

## L'ENSEIGNEMENT DE L'AUDIOVISUEL SPÉCIFIQUE : L'EXALTATION D'UNE EXPÉRIENCE PERSONNELLE QUI MET EN JEU LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE ET LA TECHNOPÉDAGOGIE

Wafa BAHRI<sup>1</sup>

### **Résumé**

À l'ère actuelle, les technologies peuplent les instituts de l'enseignement supérieurs. Penser cet entrecroisement entre enseignement et nouvelle technologie nous renvoie vers la compréhension des enjeux, défis, contraintes et horizons de cet entrecroisement comme cheminements vers une rencontre fertile. Pour ce faire, notre étude s'appuie sur les pédagogies de l'enseignement de l'audiovisuel spécifique, destiné pour un groupe de maîtrise professionnelle spécialité « audiovisuel pour l'éducation de l'enfant », comme corpus d'étude analysé de part et d'autre cet article. Dans ce sens, nous partons de la pédagogie différenciée comme modèle d'apprentissage pour finir à penser de nouvelles pistes conceptualisées par une technopédagogie. Ces pistes sont entrevues comme solutions vers le perfectionnement de l'acte de l'enseignement conçu dans sa dimension cognitive et créative.

**Mots clés :** Audiovisuel spécifique, Pédagogie différenciée, Technopédagogie, Techniques de l'apprentissage (micro-ateliers, compétences transversales).

### **Specific audiovisual education: the exaltation of a personal experience involving differentiated pedagogy and technopedagogy**

#### **Abstract**

In the present era, technologies populate higher education institutes. Thinking about this intersection between teaching and new technology leads us to an understanding of the issues, challenges, constraints and horizons of this interweaving as paths towards a fertile encounter. To do this, our study is based on the pedagogies of the teaching the specific audio-visual, intended for a professional masters group specialization "audiovisual for the education child", as a corpus of study analyzed on both sides this article. In this sense, we start from differentiated pedagogy as a model of learning to finish thinking of new paths conceptualized by a technopedagogy. These tracks are seen as solutions to the perfection of the act of teaching conceived in its cognitive and creative dimension.

**Key words:** Specific audiovisual, Differentiated pedagogy, Technopedagogy, Learning techniques (micro-workshops - transversal skills).

---

<sup>1</sup> Docteure en Sciences du cinéma et de l'audiovisuel, Enseignante chercheuse, Université de Carthage, Tunisie, Courriel : wafa.bahri@hotmail.fr.

## Introduction

Penser l'enseignement comme opération relative au développement technologique nécessite une recherche dans chaque terme d'une manière distincte afin de mettre au point les différents rapports qui peuvent avoir lieu. Ceci est dans l'objectif de répondre à la question suivante : L'entrecroisement de l'enseignement dans sa logique classique avec les nouvelles technologies définit une nécessité ou un confort ? L'acte de l'enseignement part de l'objectif de faire comprendre quelque chose, deux acteurs principaux y interviennent, l'éducateur et l'éduqué. Depuis l'âge classique, Platon avait introduit l'éducation en tant que "passage du savoir", un passage assuré par un éducateur connaissant et reçu par un éduqué méconnaissant. À l'ère actuelle, la possession du savoir est devenue une opération facile vu que le monde de l'Internet ouvre de nouveaux horizons informatifs. Reste que la manipulation du savoir acquis s'avère le souci de l'enseignant. Ce dernier cherche à mettre en place une pédagogie adéquate pour garantir l'étape de la manipulation du savoir. À ce niveau, une remarque fuse à cette réflexion : l'espace de l'Internet impose des changements importants, voire radicaux, sur l'espace réel (l'espace de la classe), ce, dans la perspective où l'enseignant affronte la difficulté de l'apprenant « savant ». Il devra donc classifier ce savoir au service des modules du cours, clarifier les nuances entre les termes rencontrés de part et d'autre des moteurs de recherche et guider l'apprenant dans le but d'affiner et de filtrer les informations récupérées. Dans ce sens, le rapport du développement technologique à l'enseignement, à priori, est un rapport de transcendance, parfois on parle de trop-plein de connaissance ou de fausses pistes cognitives. D'où la nécessité d'entrevoir des solutions méthodiques à travers lesquelles ce développement fonctionne au profit de l'enseignement.

Les réflexions ci-dessus véhiculent une relation nécessaire voire indispensable entre enseignement et nouvelles technologies. En précisant un domaine d'enseignement, qu'est l'audiovisuel, la recherche sera plus fructueuse dans l'objectif de viser un champ bien précis. Ce domaine, en termes de technique d'exécution, se base déjà sur des technologies de l'image, du son, des programmations, des logiciels et sur un apport intensif au développement du matériel de la prise de vue, des équipements du tournage et des studios. Ces spécificités du domaine de l'audiovisuel projettent l'enseignement d'une telle discipline dans le cercle de l'innovation technologique. D'où, l'enseignement de l'audiovisuel en dehors de ce cercle sera de l'ordre de l'abstrait. On s'attache donc, à travers cet article, à comprendre les enjeux de la pratique pédagogique dépendante des technologies, voire la technopédagogie. Cet attachement s'articule selon notre domaine de recherche, l'audiovisuel, et nous nous intéresserons d'une manière particulière à l'audiovisuel spécifique, destiné à une catégorie d'étudiants bien précise.

Dans quel sens alors les nouvelles technologies peuvent-elles s'opérer comme de nouvelles modalités d'enseignement ?

Dans le cas de l'enseignement de l'audiovisuel, et dans l'objectif d'encadrer la relation de l'apprenant avec l'espace virtuel et de donner plus de l'ampleur à ce

type de formation, sera-t-il bénéfique de transformer cet espace en une extension de l'espace de la classe ?

Quels sont les enjeux de l'enseignement de l'audiovisuel spécifique aux étudiants en mastère professionnel ? Et dans quelle mesure intervient la pédagogie différenciée ?

### **1. L'enseignement de l'audiovisuel spécifique : enjeux et défis (Éduquer à l'image, éduquer par l'image)**

L'enseignement de l'audiovisuel est d'emblée une opération composée, voire complexe. Cette complexité s'articule sur deux axes principaux : éduquer à l'image et éduquer par l'image. L'éducation à l'image audiovisuelle consiste en une mise au point de différents rapports à cette image : en un premier temps, l'étudiant est face à une image déjà produite, il est censé comprendre, lire, analyser, interpréter et décoder les signes et les symboles qu'elle véhicule. En un deuxième temps, l'étudiant est lui-même producteur de l'image, il est censé imaginer, créer, écrire, filmer, monter et mener un projet jusqu'au bout de sa production finale. L'éducation à l'image s'opère suivant ces deux axes dans l'objectif d'incruster l'étudiant dans le champ de l'audiovisuel. Il acquiert ainsi une terminologie spécifique qui lui permet d'analyser et de s'exprimer par rapport à un produit, et, d'une autre part il s'adapte d'une manière progressive au cursus créatif enveloppant les différentes étapes de la production audiovisuelle. Dans cette perspective, il faudra mettre en place une méthodologie claire et concise pour pouvoir assurer et garantir cette étape de l'éducation à l'image. Comment articuler alors ces axes rétroactifs de l'image audiovisuelle ?

Concernant l'éducation par l'image, il s'agit d'un choix méthodologique qui se base sur les compétences transversales. L'étudiant, futur spécialiste en audiovisuel, maîtrise cette spécialité par et dans les métiers de l'audiovisuel. Le long de notre expérience personnelle dans l'enseignement de l'audiovisuel nous avons constaté qu'une difficulté surgit à l'enseignement de cette spécialité, elle est au niveau de l'adéquation entre la triade technique, théorie et pratique : la création audiovisuelle enseignée suivant la technique conduit vers un profil de techniciens, enseignée à travers la théorie emmène la plupart du temps vers des idées compliquées voire abstraites. Et à ce propos De Baecque formule le point de vue suivant :

Je ne pense pas que l'on puisse apprendre l'art de manière théorique. C'est un peu comme un manuel pour conduire un avion : vous pouvez savoir par cœur comment il faut faire, quel bouton il faut pousser pour voler, mais au moment où vous prendrez l'avion dans vos mains, il tombera (De Baecque, 2007, p. 83).

Aussi, les méthodes qui se basent sur les pratiques (films ou autre) induisent à une sorte de blocage, l'étudiant est ébloui par des projets qui lui semblent assez poussés par rapport à ces compétences. Pour éviter ces faux chemins, nous avons eu recours aux compétences transversales où l'on exploite les capacités des étudiants et leurs motivations par rapport à une alliée bien précise dans ce domaine. Par exemple, dans l'atelier de l'écriture scénaristique il est question de *pitcher* une idée puis

développer cette idée sous forme de scénario. La question se pose donc comme suit, enseigner en se basant sur des ouvrages, des films, des interviews avec des professionnelles ou se référer à des scripts originaux ? La mise en œuvre des compétences transversales s'articule comme réponse à cette question. Nous citons ici l'exemple des étudiants en mastère professionnel de spécialité « Audiovisuel pour l'éducation de l'enfant » afin de décrypter cette idée. Deux données s'avèrent importantes : La plupart des étudiants sont des littéraires (ils ont eu le domaine des Lettres comme spécialité en baccalauréat), ils ont des connaissances en termes linguistique et narratif et ils ont pris l'habitude d'écrire des histoires avec un style romanesque. De l'autre côté, l'objet d'un scénario c'est de raconter une histoire avec un style visuel. Il s'agira donc d'exploiter la compétence de l'écriture chez les étudiants, leur demander d'écrire des histoires puis de transformer les codes romanesques en codes visuels. La faculté de l'imagination s'avère utile et permet ainsi aux étudiants de construire une trame narrative cohérente. Cette trame en obéissant à la technique de l'écriture d'un scénario se transforme en addition de points dramaturgiques.

Donc, la complexité dont on a parlé au début réside au niveau de la particularité de chaque étape de la production audiovisuelle. La mise en œuvre des compétences transversales des étudiants permet de hiérarchiser ces étapes et de créer une sorte de rapprochement entre les connaissances et les acquis d'une part et cette particularité d'un travail audiovisuel d'une autre part. Dans un sens plus large, il s'agit de transformer ces connaissances, par la technique, en une pratique audiovisuelle. Cette démarche ne renonce pas d'une manière radicale aux méthodes classiques qui se basent sur l'exaltation de théories et de pratiques audiovisuelles célèbres, mais, pour éviter de donner un cours abstrait qui emmène vers un blocage, il vaut mieux accéder d'une manière ascendante : commencer avec des théories simples, faire des projections des travaux des étudiants et véhiculer des exemples du quotidien. Nous avons choisi cette méthode, en termes d'enseignement de l'audiovisuel, vu la spécificité de la branche : audiovisuel pour l'éducation de l'enfant, une branche destinée aux étudiants de l'Institut Supérieur des Cadres de l'Enfance. Cette branche propose donc l'audiovisuel comme médiateur vers la spécialité d'origine qu'est l'éducation de l'enfant. Ceci dit, dans quelle mesure parle-t-on d'un audiovisuel spécifique ? Et quels sont les enjeux de cette médiation entre deux disciplines ?

## **2. L'audiovisuel spécifique, un médiateur nomade**

Qu'est-ce qu'on sous-entend alors par audiovisuel spécifique ? L'enseignement de l'audiovisuel, d'une manière générale, sous-entend une formation qui vise la technique et l'esthétique de l'image fixe ou animée. Cette image est future composante d'un film, d'un documentaire, d'une publicité ou autre. À l'Institut Supérieur des Cadres de l'Enfance, l'audiovisuel est spécifique par rapport à la spécialité de l'institut formant des spécialistes pour l'éducation des enfants ; ainsi le mastère professionnel avait pris la nomination : Audiovisuel pour

l'éducation de l'enfant. Ce parcours académique est assuré par le rôle médiatique que joue l'audiovisuel.

Un médiateur agit, opère, connecte (Boullier, 1988, 48), il assure un lien entre deux unités. L'action faite au sein de ce mastère s'élabore comme une action d'interconnexion au sein de la discipline « cadre de l'enfance ». C'est un lien tissé entre l'éducateur et l'enfant d'une part, et, entre l'éducateur et l'environnement de l'enfant d'une autre part. C'est effectivement, dans ce double sens, que le directeur de l'Institut avait conçu le rôle médiatique de l'audiovisuel. Les étudiants seront capables de communiquer avec l'enfant à travers l'image audiovisuelle et d'une autre part, ils seront capables de communiquer à un public les sujets en rapport avec l'enfant, aussi, à travers l'image audiovisuelle. Et c'est en partant de cette perspective qu'on puisse parler d'un médiateur nomade : un médiateur qui s'opère comme référent pour un dialogue fictif dont les interlocuteurs sont variables ; un dialogue entre éducateur et enfant et/ou un dialogue entre éducateur et public autour de l'enfant. L'audiovisuel sert donc comme instrument, comme matériaux de réflexion, pour créer un discours avec et autour de l'enfant. Et là, nous pensons que c'est une innovation dans le cadre institutionnel tunisien. Elle part d'un regard croisé sur les sciences de l'éducation, notamment, en soulevant le drapeau défensif de l'interdisciplinarité. Donc, l'audiovisuel spécifique pour les éducateurs de l'enfant dépasse la nomination d'une discipline et advient comme concept nomade, défini suivant le territoire où s'applique sa médiation.

En partant de ce constat qui encadre et explique l'enseignement de l'audiovisuel spécifique pour les cadres de l'enfant et en nous basant sur notre pratique personnelle, nous estimons que cette branche ne s'opère pas dans une dimension pragmatique, c'est une formation qui vise à donner naissance aux metteurs en scène du monde de l'enfance. Ils fabriquent des idées, des films et des spots qui parlent de l'enfant et parlent à l'enfant. Nous estimons que l'apport créatif domine le cheminement pragmatique. Et étant donnée la courte durée de la formation ça sera difficile de toucher à tout les métiers de l'audiovisuel, mais, ça sera fécond d'admettre la conception, la modélisation et la création. La conception de stratégies visuelles vigilantes et judicieuses en faveur de la sensibilisation et de l'éveil social, institutionnel, familial ou politique par rapport aux soucis qui ornent le monde de l'enfant. La modélisation de nouveaux prototypes d'action sur les instructions liées à l'enfant comme un être faible qui n'a besoin que de la protection, concevoir l'enfant comme un être capable d'agir, d'imaginer, d'illustrer et de participer au développement socio-économique et à, la création d'un courant cinématographique qui enveloppe un ensemble de films pour l'enfant. Un cinéma détourné des contenus classiques.

Ainsi, notre expérience se basait sur les deux étapes déjà citées et qui consistent à suivre les deux axes complémentaires d'une formation en audiovisuelle, l'éducation à l'image et l'éducation par l'image. Ces deux étapes construisaient le socle de notre méthodologie ; nous expliciterons le cheminement suivi, nous tenterons à clarifier que ce socle méthodologique s'articule aussi comme produit du cours : les étudiants sont censés être conscients de cette méthodologie apprise, et

qu'ils vont adapter. Ils seront des spécialistes en audiovisuel pour les enfants. Ceci dit, ils sont menés à assurer une éducation qui se base sur l'image, éduquer l'enfant à l'image, créer chez lui une culture de l'image, et d'un autre côté, utiliser l'image comme médiateur pour saisir l'acte de l'éducation et lui donner plus de l'ampleur.

### **3. La pédagogie différenciée**

Si un parcours méthodologique des compétences transversales à été féconde dans l'atelier de l'écriture scénaristique, il ne pourrait être généralisé pour le reste des ateliers, comme l'atelier de « La méthodologie pratique pour un projet audiovisuel » au sein duquel nous avons la mission de produire des projets. Ce vu que cette méthode se basait sur la maîtrise de la langue et la capacité de la rédaction qui étaient un point commun entre les étudiants. Mais, le groupe présentait, en contrepartie, plusieurs points de différences qui le rend un groupe hétérogène par excellence. Cette hétérogénéité part de pratiques professionnelles variées des étudiants. Après avoir fini leurs cursus académiques en licence, la majorité avait exécuté un travail de terrain pour quelques années avant de décider de continuer leurs parcours académiques en s'inscrivant en mastère professionnel. Ils travaillent dans des domaines variés avec différentes fonctions : conseillers pédagogiques au service de pédiatrie (santé publique), éducateur (jardin d'enfants), inspecteur (Ministère de la Femme, de la Famille, de l'Enfance et des Séniors), script (domaine du cinéma), accompagnement des enfants autistes... etc. Ce parcours professionnel influence d'une manière directe l'étudiant et lui acquiert une pensée assez relative à son domaine de travail. Ainsi, la généralisation d'une seule méthode de travail s'avère une mission impossible et l'agencement des étudiants suivant une seule pédagogie s'avère difficile et à priori non fructueux.

Dans ce sens, et en prenant en considération ce constat par rapport à la nature variée des étudiants, nous avons eu recours à la pédagogie différenciée. Terme inventé en 1970 par Louis Legrand et désigne une pédagogie destinée pour un groupe dont les profils sont différents, un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves (Legrand, 1995, 24). Par la suite, il s'agit de mettre en place des méthodologies appropriées à l'application de cette pédagogie.

Dans le but d'appliquer la pédagogie différenciée, nous avons eu recours à la méthodologie suivante : compartimenter l'atelier en deux allées, une partie pour un cours théorique et une autre pour un séminaire. Le séminaire se déroule sous forme de table ronde où s'effectuent les corrections des projets. Chacun présente son avancement et reçoit les corrections nécessaires avec la collaboration de ces collègues. L'individualisation ne nie pas le travail du groupe ; différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité (Meirieu, 1995, 8). En se basant sur cette pédagogie, les étudiants bénéficient d'un encadrement spécifique chacun dans son domaine d'exécution et, d'une autre part ils interagissent. C'est un système d'interactivité qui permet l'échange des informations, la prise en considération de la différence entre les étudiants et l'appropriation de cette différence sous la lumière des contraintes de l'atelier de l'audiovisuel. Cette méthodologie se

base essentiellement sur un système composé : l'enseignant communique à l'étudiant des informations qui le concernent d'une manière directe et suivant une méthode particulière par rapport à son profil, et, en même temps, il le prend comme exemple pour véhiculer des consignes pour le reste du groupe. Aussi c'est le cas pour les exercices pratiques : la salle de la classe se transforme en un atelier d'écriture dans laquelle contribuent tous les étudiants (*pitcher* des idées, créer des nœuds dramaturgiques, imaginer des nuances narratives, construire des personnages), ou en un atelier de mise en scène en choisissant un projet dont l'étudiant meneur de l'idée prend le rôle du réalisateur et distribue les tâches au reste des étudiants. C'est un système de micro-ateliers que nous avons installé en classe.

Notre réflexion s'initiait en une prise en compte de la nature des étudiants et du calibre de chacun d'entre eux. Afin de développer leurs potentiels et de réaliser l'objectif de l'atelier, la pédagogie différenciée s'avérait comme solution étant donnée la variété et l'élan entre ces étudiants.

La méthodologie du travail en séminaire permettait la création d'un rapprochement entre ces profils et assurait un entraînement nécessaire sur le travail en groupe et la distribution des tâches, deux qualités primordiales dans le domaine de l'audiovisuel. Nous avons en sorte que la pédagogie de la différenciation n'aboutissait pas à la création de projets isolés. La compartimentation de l'atelier de la méthodologie pratique en ateliers audiovisuels spécifiques comme l'atelier scénario, réalisation, permettait l'incrustation de l'étudiant dans l'ambiance de la pratique audiovisuelle. Il va de soi que cette démarche peut conduire l'étudiant à une sorte de familiarisation avec le registre de l'audiovisuel et il pourra par conséquent élaborer son propre projet d'une manière consistante et cohérente. Mais, de notre position d'enseignante, nous visons beaucoup plus que la consistance et la cohérence, nous visons la créativité. C'est pour cela que nous avons proposé un questionnement initial par rapport aux pratiques pédagogiques : cette pédagogie différenciée, bien que fructueuse, elle accentue la contrainte du temps et elle invite l'enseignant à suivre le fil conducteur de chaque profile. Cette contrainte pourra influencer, probablement, le travail sur la créativité. Ceci dit, sera-t-il possible de joindre une deuxième pédagogie comme annexe pour la première ? Et s'il y en a une contrainte de temps, sera-t-il possible d'avoir recours à l'espace virtuel comme extension de l'espace réel ?

#### **4. La technopédagogie : Le médium est le message**

Les nouvelles technologies sont à la base de nouvelles approches méthodiques dans le domaine de l'enseignement de l'audiovisuel et du cinéma, tout comme plusieurs autres disciplines. Le recours à ces technologies facilite la tâche de l'enseignant et met à sa disposition un matériel développé lui permettant de faire des projections, de consulter en ligne des films comme corpus de travail et d'assurer des mise en images des idées *pitchées*<sup>2</sup> par les étudiants. Ainsi des micro-tournages peuvent avoir lieu. D'autre part, la créativité conçue comme approche distinctive

<sup>2</sup> Pitch est un mot anglais signifiant l'illustration d'idées de films

d'un projet audiovisuel incarne l'étudiant dans un champ vaste où la pensée et la réflexion sauraient valoir l'unicité de son projet. La création et la qualité artistique ne seront abordables qu'à travers un cursus de recherche riche et varié. Dans le but de répondre à la contrainte de la créativité et de dépasser la contrainte du temps restreint dans l'espace de la classe, il sera donc judicieux d'exploiter d'une manière plus ample ce développement technologique. Cette exploitation réside dans la mise en place d'une technopédagogie qui se base, effectivement, sur la technologie comme outil médiatique qui garantisse le perfectionnement de l'enseignement, non seulement comme opportunité d'échange du savoir, mais aussi comme une initiation vers la création.

En prenant en considération notre pratique personnelle en termes de création artistique et dans le domaine de l'enseignement, nous estimons que l'espace virtuel peut être conçu comme extension territoriale qui assure ces deux opérations (enseignement et création). Pour le cas du mastère professionnel « audiovisuel pour l'éducation de l'enfant », par exemple, les étudiants n'ont pas eu de formation en audiovisuel le long de leurs parcours académiques en licence, pour eux, c'est un domaine inconnu d'où la difficulté de mener leurs projets en termes techniques et créatifs en même temps. Donc, la pédagogie différenciée, le temps restreint et la méconnaissance du domaine construisent les soucis qui se trouvent à la base de notre recours à la technopédagogie. Dans ce sens, nous proposons l'addition d'une formation E-Learning afin de donner plus de chance à cet apprentissage.

Ce type de formation, en parallèle avec la formation présentielle permettra en un premier temps de consacrer plus de temps aux micro-ateliers dont on a parlé plus haut, pour l'atelier de la réalisation par exemple, il sera possible d'animer un e-cours interactif à travers une plateforme numérique qui permet à l'enseignant et aux étudiants de discuter les fiches des projets, échanger des idées, se mettre d'accord sur la mise en scène, le matériel nécessaire, les effets en postproduction, des castings de groupe pourront aussi avoir lieu... puis l'espace de la classe sera l'espace de l'exécution. De cette manière, on assure un gain du temps et on continue à travailler suivant l'interactivité déjà établie à travers les séminaires. En un deuxième temps, les étudiants auront un espace de collaboration sur cette plateforme, dans cet espace ils communiquent des informations, partagent des expériences, révisent des notions et des théories et ils distribuent des adresses ou des liens utiles pour le cheminement créatif de chacun d'entre eux. Ce cheminement créatif s'enrichit au gré de cette plateforme numérique par une interaction synchrone entre étudiants, enseignant et pistes de recherches disponibles en ligne ou distribuées par l'un des acteurs de la formation E-Learning. En un troisième temps, l'enseignant anime des conférences en direct avec ces étudiants et favorise ainsi une croissance rapide au niveau des acquis et un bon développement des projets.

Nous estimons que l'emploi de la technopédagogie dans sa dimension médiatique modélise la nature de l'apprentissage : l'enseignement de l'audiovisuel vise des projets qui s'articulent comme médiateurs à travers un agencement d'images et de sons, cet agencement sera l'unité constitutive de l'acte de l'enseignement. De cette manière l'étudiant est incrusté par et dans les techniques avec lesquels il



travail. On rejoint à partir de cette idée la position du théoricien McLuhan qui affirme, en suivant une démarche emblématique, que le médium est le message (1968, 8). Cette affirmation était à la base d'une grande polémique vu que le médium a été toujours considéré en se référant à sa définition latine comme milieu ou comme matériel, McLuhan met l'accent sur une interaction entre le message et l'espace où on véhicule ce message. Dans ce sens, le contenu du message s'influence du médium qui l'accueille. En paraphrasant cette réflexion, nous pensons que la plateforme numérique destinée pour un apprentissage en audiovisuel peut fonctionner comme médium de la technopédagogie renforçant ainsi ses canaux et permettant la modélisation d'une formation réseautique, synchrone, médiatisée et féconde.

### **Conclusion**

L'incarnation des nouvelles technologies dans le cercle de l'enseignement supérieur constitue un entrecroisement heuristique, permettant ainsi la découverte du rôle médiatique assez particulier des plateformes numériques conçues comme supports d'apprentissage. En nous basant sur notre expérience personnelle dans l'enseignement de l'audiovisuel spécifique pour les cadres de l'enfant, nous avons distingué des techniques d'apprentissages appropriés tels les compétences transversales, les micro-ateliers et le système des séminaires. Ainsi nous nous sommes rendu compte qu'une pédagogie généralisée pour tous les étudiants ne pourrait être à la base d'une formation exhaustive. Dans ce sens, la pédagogie différenciée poussait l'enseignement vers les bouts du perfectionnement sans pourtant ne l'atteindre. Et, ce dit, nous avons entrevu la technopédagogie, formulée par le biais de la formation E-Learning, comme extension féconde et comme piste médiatique entre l'espace de la classe et l'espace virtuel. La virtualité est dans cette perspective perçue comme espace riche et variée où l'étudiant en audiovisuel pourra accéder à une formation plus étendue en termes d'apprentissage et en termes de recherche : à travers cet espace hybride, nous visons une canalisation du potentiel créatif. Au gré de l'interactivité à multiple sens, entre étudiant et enseignant, entre étudiant et étudiant, entre étudiants et corpus de travail, en engageant de nouveaux facteurs et de nouveaux acteurs qui favorisent ce moment heuristique attendu et désiré, l'étudiant pourra se positionner comme élément actif et participatif dans l'opération de l'apprentissage.

Ce que nous avons développé dans cet article vise le sens, l'analyse, la décortication et la découverte de nouveaux horizons d'apprentissage dans le domaine de l'audiovisuel dans le but de saisir la technique, la méthodologie de la construction d'un projet et aussi de la prévision de la création artistique. Nous estimons que l'addition d'une formation à distance à la formation présentielle élargira le champ éducationnel et favorisera la construction d'un noyau créatif. L'étudiant affronte de nouvelles zones de recherches, une variété de travaux créatifs dont il s'inspire, transforme, dépasse et comprend le part esthétique, symbolique et imaginaire.

Dans le monde de l'art, à l'ère contemporaine, on ne parle plus d'œuvre d'art plus qu'on parle de pratique artistique. La démocratisation de l'art, l'incarnation de l'espace public et l'ébranlement des normes de la relation artiste / spectateur

induisent à la mise en place de nouveaux concepts à la base de cette nomination (pratiques artistiques), le partage, l'interactivité et la collaboration. Peut-on entamer l'enseignement suivant la même logique impliquée par cette contemporanéité (agir en même temps), parle-t-on à l'ère actuelle de pratiques pédagogiques actives, l'enseignant et l'apprenant peuvent-ils partager et collaborer dans l'acte de l'apprentissage ? Ces questionnements et ce rapprochement entre le monde de l'art et le monde de l'enseignement nous permettent d'arriver à la fin de cet article vers une nouvelle hypothèse qui suppose, effectivement, la création et l'approche heuristique à la base de l'opération de l'enseignement.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Dominique, B. (2016). *Sociologie du numérique*. Paris : Armand Colin, coll. « U Sociologie ».
2. Louis, L. (1995). *La différenciation pédagogique*. Paris : PUF.
3. McLuhan, M. (1968), *Pour comprendre les médias : les prolongements technologiques de l'homme*. Paris : Seuil.
4. Meirieu, P. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF éditeur.
5. Rodionoff, A. (2010). *Interroger Le Virtuel : Architecture, Territoires, Création Numérique*. Habilitation A Diriger Des Recherches En Sciences De L'information Et De La Communication — Université Paris VIII.
6. Rodionoff, A. (2012). *Les Territoires Saisis Par Le Virtuel*. Rennes : Pur, Coll. « Espaces Et Territoires ».