nous avons vu en école, en troisième année. Je dirai que c'est appris, mais pas acquis, ni développé : j'entraîne un peu l'élaboration de concept¹⁷, mais dans un cadre temporel assez étroit. Et dans les limites de ce que je sais moi-même faire. Je dirai que les élèves peuvent formuler un concept, mais que souvent, il est peu créatif et aussi peu réaliste. Souvent, c'est hors propos par rapport au mandat. Je ne sais pas si vous pouvez entraîner ça avec Yoann ?

Marcus me répond que de son côté c'est le sens même du stage de Yoann, il précise aussi qu'ils ont tracés tout ce qui est de l'ordre de l'audio et de la vidéo, parce que là ***** sous-traite tout. Je me permets de lui demander à qui, essentiellement auprès de Le Studio, dit-il. J'ajoute que, tiens, nous y avons un stagiaire – et à Yoann, Léo. Yoann m'indique que l'absence de vidéo n'est pour lui pas grave, puisqu'il a déjà fait un stage de quatre mois dans ce domaine. Marcus ajoute finalement qu'ils ont aussi tracé tout ce qui avait affaire au budget, planification, offre, parce que c'était en bas que cela se passait, au marketing et à la stratégie. Idem dans l'opérationnel, où la stratégie et les étapes c'était lui ou le scrum¹⁵ qui les définissaient.

A Marcus : Bon, je crois que l'on est au clair. Reste, Marcus, que c'est vous qui cherchiez un stagiaire, pourquoi ? J'espère pas comme « assistant ».

Marcus évoque immédiatement Yasmina et explique : « C'est notre dernière apprentie, Zurich ayant décidé qu'on ne pouvait plus en former, pas efficient pour nous. Lors des trois premières années, Yasmina a toujours collaboré, en plus d'avec les collègues, avec un ou deux apprentis de l'année supérieure de formation, graphiste ou polygraphe. C'était riche, parce que entre personnes en formation on se forme, quand la formation est de même niveau. Depuis juin, Yasmina est seule. J'ai bien des stagiaires, la plupart françaises, mais elles viennent en post-formation, après des études supérieures, essentiellement dans le rédactionnel. Ce sont des emplois - stages en quelque sorte. Et c'est en discutant avec Yasmina, qui connaissait votre formation¹⁴, que je me suis dit qu'avoir des stagiaires de niveau CFC serait une bonne idée, et j'ai pensé aux concepteurs en multimédia. Jennifer s'est présentée, mais comme elle cherchait quelque chose de plus technique, je me suis dit que ce n'était pas idéal pour une collaboration graphique. Sur ce, Estève ***, qui travaillait chez ***** avant de monter sa boîte m'a appelé pour un truc, et on a parlé de vous, alors je vous ai appelé, et voilà Yoann... Bon, je crois qu'on est au clair, chacun reprend sa place de début, Claire ? »

Claire, directrice RH a alors projeté les deux conventions de stage⁷, celles que je lui avais transmis par mail, telles qu'elles les avait remplies dans ses apartés avec Yoann puis Jennifer. Adresses, dates que j'ai confirmé, du 9 janvier au 30 mars 2012, objectifs tels que nous venions de les définir, modalités d'évaluation – elle ajouta : « Christian, je vous propose qu'on adapte le journal de bord de Yasmina, c'est pour nous plus facile et ça vous déchargera ».

A Claire : Je vous remercie, cela je crois peut convenir, surtout que je n'ai pas cet outil, puisqu'avec notre ancien règlement CFC on n'a pas de plan de formation cadre général, au niveau Suisse. Je connais bien l'ORFO graphiste, et je peux travailler avec. Il faudra juste que Marcus et Anne, pourquoi pas Yasmina, expliquent à Yoann et Jennifer comment ce journal est construit, puis posent les adaptations nécessaires au cas de chacun.

A tous : Je reste d'ailleurs à votre disposition, par mail ou téléphone s'il y a des questions, pour ce journal, comme pour tout le stage d'ailleurs, aussi en cas de problème, bien sûr, l'école reste à disposition.

Claire rit et ajoute : « côté question, sur cette convention, après il y a les horaires par jour, C'est quoi ce truc. Ils se crient à l'école obligatoire ou bien ? » Je relativise et nous décidons de placer une grande barre, Marcus ajoutant que chez ***** c'est horaire libre, mais qu'il ne sert à pas grand chose de venir à 8h00 de matin ; quant aux apprentis et stagiaires, il les poussait dehors à 19h00, quoi qu'il arrive, parce que bon, en général, c'est eux qui veulent rester. Claire repris, assurant que le verso était OK à ses habitudes, puis proposa : « chez ***** on a des tarifs pour les stagiaires, c'est progressif : mille le premier mois, puis trois-cents de plus les mois qui suivent, à concurrence de deux-mille cinq, cela fait donc pour Jennifer et Yoann, 1000 en janvier, 1300 en février, 1600 en mars. On dépasse bien sûr le total de 2300 mais nous gérons les charges sociales. Jennifer, Yoann, ça va pour vous ? Accord heureux, Claire poursuivi : « dernier point, la clause de confidentialité. ***** a sa propre convention, en particulier il y a interdiction, ne ce fut que d'évoquer, de communiquer en externe tout travail, client, projet référence en cours. Puis-je l'ajouter ? »

A Claire : Aucun problème, tant que vous n'ajoutez pas une clause de non concurrence. Reste que les stagiaires construisent un book, et s'ils pouvaient réutiliser pour leur usage de portfolio les travaux qu'ils ont effectués ici...

« Pour cette documentation, c'est simple, c'est Marcus et Anne qui donnent le OK, mais c'est clair, rien ne sort sans. Pour la non-concurrence, tous les employés de ***** sont soumis à une telle clause, sauf les personnes en formation, parce que titre acquis, on ne va quand même pas les empêcher de chercher un emploi ». Marcus coupa Claire pour ajouter que c'était bien dommage, puisqu'il pourrait les garder, mais comme on ne veut pas qu'il engage... « bon Claire, maintenant qu'on a les programmes, qu'est-ce qu'on a de concret en janvier, sur quoi Jennifer et Yoann pourront travailler ? » Et Claire de citer un certains nombres de clients et mandats, effectuant à chaque fois le lien entre les objectifs de stage tels que définis et les travaux à effectuer. Puis elle me fit remarquer le nombre incroyable de signature qu'il fallait apposer sur la convention.

A Claire : J'en suis désolé. Cadre administratif de plus. En plus, je trouve que ça décrédibilise l'école, requérir autant de paraphe faisant peu responsable, et d'ailleurs ça déresponsabilise les personnes en formation, qui sont comme sous tutelle. Enfin, je n'y peur rien, ce document nous est imposé par l'EMF.

Claire propose que vu le nombre d'aller-retour que la convention devra faire, pour signature, autant l'imprimer de suite et que déjà, les présents, la signe sur place. Je pourrai les reprendre et les transmettre pour suite de signature et les renvoyer. Ça va économiser frais de poste et énergie. Marcus a demandé si pour tous, Anne, Claire, Jennifer, Yoann et moi tout était en ordre, si on n'avait pas de question. Il a fixé, avec Anne rendez-vous au lundi 9 janvier 9h30 à Jennifer et Yoann, puis dit : « nous allons tous descendre ensemble, les imprimés des conventions sont au desk de réception, on les signera en bas ».

Nous nous sommes levés, avons traversés la salle, Yasmina m'a fait une bise (a bientôt), ascenseur. Marcus à moi : « Et cette fonction de doyen, par rapport au directeur adjoint d'alors ». Sourires un peu navré de Jennifer et Yoann, qui sont au courant de la situation – come tous les élèves d'eikon^{EMF} – depuis septembre.

A Marcus : Ne m'en parlez pas...

Au desk, nous avons signés nos parts des conventions, moi deux fois par convention, comme coordinateur et doyen, Marcus m'a dirigé vers la porte, Jennifer et Yoann discutant avec Anne : « Je crois que tu fumes, je me ferai bien une clope, on se tutoie bien sûr... sérieusement, cette fonction de doyen ? »

Dehors :

A Marcus : Rien à voir avec l'ancienne fonction. Avant j'étais, disons, je m'occupais de la direction pédagogique. Doyen c'est la direction administrative, direction... euh plutôt exécution, oui, exécution administrative, ou pire : exécuteur bureaucratique. D'ailleurs j'ai démissionné de cette fonction, au 31 décembre de cette année. Mon remplaçant, N*** ***, te contacteras.

« C'est dommage, pour eux surtout (me pointant Yoann et Jennifer, derrière la porte vitrée), enfin ça ne m'étonne pas. Qui assume la direction pédagogique ? »

A Marcus : S'il en avait le temps hors l'administratif, le doyen. En fait personne ne l'assume, ou chaque enseignant pour lui, peut-être. C'est pour ça qu'ils nous envoient à l'IFFP. Tu connais ? En fait, tu as quelle formation toi ?

« Comme toi, les Beaux-Arts à Genève, je sortais quand tu y entrais ! »

A Marcus : Comment tu sais ça ?

« Ben, ton profil sur linked-in¹⁸, je t'ai invité comme connexion ce matin »

A Marcus : Merci, j'ai pas encore ouvert mes mails. Tu sais qu'eikon^{EMF} y a un groupe, réunissant nos élèves, les anciens et les entreprises qui le souhaitent.

« J'ai vu, j'ai demandé, sur le coup, d'y adhérer. Il a l'air assez actif ce groupe »

A Marcus : On essaye de le rendre actif. Pendant que j'y suis, je cherche toujours et encore des experts pour le CFC, bien sûr il y a des contraintes, comme un cours d'expert, mais peut-être toi ou Anne ?

« Pourquoi pas... dis, maintenant que tu n'es plus doyen, tu vas faire quoi ? »

A Marcus : Je négocie avec l'Etat pour trouver une activité qui corresponde à mes souhaits. Retrouver la coordination pédagogique. Bon, l'Etat n'a pas de poste de ce type. Reste qu'au niveau fédéral, nous repensons la formation de concepteur en multimédia. On va créer, comme pour les graphistes, une ORFO, puis le programme de formation cadre. J'y suis actif, alors j'espère que l'Etat en fera une partie de mon poste... et bien sûr je conserve l'enseignement. Dis pour cette ORFO, on a des groupes de travail, tu pourrais en faire partie ? »

La réponse de Marcus restera confidentielle. Nous avons encore bavardé un peu, puis rejoints par Jennifer et Yoann, nous sommes dit « à bientôt ». Je parcours un bout de chemin avec nos deux futurs stagiaires, de manière à faire le point. Heureux, moi aussi. Ils souhaitent profiter un peu de Genève, je dois remonter à Fribourg. J'ai regardé ma montre : 11h00.

A moi : Et bien, moins d'une heure... et je crois que je n'aurai jamais autant appris, du moins ces derniers temps. Je n'ai jamais eu autant d'a priori, je ne les ai jamais chassés si vite. Je n'ai jamais autant travaillé, et jamais je n'ai vu une telle efficacité. Et tout ça, avec des stagiaires déjà actifs. Ils se sont formés en réfléchissant sur leur formation.

Ce pourquoi, dans le train, j'ai décidé de faire de cette visite de stage une situation, en en chassant une autre déjà avancée.

(...)

Identification des tâches

Les tâches institutionnelles auxquelles je dois répondre correspondent exactement aux objectifs généraux fixés pour une telle visite de place de stage :

- valider que l'entreprise a l'activité, l'encadrement et l'infrastructure propres à accueillir un stagiaire
- informer l'entreprise du programme de formation des apprentis concepteurs en multimédia
- connaître les responsables de l'entreprise afin de pouvoir maintenir un dialogue avec eux, pendant et après le stage
- expliciter divers aspects administratifs (assurances, responsabilité, etc.)
- établir le programme de stage en tant que programme formatif, en fonction des directives⁸
- établir une évaluation conjointe de ce programme, ses éléments, son rythme
- négocier les desiderata, parfois contradictoires, émis par l'école, l'entreprise et l'élève
- négocier un défraiement du stagiaire, relativement à la charte⁶
- rappeler que l'école est le tiers garant entre l'entreprise et le stagiaire, et est immédiatement à disposition pour régler les questions, problèmes ou conflits
- élaborer une convention de stage sur le modèle établi⁷

Les tâches que je m'attribue en sus sont liées aux questions que je me pose quant à cette visite spécifique, ou quant aux modalités pratiques qui me permettront de remplir les objectifs généraux, tels que je les imagine ou puis les anticiper :

- vérifier que l'agence gère d'autres travaux que la stratégie globale, qu'elle ne pratique pas par délégation du travail de réalisation et de production auprès de plus petites agences, locales ou, pire, de free-lance ; qu'elle ait un encadrement formatif fixe. Que les stagiaires ne soient pas que de petites mains rentables.
- travailler les connexions entre mon contact, inconnu, chez ***** et mes contacts communs
- présenter Yoann à Marcus puisque, si celui-ci connaît Jennifer et son portfolio, il n'a que très vague connaissance du travail de Yoann, avec qui il ne s'est jamais entretenu.
- permettre aux stagiaires de se présenter eux-mêmes, leur donner la parole et voix au chapitre
- veiller au fait que les objectifs de stage de Yoann sont distincts de ceux de Jennifer
- trouver une possibilité de poursuivre une collaboration
 - o suivi et évaluation des stages
 - o expertise CFC¹¹
 - o groupe de travail ORFO¹²

Identification des acquis mobilisés

Relativement à l'entreprise de stage, mes acquis sont d'abord issus d'une longue expérience de visite des places de stage et de l'établissement des objectifs et programmes de tels stages. De 2000 à 2009, j'ai en effet effectué près de 150 visites d'entreprise, rencontrant et dialoguant avec des professionnels actifs dans toutes les branches du multimédia, de la communication visuelle, du graphisme à l'audio-visuel ; ce de Genève à Schaffhouse, de Bâle à Lugano, sans compter certaines visites à l'étranger.

L'autre acquis relatif à l'entreprise est ma connaissance a priori de l'agence ***** , de part certaines campagnes mondiales ou locales, dont celle pour Nespresso ; connaissance que je développe dans le cadre de mes préparations de cours, tous liés à la culture de l'image, qu'elle soit œuvre artistique ou de communication publicitaire. En outre, peu avant la visite, je me suis documenté sur l'agence de Genève, via son site internet¹⁰ ou d'autres sites de référence.

Relativement aux élèves – stagiaires, mes acquis sont ma connaissance générale de ces deux élèves, Jennifer et Yoann, que j'ai suivis depuis le début de leur cursus. Ils furent en outre les élèves de mes cours de création, culture et art en première et troisième année. Je connais dès lors spécifiquement leurs formations et degrés, de manière individuelle, ainsi que les travaux qu'ils ont effectués dans d'autres branches que la mienne, y compris leurs projets sur des mandats de pratique professionnelle¹⁹.

L'autre acquis relatif à ces stagiaires est l'entretien que j'ai eu avec chacun d'eux le jour précédent, où, devant leur portfolio⁴, j'ai précisé avec eux les modalités de notre visite, alors qu'ils m'informaient de leurs objectifs.

Relativement à la formation, mes acquis sont issus de mon activité, depuis 1998, dans le cadre des structures décisionnelles et de qualification :

- groupe de travail pour l'élaboration des règlements de formation concepteur en multimédia, polygraphe, mais aussi réalisateur publicitaire et – de manière plus distante, de l'ORFO graphiste CFC
- dès 2011, groupe de travail pour la réforme du règlement de formation concepteur en multimédia, collaboration, avec l'IFFP, à l'élaboration du profil de formation, puis de l'ORFO et du programme de formation
- chef expert aux examens CFC de concepteur en multimédia, participant chaque année à leur élaboration
- connaissance des autres écoles d'art et d'art appliqué de Suisse, via la CDEAAS²⁰ et des problématiques d'écoles en fonctionnement dual, plein-temps et école-stage
- proche collaboration avec le CFP-aa de Genève, l'eracom à Lausanne et le cifom-EAA à La Chaux-de-Fonds, toutes actives dans la formation des concepteurs en multimédia en école plein-temps.

Mise en évidence de mon activité réelle

Ma première activité fut une préparation « méfiante » de la visite, afin d'y arriver prêt à tout. J'écris « méfiante » en opposition à « l'évaluation bienveillante » qui marque la procédure de qualification des personnes en formation ; « qualifier » une entreprise m'apparaissant comme le revers absolu de la qualification des apprentis – cette tâche incombant aux écoles formatrices (plutôt qu'à une commission d'apprentissage) dans le cadre du partenariat école plein-temps – entreprise de stage.

Ma seconde activité a été une écoute perceptive des lieux, de l'accueil à l'atelier créatif du cinquième étage, ce renforçant et finalement révisant mes à priori de méfiance. Dès cet instant, alors qu'aucun dialogue n'est encore engagé, j'évalue les possibilités de stage, répond aux questions institutionnelles qui se posaient, ainsi qu'à mes propres questions. Ma perception évaluative m'amènera à poser certaines questions comme résolues de fait, et à décider de ne pas y revenir lors de l'entretien.

L'activité suivante m'est de me laisser guider. Autant je prépare ce genre de visite (« prêt à tout »), autant je considère que ma préparation doit rester enfouillée, stricte mais ouverte à toutes les fluctuations, et prête à être conduite par mes interlocuteurs plutôt que dirigée par moi. La visite de l'atelier que me propose Marcus est le marquage de mon attitude. Il montre et parle, je regarde et écoute – et à nouveau évalue, évacuant toutes les questions qui ont trouvé réponses dans ce que je puis observer et entendre. Ma passivité apparente me laisse cette disponibilité pour évaluer et trier mes tâches de validation à venir, elle me laisse aussi « ouvert à tout » sans que sois pris par surprise, ainsi de la présence de Yasmina¹⁴.

Mon activité se modifie lorsque la séance formelle débute, avec Jennifer et Yoann, stagiaires, Marcus, Anne et Claire, responsables de l'entreprise : je tiens à marquer le début de séance, présenter les stagiaires, poser leur statut et le cadre de référence de l'école, puis expliquer les buts de ma visite.

A tous : Alors Jennifer vous a contacté pour trouver un stage, et Marcus m'a contacté pour chercher un stagiaire, et Yoann était disponible. Je peux dire que ça commence comme un vrai échange. Naturel. Bon, reste que Jennifer et Yoann sont en formation d'apprentissage auprès de l'Ecole des métiers de Fribourg. Nous avons pour coutume qu'un enseignant vienne un peu formaliser ces stages, et définisse leur rôle formatif.

Sensible à l'environnement d'un leader mondial de la communication qui mobilise trois de ces cadres pour moi, je saisi le rapport d'efficacité que je me dois de démontrer ; ce pour l'image des écoles professionnelles face à l'entreprise, d'eikon^{EMF}, des deux futurs stagiaires, comme pour ma propre image. J'avance dès lors vite, propose que Yoann et Jennifer montrent leur portfolio et sort mon ordinateur portable, anticipant un usage futur.

Après avoir pris la conduite de l'activité, je laisse les élèves – stagiaires la prendre. Il m'est important que ce soient eux, et non moi, l'institution ou eikon^{EMF} qui se démarquent. J'assiste dès lors à leur présentation des portfolios et laisserai mes interlocuteurs commenter. J'évalue informellement, pour mon information, les présentations de Yoann et Jennifer, mais ne délivrerai rien de cette évaluation à mes interlocuteurs, dans le but de valoriser ces deux élèves en les plaçant responsable d'eux-mêmes et en dialogue direct avec ce cadre entrepreneurial de formation. Je réponds aux questions personnelles que me pose Marcus, mais toujours pour replacer mon rôle comme formatif et le replacer dans le contexte de la formation des stagiaires.

C'est dans le même mouvement que mon activité suivante sera de laisser l'entreprise, soit Marcus, prendre la conduite de la rencontre, directement avec les stagiaires. Ceci me permet de vivre « ce que je n'ai jamais vécu » : une mise au travail immédiate de Jennifer – avec Anne et de Yoann – avec Marcus, sur leur cadre, contenu et objectif de formation. Sur l'instant précis, je suis un peu « soufflé » de la proposition de Marcus, et m'en sens quelque peu exclu, dans le sens où « le programme c'est moi – institutionnellement parlant », mais l'instant suivant j'ai l'intuition d'assister à quelque chose d'important, qui m'en apprendra, et pourra apprendre à l'institution, beaucoup, en matière de collaboration dans les groupes.

A-t-elle saisi mon trouble ou est-elle dans l'efficacité, en bonne directrice RH, Claire me demanda de lui transmettre la version électronique de la convention de stage⁷, ce que « sur le coup » je fis sans discuter. Puis, je repris pour moi une conduite de mon activité, en triant ma liste de question et les objectifs de la visite, tout en observant les deux paires stagiaires – formateurs travailler.

Lorsque ma présence fut requise auprès de la paire Jennifer – Anne, je suis ré intervenu comme cadre formateur, explicitant à Anne les « manques » normaux de la formation, puis pointant à Jennifer les manques formatifs des objectifs tels qu'elles venaient de les poser. Sans le savoir, je levais ainsi une question dans le cadre de l'entreprise : alors que le stage de Jennifer était déjà discuté entre elle et l'agence, l'encadrement prévu se relevait peu adapté. Mon activité a été d'expliquer à Anne, directrice de production pourquoi, puis d'interroger Marcus, directeur de création. Mon activité n'est en ce cas pas de censeur (« ça ne va pas ! »), mais de questeur (« comment on fait ? », à charge de l'entreprise de trouver une réponse – ou à ma charge d'imaginer, pour l'agence, une solution (part du travail de Jennifer chez Marcus, en création, part chez Anne, en technique ?) et d'anticiper sa négociation. Marcus ayant une solution agréée par Anne, mon activité est, dans ce petit flottement, d'expliciter à Jennifer la formation de son nouvel encadrant, et ce qui est rassurant, de lui montrer que cette formation est quasi identique à la sienne.

Je reprends avec la paire Yoann – Marcus la même activité de validation des objectifs et constate que relativement au cas de Jennifer les questions sont inversées. Yoann a de lui-même relativisé les objectifs, par contre l'encadrement de Marcus coïncide exactement avec ces objectifs, ce même si, contrairement à Jennifer, Yoann n'était pas attendu et n'avait pas entamé avant cette discussion un échange avec l'agence. Mon explicitation envers Marcus cherchait à montrer pourquoi Yoann relativisait les objectifs conceptuels, de définition, planification et élaboration de projet, d'en marquer les limites ; puis de rassurer Yoann sur ces limites, en lui montrant que ce qu'il relativisait étaient des objectifs de long terme, sur le chemin desquelles ce stage le conduirait.

Une fois les objectifs de Yoann posés, mon activité fut d'interroger Marcus sur ce qu'il cherchait, puisque en ce cas, c'était Marcus qui m'avait appelé pour trouver un stagiaire. Ma question me renvoyait de fait directement à mes objectifs et mes tâches :

- valider que l'entreprise a l'activité, l'encadrement et l'infrastructure propres à accueillir un stagiaire
 - o trop de gros mandats,
 - o gestion de la stratégie globale
 - o stagiaires employés comme de petites mains rentables, parce que sans salaire réel
 - o travail formatif en accord avec leur degré de formation et leur efficacité.

Je pose ma question « sagement », en parlant à Marcus « d'assistant », ce qui est une « fausse valorisation » dont en général monde professionnel comme écoles formatrices sont conscient. La réponse de Marcus m'a prouvé qu'il s'attendait à ma question, ce qui me permet d'évaluer sa réponse, complète, qui déborde même le cadre de la complétude : sa réponse contient les autres réponses dont il anticipait que je puisse les poser.

Mon activité fut alors de laisser Marcus reprendre toute la conduite de cette réunion – à propos c'est moi qui suis en visite, et à me préparer à franchir le cap des formulations administratives, cap que je redoute (voir objectifs et tâches). La présence de Claire, RH me rassure toutefois, hors que je ne m'attendais pas, que, en fait, tout le travail ait déjà été effectué. Je ne puis m'en montrer que content et poli : « je vous remercie (...) je reste à votre disposition (...) aucun problème », n'ajoutant surtout aucune remarque sur le défraiement des stagiaires qui excède les conditions de la charte⁶. Face à Claire, je relativise également le cadre très procédurier la convention⁷, en matière d'horaire et de signature : « j'en suis désolé » et explicite, pour les stagiaires, mon point de vue : une telle administration décrédibilise leur autonomie.

Tout ce qui regardait la conduite de ces deux stages, le rapport avec Jennifer et Yoann étant entre nous réglé, Claire, en tant que RH, a levé la séance. J'ai avec eux rapidement traversé l'atelier de travail, non sans resaluer Yasmina d'une bise²¹, toutefois sans m'attarder ; ce conscient que je marquais pour l'agence, deux signes : proche des personnes en formation, professionnel et pragmatique dans mon approche. Dans l'ascenseur j'ai ensuite éludé la question de Marcus quant à mon statut professionnel. Non que Jennifer et Yoann ne soient pas aux courants (les élèves d'eikon^{EMF} ayant été, avec les enseignants, les premiers que j'aie personnellement informé de ma situation), mais parce que ne relevant pas d'un débat que je souhaitais avoir en leur présence – ni en présence, ni en présence des autres cadres de cette agence.

Dehors, en tête à tête avec Marcus, qui m'avait personnellement contacté, je lui ai toutefois livré l'entier de l'information qu'il souhaitait avoir, considérant qu'en un tel cas, une relation professionnelle entre école et entreprise ne pouvait « s'avancer masquée ».

Ma décision de démissionner de ma fonction de doyen provient par ailleurs d'une mise en évidence des activités réelles que j'opère en cette position. J'ai conduit cette analyse de janvier à juin 2011, avant que d'énoncer et de discuter de ma décision avec mes autorités d'engagement, en juillet. Cette analyse de mes activités de doyen ne relevant pas de compétence pédagogique, elle ne trouvera place dans ce DCC.

Autoévaluation de mon activité réelle

Habitué, comme directeur-adjoint, puis doyen, mais aussi comme enseignant, à constituer, conduire, cadrer, observer, évaluer ou laisser agir des groupes, je me suis présenté sans le savoir, dans un groupe parfaitement constitué et coordonné. La présence conjointe de Jennifer, Yoann et Marcus, arrivés avant moi, la présence de Claire, Anne qui nous attendaient dans « l'aquarium », la coordination sous conduite de Marcus, tant que nous étions dans le concret, puis de Claire, dès que le rapport relevait de l'administration, le renvoi des documents par voie électronique, entre moi et Claire, puis entre elle et la réception du rez, tout m'a prouvé une mise en scène parfaitement planifiée.

Je crois avoir su y tenir mon rôle, correspondant aux attentes diverses des parties en jeu : l'institution formatrice, l'école et le cadre de formation, Jennifer et Yoann, élèves et futurs collaborateurs stagiaires de l'entreprise, les cadres de l'agence, ainsi que le mien propre.

Devant ma perception de ce qui fut une rencontre coordonnée et minutée, j'ai fait un bout de chemin, après la séance, avec Jennifer et Yoann, pour recueillir leurs impressions. Je leur ai également fait par des miennes, et de mes tâches suivantes (ou celles que l'école, ou eikon^{PRO} devront accomplir) :

Aux deux : Au mieux c'était une démonstration, au pire un théâtre... ce qui est certain c'est que la démonstration démontre le réel, le théâtre met en scène une fiction... Il nous faudra, durant vos stages, veiller à cela. Entre deux, c'était terriblement efficace, et j'ai beaucoup appris. Si c'est tout le temps cette efficacité là, vous apprendrez beaucoup. De toute façon, l'école reste là, et nous on sera très heureux de maintenir ce rapport avec *****.

Ma décision de divulguer personnellement à Marcus ma démission de la fonction de doyen n'était pas, je crois, une erreur. Comme dit, je considère que dans une relation avec une entreprise, quand les doutes sont émis et les questions posées, autant être franc. J'avais par ailleurs perçu à mi - rencontre le questionnement de Marcus. Je ne crois pas non plus que ma divulgation soit de nature à nuire aux stagiaires, ni à l'école ou à l'institution : j'agis en saisissant quel rapport à Marcus aux centres de formation professionnelle. Yasmina¹⁴ a dû lui parler de ses motifs de changement de formation, elle lui parle (comme les autres apprentis qu'il a eus) de ses cours professionnels à Genève, et sans nul doute, Marcus et moi, partageons un même avis positif et négatif, sur les institutions formatrices. Cette ouverture me permet en outre d'apprendre que Marcus a la même formation que moi, à l'école d'art de Genève, et d'affirmer que le lien est tissé : nous nous comprenons et savons relativiser, pour les personnes en formation, nos griefs particuliers contre les institutions étatiques et leurs cadres administratifs.

J'espère qu'il en sera de même, pour les lecteurs de ce DCC, face à cette divulgation que cette situation me permet d'effectuer – en en sous-entendant les motifs.

Mise en lien avec des savoirs de référence

Cette situation ne requière pas, à proprement parler, de savoirs de références, mes acquis étant surtout issus d'une longue expérience. Toutefois, lorsque j'ai dû déléguer les visites d'entreprises de stage à d'autres enseignants ou aux cadres de l'entité eikon^{PRO} (dès septembre 2009), j'ai dû au moins informer, au plus former ces personnes. Outre le récit de mes expériences, je me suis alors appuyé sur deux fascicules, que j'ai relu pour préparer cette visite, première depuis 2009.

Daniel Cortés-Torréa, *Enseigner aujourd'hui dans la voie professionnelle, Fiches-conseils pour l'enseignant*, Casteilla, Paris, 2007

Du même auteur, *Enseigner à des apprentis, Concepts, méthodes, outils d'ingénierie de formation*, Casteilla, Paris, 2008

J'ai alors spécifiquement utilisé du premier fascicule, les fiches techniques utiles à une formulation différenciée des objectifs de formation. Soit de fournir une aide pour expliciter à l'entreprise de stage les objectifs acquis en école et pour déterminer, en terme d'école, les objectifs de formation à acquérir en entreprise. Ces fiches techniques sont :

- Eléments clefs du référentiel de certification : savoirs, savoir faire, et fiches suivante (pp. 38-44)
- Faciliter l'apprentissage du transfert (p. 81)
- Formation en entreprise, Projet d'activité en entreprise, Compte rendu des activités et fiches suivantes (pp. 82-88)

Du second fascicule, j'ai tiré, dans le même but, les pages suivantes, outre l'introduction qui construit les modalités d'une formation en alternance entre entreprise et école (modèle dual, adapté en notre cas en modèle de stage) :

- Exemple de structuration d'un référentiel des activités professionnelles, et pages suivantes (pp. 21-25)
- Médiation des apprentissages, et pages suivantes (pp. 27-29)
- Complémentarité de la formation en entreprise et en centre de formation, Typologie de l'alternance (pp. 30-32)
- Définition des ingénieries de formation, de l'alternance, de l'individualisation (p.34)
- Ainsi que toutes les fiches relatives au chapitre *Organiser le partenariat et la coresponsabilité de formation entre le centre de formation et l'entreprise* (pp. 41-51)

D'autre part, je me réfère fréquemment au plan de formation de l'ORFO graphiste⁹, qui me permet d'exemplifier, vis-à-vis de mes collègues, des personnes en formation ou des responsables de l'entreprise de stage, ces savoirs de référence dans les branches spécifiques de la communication visuelle.

Durant cette visite, qui m'a mis en relation avec des professionnels au fait de la formation de type CFC, de ces modalités, exigences et limites, je n'ai pas eu besoin de ces savoirs de référence. Reste qu'ils pourront me servir de guideline lors des futures validations de place de stage que j'espère pouvoir entreprendre. Ils me sont également précieux dans mon activité au sein de la commission de réforme et des groupes de travail, pour la création de l'ORFO concepteur en multimédia et de son plan de formation.

Cette visite m'a par contre apporté, par l'exemple, une compréhension de méthodes de management par projet que je connaissais : le team building et le scrum¹⁵. Compte tenu que ce ne sont pas, en tant que tel ou à l'heure actuelle, des méthodes pédagogiques, je ne souhaite pas les évoquer ici. Toutefois, si je dis avoir beaucoup appris de cette expérience, c'est parce que je pense pouvoir transférer ces méthodes de management en classe, soit en situation pédagogique. Ce pourquoi je renvoie ici à mon évocation d'une situation de transfert.

Explication du lien avec les indicateurs du DCC

1. Actualisation de ses ressources de son domaine d'enseignement

Cette situation ne me met pas dans un contexte relatif à mon domaine d'enseignement : les cours de création, culture et art. Toutefois, mes impressions et observations, mes pré - jugements et leur révision, mon évaluation et la compréhension du contexte, puis ma connaissance des personnes et mon comportement lors de la réunion proviennent de l'ouverture que je donne à mon domaine d'enseignement. La création n'est pas qu'artistique, elle peut-être publicitaire, marketing, médiatique et sociale. La culture n'est pas qu'un effet de l'art, elle peut être personnelle, entrepreneuriale ou produit d'une fonction. L'art n'est pas que le fait d'artistes, et si Marcus est directeur artistique, rien ne peut m'empêcher de penser à Anne, directrice de production et à Claire, responsable RH comme artistes. D'ailleurs « Alle Menchen sind Künstler » (Joseph Beuys)²².

Autant l'ouverture de mes ressources me permet d'appréhender cette visite d'entreprise, autant la visite enrichit ces ressources : d'avoir vu certains travaux menés par l'agence, ou d'avoir entendu certains mandats à venir m'a permis de réactualiser mes ressources dans le champ de la communication visuelle.

2. Actualisation de ses ressources du champ de la formation

Je mène cette visite après avoir longuement pratiqué, puis délégué, cette activité. Le fait de l'avoir confiée à d'autres enseignants m'avait conduit à les former. J'avais dû, alors, trouver des ressources liées au champ de la formation, en particulier dans le rapport à expliciter entre école professionnelle et entreprise formatrice. Les ouvrages cités dans les savoirs de référence (les brochures de Daniel Cortés-Torréa) font partie de cette actualisation de mes ressources.

Durant la visite, j'ai également pu actualiser ces ressources, en particulier par l'évocation que me fit Marcus, puis par la mise en œuvre, d'un team building et d'une méthode scrum¹⁵. Cette actualisation m'a permis d'imaginer un transfert de cette situation (voir évocation d'une situation de transfert).

5. Analyse de ses activités

J'analyse mes activités, tel que j'ai pu le décrire dans la mise en évidence et l'autoévaluation de mon activité réelle. Je renvoie à ces deux parties pour plus de précision quant à cette analyse, qui me conduit à pouvoir décrire mes différents rôles d'enseignant professionnel (indicateur 29).

6. Analyse des processus de communication dans les groupes

La situation me met face à divers groupes et configurations de communication. Chronologiquement :

- Yoann, Jennifer et Marcus, en pré - séance
- Yoann, Jennifer, Marcus, Anne, Claire et moi, soit le collectif
- Yoann et Marcus, en travail
- Jennifer et Anne, en travail
- Claire et moi, en échange
- Jennifer, Anne et moi, en validation
- Jennifer, Anne, Marcus et moi, en résolution de problème
- Yoann et Marcus, en travail
- Yoann, Marcus et moi, en validation
- à nouveau tout le collectif, en travail
- Marcus et moi, en privé

Mon analyse me conduit à penser rapidement que la communication dans les groupes a été établie avant mon arrivée :

A moi : Oh c'est un malin. Il m'a dit 10h00, mais il a fait venir Jennifer et Yoann avant...
(Ils ne me l'ont pas dit et, c'est vrai, je ne le leur ai pas demandé). Au moins les présentations sont faites.

Cette analyse fut renforcée par le fait que Anne et Claire nous attendaient dans « l'aquarium » et m'a permis de construire ma position, à la fois active, passive, participante et observatrice du groupe, ce en regard des objectifs de validation qui m'étaient fixés ou que je m'étais fixés.

Dans ces processus de communication, j'ai veillé à ce que les stagiaires, et les éléments regardant les objectifs de formation, occupent le plan principal de nos communications.

7. Analyse des résultats d'évaluation des personnes en formation

Au sens formel, cette situation ne me met pas devant une analyse des résultats d'évaluation des personnes en formation. Toutefois, c'est une telle analyse, conduite « in petto » qui me permet de repositionner le programme formatif du stage de Jennifer et de relativiser l'autoévaluation qu'effectue Yoann du sien. Ainsi :

- Jennifer est très technique, avec non seulement un bon niveau de formation mais en plus une vraie passion pour la technique. Il lui manque un certain sens visuel, ce pourquoi j'insiste pour que son stage formatif comprenne également la conception et la création visuelle des interfaces technique.
- Yoann juge la demande en création de concept trop exigeante, relativement à son niveau de formation. J'ai toutefois pu évaluer, tout au long de son cursus formatif en école, que Yoann savait visuellement concevoir une communication, depuis une demande conceptuelle formulée, ce qui me permet de positionner son stage vers un approfondissement de ces objectifs.

8. Anticipation des conséquences possibles de ses choix

Mon premier choix est celui d'une préparation « méfiante ». Ce parce que j'anticipe les questions et problèmes possibles qui pourraient invalider des places de stage dans cette agence. Ce choix « méfiant » reste ensuite ouvert à mes impressions des lieux, elles aussi ouvertes. Entre la confirmation et la négation de mes à priori, à chaque fois j'anticipe ce que trop ou trop peu de vigilance pourrait me faire perdre de vue. Je me laisse ensuite conduire, en anticipant qu'il ne me faudra pas perdre le lead, puis ouvrant la séance, j'anticipe que je ne dois pas conserver la conduite (je suis le visiteur – invité et suis là pour Jennifer et Yoann). Je passe la parole à Yoann puis Jennifer pour qu'ils présentent leur portfolio de manière autonome, prêt à reprendre leur présentation si elle s'avérait être insuffisante. J'ai ensuite laissé Marcus conduire le travail de définitions des objectifs, entre lui et Yoann et entre Anne et Jennifer, avec un brin d'hésitation. L'anticipation des conséquences m'a alors conduit à travailler rapidement de mon côté, afin de valider ce qui était déjà fait et ce qui restait à effectuer, et à observer les deux groupes de travail, pour anticiper le moment où je les rejoindrai. Le reste de la séance a « coulé de source », comme conséquence d'une juste anticipation de mes choix précédents.

Mon dernier choix est celui de ma divulgation de ma démission de la fonction de doyen, qui sous-tend, vis-à-vis de l'entreprise de stage, une critique du fonctionnement de(s) l'institution(s) de formation. Ce choix de divulgation a été anticipé, dès la mi-séance, par la question de Marcus : « L'émaf avait une sacrée réputation, vous savez, ça devient quoi, avec cette étatisation ? bien plus d'admin' je suppose ? ». J'élude alors une réponse complète, sachant que je devrai sans doute la fournir. J'anticipe que ma réponse devra se passer hors cadre de l'entretien, hors présence des stagiaires, et de personne à personne, sans impliquer les autres responsables de l'agence. Ma divulgation s'effectue en prévision des rapports que moi-même, comme l'institution eikon^{EMF} maintiendront avec Marcus : de toute façon, il sera mis au courant, par un biais ou un autre, autant le lui dire personnellement et lui fournir le nom de mon successeur.

10. Articulation de la pratique professionnelle des personnes en formation à la théorie

Cette situation ne met en exergue qu'un instant de cette articulation, lorsque j'explique aux membres de l'agence mon cours théorique, et ce en quoi il connaît les objectifs pratiques que les stagiaires développeront en entreprise :

Marcus me demande alors ce que j'enseigne.

A tous : Basiquement ce que l'on nomme l'histoire de l'art, mais ce adapté au métier, parce que pour des concepteurs en multimédia, l'histoire et l'art, vous savez... En fait, nous faisons beaucoup d'analyse d'images, souvent de source artistique, mais aussi liées à la com', à la pub', aux médias, pour comprendre ce qu'elles communiquent et comment elles communiquent. Puis nous allons du côté de la création, en essayant de formuler des concepts, et en interaction avec enseignants de la pratique, de les réaliser sous forme de communication multimédia.

Marcus me fait remarquer que c'est à peu près ce qu'il fait, et que ce sont les buts de stage énoncés par Yoann.

11. Conception des modalités d'évaluation

Les modalités d'évaluation de stage n'étant pas établies par un dispositif institutionnel, je m'apprêtais à les établir, en coopération avec les cadres de l'entreprise et en écoute des desideratas de stagiaires. Cette tâche a toutefois été allégée par la proposition de la responsable RH de se baser sur le journal de bord des graphistes, tel que pratiqué par l'agence avec son actuelle apprentie. La connaissance que j'ai de ces modalités d'évaluation m'a permis d'immédiatement en valider le concept, en restant à disposition pour adapter les rubriques d'un tel journal – ce qui sera fait d'ici au 9 janvier 2012.

12. Coopération dans un groupe

Je coopère dans le groupe, et dans les groupes tels que décrit à l'indicateur 5 (analyse des processus de communication dans les groupes), me sachant :

- être le visiteur invité
- être au service de Jennifer et Yoann, futurs stagiaires
- être garant des objectifs de formation
- être inclus dans une coopération dûment planifiée par mes hôtes

Ce qui me conduit aux attitudes déjà décrites, toujours balancées entre la conduite, le suivi, l'écoute, l'observation, l'intervention et l'évaluation de la coopération

13. Déploiement de régulations de l'apprentissage

Cette situation ne met pas en jeu de régulation de l'apprentissage, hors mes interventions sur les objectifs de stage :

- Jennifer a posé une vision très technique, ma régulation d'enrichir ses objectifs pour que sa formation en entreprise comprenne également la conception et la création visuelle des interfaces technique. Elle est aussi de questionner Marcus sur comment pratiquer au niveau de l'encadrement formatif.
- Yoann auto évalue la demande en création de concept comme trop exigeante, je régule sa vision de par ma connaissance de ses compétences actuelles, ce qui me permet de positionner son stage vers un approfondissement des objectifs de conception.

15. Développement de réseau d'échanges avec les collègues et les entreprises

Cette situation exemplifie le développement d'un tel réseau d'échange entre l'école, moi-même et les entreprises. Le développement d'un tel réseau fut même part du cœur de mes activités, de 2000 à 2009, en tant que directeur-adjoint de l'émaf. Ce réseau comprend :

- les anciens élèves, diplômés, employés ou indépendants dans le champ de la communication visuelle
- les entreprises de stage, partenaires de formation (soit une centaine d'entreprises, suisses, européennes ou ailleurs dans le monde)
- les responsables de stage de ces entreprises
- les professionnels recrutés comme experts aux examens finaux d'apprentissage
- les professionnels qui ont collaborés à la création du règlement de formation, et ceux qui collaborent à sa réforme, à l'élaboration d'une ORFO et du plan de formation.
- les associations professionnelles regroupée au sein de l'office paritaire pour la formation (OPF), viscom – syndicom – syna, et les associations proches, telle la SGD¹⁶
- les autres écoles professionnelles d'art appliqué, au travers la CDEAAS²⁰
- les autres écoles formatrices pour les concepteurs en multimédia (soit celles des cantons de Genève, Vaud, Neuchâtel) au travers la commission d'examen et divers autres groupes de travail

D'autre part, la check-list modifiée des objectifs de ma visite sera remise, avec un compte rendu oral, aux collègues de l'école qui, comme-moi, peuvent visiter des entreprises de stage, soit aux enseignants et cadres de la structure eikon^{PRO 2}.

Au niveau pratique, le réseau d'échange est constitué de multiples modalités de fonctionnement :

- rencontres, de personne à personne ou en groupe, de manière formelle
- rencontres plus informelles, repas pris en commun
- participations aux mêmes groupes de travail, commissions, conférences

- contacts téléphoniques ou par courriel
- invitations sur la plateforme d'échange professionnel Linked-in¹⁸.
- invitations aux portes ouvertes de l'école ainsi qu'à d'autres événements (conférences, workshops, expositions de travaux)
- pratique étendue de la « boule de neige » : qui connaît qui, favorisée par les réseaux sociaux

16. Développement de stratégies d'interactions

L'entreprise hôte ayant développé une stratégie d'interaction, je l'ai rapidement pris en compte et m'y suis adapté, trouvant une posture où je pouvais interagir justement pour les stagiaires, sans imposer une position à mes hôtes. Cette stratégie est transférable, ce en quoi je renvoie ici à l'évocation d'une situation de transfert.

18. Elaboration des documents pédagogiques

Cette situation ne nécessite pas de documents pédagogiques. Restent les documents institutionnels, dont la charte⁶, la convention⁷ et les directives⁸ fixant, pour l'entreprise formatrice comme pour les élèves stagiaires le cadre formel des activités de formation en stage. J'ai par ailleurs assumé l'élaboration des directives⁸, validées par la direction de l'EMF, en décembre 2010.

19. Formulation des éléments de l'ingénierie pédagogique

Les éléments de l'ingénierie pédagogique sont, dans cette situation, déterminés par la charte⁶, la convention⁷ et les directives⁸ fixant, pour l'entreprise formatrice comme pour les élèves stagiaires le cadre formel des activités de formation en stage. D'autre part, cette visite m'a permis de découvrir que l'agence, entreprise de stage, possédait sa propre ingénierie pédagogique, de par le fait qu'elle forme une apprentie dans un métier proches, a formé d'autres apprentis et encadre des stagiaires en post-formation. Une fois les modalités institutionnelles validées, la conformité aux besoins des stagiaires, Jennifer et Yoann établie, l'encadrement de l'entreprise déterminé, j'ai laissé les cadres de l'agence responsable de leur mise en œuvre de cette ingénierie, testée lors du bref moment de mise en travail des stagiaires sur leur programme de formation.

22. Mise en lien avec les besoins institutionnels et individuels

Cette situation ne s'élabore que par le besoin d'une telle mise en lien. Mon activité est de mettre en adéquation les besoins institutionnels, individuels et du cadre entrepreneurial. Court listing :

- besoins institutionnels :
 - valider la place de stage selon les objectifs et tâches, tel que déterminés
 - garantir par là que les objectifs de formation des personnes en formation soient couverts
 - se prémunir de fait d'échecs aux examens finaux, du moins ceux qui seraient causés par une mauvaise adéquation des programmes de stage
 - enrichir le réseau d'échange avec les entreprises liées à la branche professionnelle
- besoins individuels des stagiaires :
 - poursuivre, développer et approfondir leur formation par une pratique réelle en entreprise
 - approfondir la formation selon un axe choisi par eux, relevant de leurs capacités et passions, de leur vision de leur futur professionnel (ou de leur futur de formation supérieure)
 - être assurés que l'entreprise de stage saura cadrer, former et répondre à leurs besoins
 - être assurés de l'accompagnement de l'institution scolaire lors des stages
 - acquérir une autonomie de travail, en terme conceptuel, créatif et de production
- besoins de l'entreprise :
 - assurer, pour elle ou ses partenaires, des formations qui sont propres à garantir la relève professionnelle ou à couvrir ses besoins futurs.
 - assurer, pour son équipe actuelle, un « souffle nouveau » provenant de « l'innocence » de personnes en formation, et « d'idées » que les actifs, soumis à l'efficacité productive, n'ont plus réellement
 - maintenir un contact avec les lieux de formation, leur faire part de ses remarques, observations du terrain, afin de se garantir une « veille artistique et technologique »
 - et, besoin à contrer, se garantir une petite main d'œuvre exécutante, à bas coût.

23. Mise en lien avec les problématiques des personnes en formation

Cette situation ne s'élabore que par le besoin d'une telle mise en lien. Au niveau général, la problématique des personnes en formation est issue d'un apprentissage en école plein-temps : palier au manque de pratique professionnelle lié à des apprentissages plein-temps en école des métiers. Au niveau spécifique, il s'agissait de répondre aux problématiques des élèves. Soit, de Yoann qui avait effectué son premier stage à eikon^{PRO}, son second dans une agence spécifique en vidéo, et qui cherchait un stage généraliste, dans une grande agence, si possible. Quant à Jennifer, qui avait effectué un premier stage généraliste, puis sa période à eikon^{PRO}. et a trouvé auprès de ***** l'opportunité d'effectuer un stage spécifique dans les technologies internet, domaine qui la passionne.

25. Planification des séquences d'apprentissage

Une fois les objectifs et le programme de stage établis, entre l'école, les stagiaires et l'entreprise, c'est l'entreprise qui devient responsable d'une telle planification. Ce en fonction des demandes réelles du marché, et des adaptations qu'elle peut apporter pour que ces demandes puissent être formatrices. Dans le cadre de cette rencontre c'est Claire, responsable RH qui établit un séquençage, par l'évocation d'un certains nombres de clients et mandats, effectuant à chaque fois le lien entre les objectifs de stage tels que définis et les travaux à effectuer.

26. Prise en compte de la diversité des stratégies d'apprentissage

Il en va de même pour cet indicateur que ce qu'énoncé à l'indicateur 25 (planification des séquences d'apprentissage).

27. Recours aux instruments d'évaluation des compétences des personnes en formation

Les instruments d'évaluation de stage n'étant pas établies par un dispositif institutionnel, je m'apprêtais à les établir, en coopération avec les cadres de l'entreprise. Cette tâche a toutefois été allégée par la proposition de la responsable RH de se baser sur le journal de bord des graphistes, tel que pratiqué par l'agence avec son actuelle apprentie. La connaissance que j'ai de cet instrument d'évaluation m'a permis d'immédiatement en valider le concept, en restant à disposition pour adapter les rubriques d'un tel journal – ce qui sera fait d'ici au 9 janvier 2012.

28. Référence au cadre institutionnel

Le cadre institutionnel est déterminé par la charte⁶, la convention⁷ et les directives⁸ fixant, pour l'entreprise formatrice comme pour les élèves stagiaires le cadre formel des activités de formation en stage. J'en informe l'entreprise comme les élèves, ce de manière souple, adaptée aux circonstances entrepreneuriales,

29. Réflexion sur ses différents rôles d'enseignant professionnel

Dans cette situation, l'enseignant prend le rôle de représentant de l'école professionnelle, garant des objectifs et des programmes de formation. J'ai également pour rôle important celui de présenter les stagiaires à l'entreprise de stage, voire, mieux, de les laisser se présenter. Validant une entreprise, mon rôle est aussi celui de l'observation, de l'écoute et de la recherche de possibilité ; validant des stages, je puis aussi avoir pour rôle celui de négociateur, entre les désirs des stagiaires et ceux de l'entreprise ou en matière de défraiement.

Mon rôle s'étant en terme de communication à l'échange d'information entre école, stagiaires et entreprise, à la constitution et au maintien d'un réseau de contact, institutionnel comme personnalisé. Enfin, j'ai pour rôle la recherche de nouvelles collaborations en matière de formation professionnelle, que cela soit les expertises des examens finaux, les groupes de travail pour la réforme du règlement ou le rapport aux associations professionnelles.

Evocation d'une situation de transfert

La situation de transfert évidente est le rapport que je puis faire entre mon arrivée dans une entreprise, réputée mais par moi inconnue et le premier jour de cours dans une classe de première année. Je connais certes un peu les élèves qui constitueront cette classe, mais individuellement, suite aux entretiens de la sélection d'entrée. Je puis également dire que ces élèves arrivant sont réputés capables de se former dans le métier, puisqu'ils sont issus d'une sélection sur dossier et entretien, et constituent les deux classes de 20 (40 retenus) sur plus d'une centaine de candidatures. Reste que j'ignore tout des prémisses d'une future dynamique de classe, de l'esprit que ces deux fois vingt individualités pré - constitue.

De fait, je pourrai dire que j'aborde de la même manière ce premier jour de cours dans une nouvelle classe : une préparation « méfiante » et « prête à tout », une pré - conception si ce n'est négative en tout cas pas positivée, soit neutre ; et dès les premières minutes une écoute perceptuelle du climat général, sans même avoir à poser de questions. Un questionnement qui, dans un contexte de rentrée, est de toutes façons perçu par ses récepteurs comme institutionnel et habituel, et dont les réponses ne m'apprendraient que peu de chose.

Je préfère de fait évoquer ici une situation de transfert moins évidente, soit la possibilité d'un enseignement par la méthode scrum¹⁵. Transfert que je puis imaginer ainsi :

L'enseignant prend le rôle d'orienteur de produit et est le représentant des objectifs généraux de formation. C'est lui qui définit l'ordre dans lequel les objectifs spécifiques seront développés et qui prend les décisions importantes concernant l'orientation de ces objectifs. Il travaille dans la même pièce que l'équipe. Il est important qu'il reste très disponible pour répondre aux questions de l'équipe et pour lui donner son avis sur divers aspects du développement.

Un élève prend le rôle de facilitateur / animateur (*ScrumMaster*). C'est lui qui est chargé de protéger l'équipe de tous les éléments perturbateurs extérieurs à l'équipe et de résoudre avec l'enseignant ses problèmes non formatifs (par exemple relatifs à une explicitation des objectifs, généraux ou spécifiques). Il doit aussi veiller à ce que les valeurs de scrum soient appliquées par l'équipe.

Les élèves, en un ou plusieurs groupes constituent l'équipe, sans rôle prédéfini. L'équipe est auto-gérée. Il n'y a pas non plus de notion de hiérarchie interne : toutes les décisions sont prises ensemble et personne, y compris l'enseignant, ne donne d'ordre à l'équipe sur sa façon de procéder. L'équipe s'adresse directement à l'enseignant et lui montre le plus souvent possible les étapes de ses développements.

Rien de nouveau relativement à un enseignement par projet auprès d'un groupe d'élève²³ ? Et pourtant, si : dans la méthode, le rythme et l'aboutissement de projet.

Ainsi Marcus m'a montré, lors de la rencontre compte rendue dans cette situation que :

« Si les apprentis s'ennuient parfois dans les écoles professionnelles, c'est parce que nous demandons trop de projets qui, d'un point de départ devaient forcément aboutir à une finalisation : vous savez, tant de choses ne se poursuivent pas, je préfère faire avancer par bribes. »

A Marcus : Ce que vous dites me fait penser que, ça fait longtemps que je réfléchis à cela. Quels travaux demander aux personnes en formation, de où à où, doivent ils être initiés à leur point de départ et se poursuivre jusqu'à leur réalisation ? C'est typiquement le problème des formations en école : on beigne dans les travaux fictifs, et on n'a jamais les aléas du réel, de fait on devient un peu... absolu.

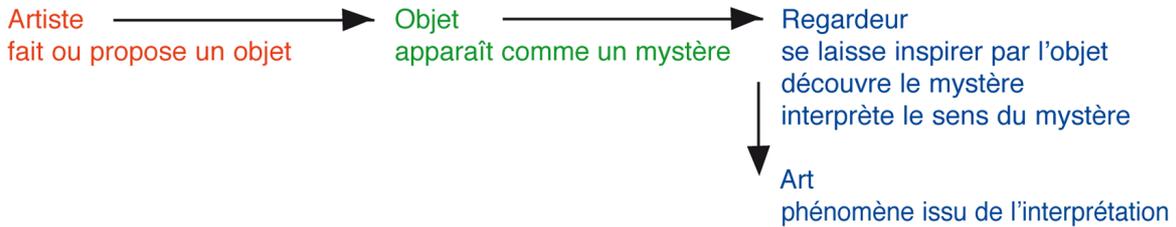
Le transfert que je me propose est dès lors : focaliser les élèves sur une partie limitée et maîtrisable des travaux à réaliser ou des questions à résoudre, ce en les divisant par incréments. Ces incréments se réalisent successivement lors de périodes de durée fixe et très brèves (sprints), de 5 à 15 minutes, par exemple. Chaque sprint possède, préalablement à son exécution, un but à atteindre, défini par l'enseignant. Un sprint aboutit toujours à la livraison d'une réalisation ou d'une réponse, qui est un élément partiel mais fonctionnel.

C'est ce que Marcus, Anne et Claire ont mis en œuvre devant moi avec Jennifer et Yoann, résolvant en cinq minutes la question de leur programme de formation, c'est ce que je me promets de réaliser bientôt en classe, en matière de recherche créative à l'origine d'un développement de projet.

EPILOGUE

Voici, ce que clôturant un article sur l'art contemporain, début 2002, je schématisais :

Ce qu'il se passe :



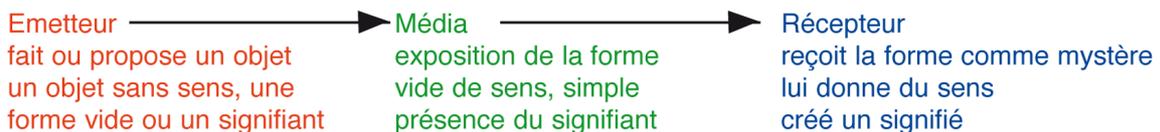
On est loin, très loin des théories classiques sur l'art :



Ce qui en théorie de la communication nous donne le schéma classique de Shannon :



Duchamp critique et inverse son contemporain Shannon, théoricien de l'efficacité de la propagande médiatique : Duchamp propose un contre – schéma libérateur qui donne toute sa place au récepteur :



C'est aussi une réponse à la linguistique de Saussure, à l'efficacité rationnelle du suprématisme russe (Malevitch) et du Bauhaus : certes il y a bien signifiant et signifié, mais l'un et l'autre ne sont pas du même côté du signe (du média) : le signifiant est chez l'émetteur, le signifié chez le récepteur.

Non :



Mais :

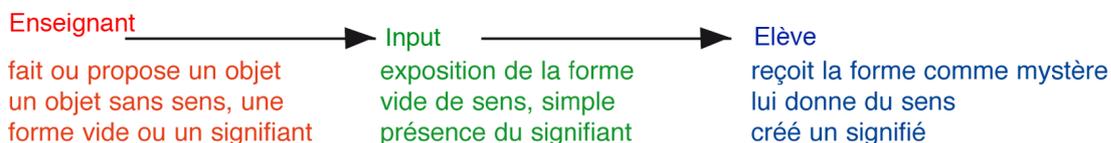
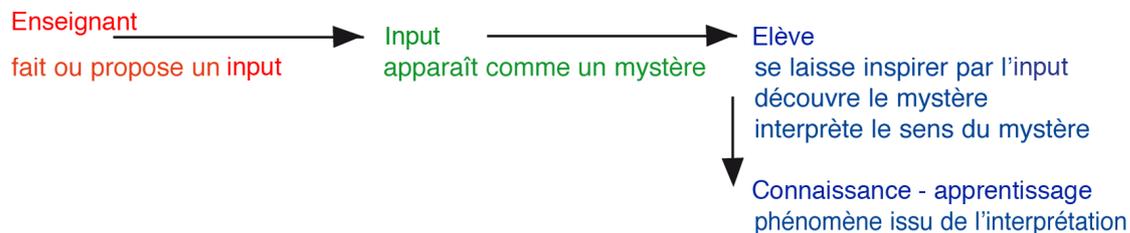


L'artiste n'est qu'un <metteur en forme>, le <créateur de sens> c'est bien le regardeur : « ce sont les regardeurs qui font les tableaux »... L'art minimal (André, Judd, Le Witt) avait bien perçu la question... l'art conceptuel (Kosuth, Weiner, Art & Langage) vont, suite à Duchamp, la mettre en œuvre, à l'excès.

Il ne fait nul doute qu'enseigner ce renversement de la position artistique, pressentie dès 1920, théorisée au début des années 1950, devait me faire réfléchir sur mon enseignement.

Après avoir débuté par être magistro-centriste, ou « ex cathedra », j'ai bien vite perçu que premièrement je ne détenais pas le savoir, secondement que les élèves n'écoutaient pas, troisièmement qu'il n'y avait pas un unique savoir indifférencié. J'ai alors ouvert ma pratique d'enseignant par transfert de la question artistique à la question pédagogique :

Et si l'artiste, émetteur, devenait enseignant :



L'enseignant n'est qu'un proposeur de forme, le créateur de sens est l'élève. C'est lui qui SE forme. La formation, en tant que processus va de l'élève aux formes proposées, et non de l'enseignant imposant une forme aux élèves

D'avoir entrepris ce processus de validation des acquis auprès de l'IFFP m'a permis de conforter cette intuition, et de mieux la comprendre. A travers les cours d'introductions, par ailleurs très magistro-centristes, exposant avant tout les méthodes socio-constructivistes, les ateliers et l'accompagnement, j'ai pu acquérir des références et construire un savoir plus objectif. L'écriture de ce DCC m'a permis de mieux construire mon rapport à l'enseignement et m'a enrichi de connaissances utiles en pédagogie.

D'autre part, l'écriture de ce DCC m'a apporté une revalorisation. Mon vécu étant intimement lié au destin de la défunte école privée émaf et à sa reprise par l'Etat, ces événements n'ont pour moi pas été sans conséquence.

L'Etat devait ne pas reconnaître mes expériences passées, les apports que j'effectuais, la longue collaboration entre un institut formateur privé et les services étatiques. Relation dont je fus la « cheville ouvrière » au travers l'écriture des règlements de formation CFC, du PEEC cantonal de maturité artistique, mais aussi par ma charge de chef-expert, membre de commissions et de conférences de direction, en relation constante avec d'autres écoles, les entreprises et le monde professionnel. Hors cette non reconnaissance, l'Etat devait m'amener non à exposer, mais à justifier point par point les méthodes alors élaborées à l'émaf. Finalement, l'Etat devait considérablement transformer mes fonctions d'alors, m'amenant de la conduite d'une formation à une charge d'exécutant administratif. Cette partie de validation des acquis, ce DCC qui fut repoussé de six mois, s'est de fait déroulée pour moi en période de crise. Elle m'a permis d'affirmer mes valeurs, ce en quoi je ne puis que remercier les institutions qui m'obligent à accomplir cette démarche.