

Mais où est passé le Maître ?

Expérimentation d'un dispositif coopératif au sein d'un Master en audiovisuel

Yann Kilborne, Université Bordeaux Montaigne

Résumé

Cet article cherche à décrire et mettre en perspective l'expérimentation d'un dispositif coopératif au sein d'un Master professionnel en production audiovisuelle de l'Université Bordeaux 3. Il s'agit d'analyser les procédures pratiques déployées pour entrer dans la logique de l'apprenant et transformer le rapport hiérarchique habituel de l'enseignant et de l'étudiant, et d'examiner les transformations organisationnelles qui en résultent. Au lieu de s'en tenir au rapport d'imposition entre un enseignant détenteur de connaissances et un étudiant dont le rôle est essentiellement de restituer ce savoir, entre un savant et des ignorants, l'ambition est de construire un nouvel environnement et de transformer les modes relationnels, de sorte à ce *que l'élève devienne pour lui-même son propre maître*. D'où le titre un peu provocateur de ce texte qui ne consiste pas à mettre en évidence la disparition de l'enseignant (ce qui serait tomber dans l'idéologie de l'étudiant-créateur livré à lui-même), mais plutôt à manifester le changement du rôle du professeur, c'est-à-dire à souligner le renversement du paradigme de la pédagogie traditionnelle. Cette contribution a en somme pour objet d'étudier, de manière réflexive, la mise en oeuvre d'une pédagogie émancipatrice plaçant l'étudiant au coeur de ses apprentissages, en tant qu'auteur et acteur.

Célestin Freinet et Henri Desroche¹ ont développé une conception originale de l'éducation fondée sur la volonté de rompre avec la stricte visée de transmission unilatérale d'un savoir savant ou technique, afin de laisser toute leur place à l'intelligence collective et aux initiatives des sujets en formation. Un tel changement comporte un parti-pris radical : celui de **faire de l'apprenant l'auteur de ses apprentissages**, et de **remettre en question le rapport de domination** qu'implique la relation verticale de pouvoir² et d'obéissance entre le maître et l'élève. Il s'agit de renverser les habitudes en ne considérant plus seulement le contenu d'enseignement, mais également l'individu et la dynamique du processus d'apprentissage, et en postulant que le professeur gagne à apprendre de ses élèves. Au lieu de s'en tenir au rapport d'imposition entre un enseignant détenteur de connaissances et un étudiant dont le rôle est essentiellement de restituer ce savoir, entre un savant et des ignorants, l'ambition est en somme de construire une relation plus équilibrée, et de **faire en sorte que l'élève devienne pour lui-même son propre maître**.

C'est dans cette perspective que, prenant la direction il y a quatre ans d'un Master en audiovisuel, j'ai procédé à une réforme interne³, mettant en oeuvre ce que Nicolas Go appelle la « pédagogie coopérative complexe⁴ ». Cette formation avait pour but de préparer les étudiants à la **production de films** dans les domaines du cinéma et de la télévision. La réorganisation de la formation a été l'occasion de mettre en oeuvre la théorie coopérative, en s'appuyant sur les outils et potentialités du numérique⁵.

Une telle orientation trouvait également sa raison d'être dans le type de formation concernée : « professionnalisante⁶ » d'une part, et liée à un monde artistique d'autre part. S'agissant de préparer les étudiants à des métiers de l'audiovisuel et du multimédia, donc à des professions où le travail collectif et la créativité sont

¹ Cf. en particulier FREINET (C), *L'École Moderne Française. Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*, Ophrys, 1946, rééd. sous le titre *Pour l'école du peuple*, Maspero, 1969 et DESROCHE (H), *Le Projet coopératif. Son utopie et sa pratique, Ses appareils et ses réseaux. Ses espérances et ses déconvenues*, Éditions Ouvrières, 1976.

² Il importe de distinguer les concepts de *pouvoir* et d'*autorité* : le pouvoir repose sur la domination, la force (ce qui n'est pas systématiquement négatif car l'enseignant doit parfois corriger des comportements excessifs), alors que l'autorité repose sur une légitimité : celle que construit l'enseignant en plaçant l'étudiant en situation d'auteur.

³ J'invite le lecteur à se reporter au site du Master "Création, Production, Images", où se trouvent notamment : un descriptif complet de la formation, l'accès aux travaux étudiants (et donc aux épisodes de la web fiction et aux web documentaires cités dans cet article), et un blog sur les actualités du Master : <http://www.mastercpi.fr>

⁴ GO (N), "Approche coopérative complexe en éducation", in SUMPETH (M), FOURCADE (F), (dirs), *Oser la pédagogie coopérative complexe de l'école à l'université*, Chronique sociale, coll. "Pédagogie et formation", 2013.

⁵ Au fond, le numérique est pour nous ce que l'imprimerie fût dans les salles de classe de Freinet : un outil pédagogique servant à remettre en question les formes classique de l'enseignement scolaire et universitaire.

⁶ Les guillemets marquent notre distance vis-à-vis de la terminologie imposée, car elle produit des effets indésirables. A cause de ce petit qualificatif, les étudiants ont tendance à occulter tout ce qui ne serait pas, en apparence, directement utile à l'exercice de leur futur métier (et donc les enseignements théoriques). Or la fonction d'un Master quel qu'il soit, est de former intellectuellement l'étudiant, et non de se limiter à lui enseigner des gestes techniques ou des savoirs-faire.

primordiaux, et qui appelle un état d'esprit d'ouverture à l'altérité, une grande capacité d'autonomie, et une réelle pratique de la coopération, il fallait que les principes fondamentaux structurant les enseignements soient adaptés. Comment former de futurs responsables de projets à une philosophie de l'action, si ce n'est en **construisant les conditions de possibilité de la coopération au sein du Master lui-même** ? Au-delà de la conviction qu'une approche constructiviste méritait d'être développée, la nature et la vocation de cette formation imposaient une transformation profonde en termes de contenus de cours, de style d'enseignement, d'organisation de la production des films et de dynamique de l'équipe pédagogique.

Enfin, cette transformation provenait du constat d'une certaine inefficacité du modèle traditionnel, dans le cas d'un Master dit « professionnalisant », et face à des étudiants souvent plus ou moins intéressés par la culture savante. Plutôt que d'imposer un enseignement que les étudiants subissent à la seule fin d'une gratification symbolique, j'étais convaincu qu'il fallait construire un autre type de relation pédagogique (sans pour autant perdre l'ambition critique que portent tous les universitaires, et sans oublier la nécessaire transformation des représentations de l'apprenant). Au lieu d'entretenir un rapport de force inutile, il me paraissait nettement plus pertinent de **construire l'apprentissage avec les étudiants**, de faire confiance à leur désir d'être guidés et à leur capacité d'imagination. Mais cela exige il est vrai que l'on s'y prenne autrement que sur le mode de la triste contrainte, et que l'on ne frustre pas leurs motivations profondes.

L'objet de cet article est de décrire le dispositif ainsi mis en place⁷, et de confronter ses éléments constitutifs avec les concepts fondamentaux de la pédagogie coopérative complexe, tels que dégagés par Nicolas Go dans son article sur le sujet. Plus particulièrement, je m'attacherai à examiner de quelle manière les six ruptures évoquées par cet auteur et caractérisant la pédagogie coopérative complexe, se retrouvent dans l'architecture et les principes développés au sein du Master « Création, Production, Images ».

Une pratique cinématographique collective

La première rupture qui marque la différence de la pédagogie coopérative avec d'autres modèles d'enseignement, est celle de l'**opportunité donnée aux apprenants d'agir sur l'activité de connaissance et de formation**. Ce que l'on peut traduire par le fait que les étudiants disposent d'un réel pouvoir de décision et d'action sur le travail qu'ils mènent : ils « *produisent (...), par la coopération, leurs propres conditions d'existence (et notamment de travail) et peuvent les transformer*⁸. »

⁷ Ce travail de refonte du Master « Création, Production, Images » doit beaucoup à la collaboration active d'Emmanuel Quillet, opérateur de prise de vue, ergonomiste et concepteur web, qui assure dans la formation la fonction de Professeur associé (PAST dans le jargon universitaire) depuis la rentrée 2010. Son rôle de coordonnateur de la logistique des projets de films, de webmestre et son travail de développement du réseau professionnel en région est essentiel. Le Master ne serait pas ce qu'il est sans ses analyses ergonomiques des situations, son endurance et... sa patience. Qu'il en soit sincèrement remercié ici.

⁸ Nicolas Go, op. cit.

Dans le cas du Master « Création, Production, Images », cette dimension de production propre se concrétise par la place accordée aux étudiants, durant un long processus de pratique cinématographique et multimédia collective, de l'écriture scénaristique jusqu'à la conception de l'interface web. Ils peuvent en effet expérimenter très largement⁹, tous ensemble, les étapes de la conception de films interactifs. Leur activité influe directement sur les enseignements : le cours de scénario part des histoires qu'ils inventent, le tournage se fait en fonction de leur travail de préparation (découpage technique et fabrication des décors en particulier), et parce qu'ils montent eux-mêmes (accompagnés en fonction de leurs besoins d'un monteur professionnel), ils apprennent l'art du montage en étant confrontés à tous les choix qu'ils ont faits jusque-là.

La visée d'une expérimentation collective de la chaîne technique dans le but de produire des films dont tous les étudiants sont les auteurs, se situe donc à l'opposé d'un apprentissage limité à une approche théorique du cinéma, et qui par conséquent négligerait la prise en main technique dans la compréhension du processus cinématographique. Le contraste est également très fort avec la démarche consistant à proposer des exercices individuels d'assimilation de techniques audiovisuelles dans le cadre d'ateliers. Car dans ce dernier cas, la pratique est parcellaire, technocentrée, et ne permet guère plus qu'une application de procédures. Et l'idéologie individualiste véhiculée non seulement interdit tout changement de paradigme, mais cultive (inconsciemment), la concurrence entre étudiants.

La production d'une fiction en première année de Master

En M1¹⁰, les étudiants écrivent, tournent, et montent des épisodes de la série *Profession étudiant*, web fiction humoristique mettant en scène les aventures de quatre étudiants bordelais. Chaque promotion réalise une saison, ce qui assure une continuité d'année en année, permettant d'améliorer le dispositif et d'optimiser l'organisation matérielle de l'écriture et du tournage (avantage non négligeable considérant les contraintes administratives et budgétaires imposées par l'université, elle-même soumise à une politique de plus en plus dominée par des considérations financières).

ILLUSTRATION 1 : Affiche de la web fiction "Profession étudiant" (réalisée par les étudiants)

Si la série préexiste aux étudiants, c'est en tant que **cadre pédagogique à l'intérieur duquel les étudiants élaborent librement**. Il s'agit donc d'apporter une réponse à une limite économique (moyens insuffisants pour organiser un tournage pour chaque scénario) et temporelle (temps de formation divisé entre cours théoriques, ateliers et stage). Grâce à la capitalisation de l'expérience des années précédentes, à une maximisation de moyens par le tournage en studio, et à

⁹ Notons ici que la grande technicité de tout projet audiovisuel et multimédia ne permet pas de créer un dispositif idéal, où les apprenants opéreraient une mise en oeuvre de leur propre action de manière absolument autonome. Nous favorisons néanmoins les initiatives, les tâtonnements, les essais, leurs envies, en tension avec les problèmes de calendrier, de gestion des salles, de sécurité, de disponibilité du matériel etc.

¹⁰ L'abréviation « M1 » désigne les étudiants en première année de Master (ce qui correspond à la Maîtrise d'avant la réforme LMD), et l'abréviation « M2 » les étudiants en seconde année de Master (ce que l'on appelait le DEA ou le DESS).

l'accélération du travail scénaristique en raison d'un apprentissage immédiatement centré sur l'écriture d'épisodes, les étudiants peuvent s'appropriier tout le processus de création cinématographique au sein d'un Master universitaire, en dépit de ses faibles moyens.

Mais plus encore qu'une solution pratique, la série autorise la création d'un véritable **espace d'expérimentation** au sein duquel les étudiants peuvent se permettre toutes sortes d'initiatives. C'est ainsi que la première année, les étudiants ont conçu d'eux-mêmes le générique (effets spéciaux et musique compris) et l'affiche. Ils ont également assuré le casting, les séances photo, et se sont débrouillés pour trouver un fournisseur leur permettant de préparer à moindre coût des repas collectifs durant le tournage. Sur le plan organisationnel, les étudiants ont occupé plusieurs postes techniques chacun, du fait d'un mode de filmage reproductible d'épisode en épisode (les mêmes trois axes de caméra, une procédure systématique de traitement des fichiers numériques). Par ailleurs, un système de duo « réalisateur/assistant-réalisateur » a permis à chacun de vivre successivement la position de l'auteur, et celle de l'assistant-conseiller. Ce qui était une manière de leur faire découvrir, dans l'action, l'investissement psychique du réalisateur, et la responsabilité de celui qui oeuvre dans les coulisses, au service du projet.

Ce système présente l'avantage non négligeable **d'équilibrer à la fois le désir d'épanouissement individuel et la dimension collective**. Le besoin d'assumer seul un succès (ou un échec) est rendu possible lorsque l'étudiant est auteur de son scénario, ou à défaut, lorsqu'il peut se voir confier une petite mission spécifique durant la phase de production ou de post-production (création individuelle d'une séquence autonome par exemple). La dimension collective permet un contre-point fondamental dans l'apprentissage, par ce qu'elle exige de suspension de l'égo et d'investissement au seul profit du groupe et du projet. Enfin, la série induit une co-construction, à toutes les étapes, entre étudiants et enseignants. Chacun participe, en fournissant du matériel, une idée, un soutien quelconque, avec le sentiment de faire partie d'un mouvement qui le dépasse et le grandit¹¹.

La production d'un documentaire en seconde année de Master

En M2, les étudiants écrivent, tournent, et montent par groupes des séquences d'un documentaire interactif (ou « web documentaire ») collectif. Le principe est ici encore de **poser un cadre émancipant** : le thème est « imposé », mais les étudiants sont ensuite libres de le traiter comme ils le veulent. Concrètement, l'organisation de la

¹¹ Ce que nous décrivons a fait l'objet d'aménagements suite aux multiples obstacles administratifs et financiers rencontrés. La première année de mise en place de la série (2010-2011), l'équipe pédagogique a expérimenté le tournage de douze épisodes, ce qui correspondait au nombre d'étudiants (et de scénarios, chaque étudiant ayant conçu sa propre histoire). L'année suivante (2011-2012), la faiblesse de nos moyens nous a obligé à abandonner ce fonctionnement (avec regret cependant, tant cette formule assurait un bon équilibre entre les dimensions collective et individuelle du processus pédagogique). Nous avons opté pour des scénarios rédigés par groupes de quatre, et axés chacun sur un des personnages principaux. Cependant, la situation de quasi faillite de l'université Bordeaux 3 a conduit la direction à imposer une réduction sévère de l'offre de formation, quelques mois à peine après la signature du contrat quinquennal 2011-2015. Nous ne pourrions donc plus organiser de tournage réel à partir de 2012-2013, mais la série sera maintenue grâce au recours à un logiciel de fabrication de films d'animation à partir d'images de synthèse, ce que l'on appelle des "machinimas".

production du documentaire a beaucoup évolué, entre l'année où ont débuté les premières tentatives d'introduire le fonctionnement coopératif (2010-2011), cette année-ci ou le nouveau programme a officiellement commencé (2011-2012), et ce qui est déjà prévu pour 2012-2013.

« L'année zéro », alors que les transformations du Master ne faisaient que commencer et que le groupe des M2 connaissait des tensions internes fortes, les étudiants eux-mêmes ont choisi de ne se concentrer que sur un seul film (alors que deux étaient envisagés au départ). La collaboration n'aura été cette année-là dictée que par la volonté du groupe de s'entendre a minima, en combinant les forces des uns et des autres, pour qu'un film existe à l'issue de la phase de tournage et de montage. Au final le web documentaire consiste en un découpage d'un film en trois séquences, mais qui aurait pu tout aussi bien former un film unitaire. Ces séquences sont accessibles via une interface dont l'image renvoie au lieu de tournage principal (une ancienne caserne militaire désaffectée).

L'année 2011-2012 commence bien autrement avec les M2¹² : ils se sont forgés une identité de groupe à la suite de l'aventure du tournage de la première saison de *Profession étudiant*. Ils intègrent parmi eux les deux nouvelles étudiantes arrivées directement en M2 et retrouvent très rapidement, après la pause de la période d'immersion dans des sociétés de production et la coupure de l'été, la camaraderie développée en M1. Le thème fixé est celui du travail, ce qui les oblige à ancrer socialement leurs scénarios. L'idée est aussi que les étudiants passent **d'une réflexion et d'une écriture sur leur "métier d'étudiant", c'est-à-dire sur leur propre travail, à une élaboration documentaire sur le travail des autres**, et sur les métiers en dehors du monde universitaire. D'une analyse *interne* les étudiants passent à une analyse *externe*, qui elle aussi se fait par l'intermédiaire du cinéma et des procédés expressifs qui le caractérisent, à quoi s'ajoutent les compléments multimédia (photographies, séquences vidéo, texte). Cela permet de préparer les étudiants à la sortie de la formation, et d'approcher la complexité du monde du travail pendant qu'ils sont encore dans l'environnement protecteur de l'université. L'expérience se révèle concluante : chacun de ses membres a nettement le sentiment d'œuvrer dans le sens d'une oeuvre collective unique, et mis à part les phases naturelles de découragement, ou les moments d'irritation face aux difficultés techniques, les étudiants manifestent une franche satisfaction dans leurs carnets de bord. Le résultat, ce sont cinq films distincts, réunis dans une même interface, abordant la question du travail à travers les portraits de personnes de tous les âges, et de professions variées.

Pour l'année prochaine, nous allons procéder encore autrement (afin d'accroître l'autonomie des étudiants, d'accentuer le mouvement de coopération, et de tenir compte de la baisse de nos moyens) : les groupes réaliseront véritablement chacune des séquences (et non pas des films), appartenant à une totalité qui ne sera plus seulement filmique, mais multimédia. Le recours à la pratique photographique et à la prise de son hors d'un tournage audiovisuel, aura pour fonction de déplacer le centre

¹² Le fait d'avoir recruté ces étudiants à leur entrée en M1 joue certainement aussi dans la relation que j'ai pu avoir avec eux. La précédente promotion, elle, avait été recrutée par l'ancienne responsable du Master, et s'est retrouvée au coeur de la « révolution interne », confrontée à des bouleversements auxquels ils ne s'attendaient pas. Malgré les améliorations considérables offertes aux étudiants, il a fallu composer avec une résistance au changement.

de gravité du projet (le média film n'étant plus au cœur du dispositif), vers la coopération active autour de la composition d'un récit multimédia.

Quels que soient les choix qui entourent la production du documentaire (et notamment indépendamment du passage de l'audiovisuel hybride au récit multimédia), l'expérimentation pédagogique reste au fond très proche de celle menée en M1 avec *Profession étudiant*. Les étudiants réfléchissent ensemble, durant toute l'année, à la manière de trouver une forme d'unité entre des éléments qui constituent des unités distinctes. On retrouve donc l'articulation entre une élaboration individuelle ou en petits groupes, et une coopération tant dans la mise en oeuvre que dans la réflexion sur le dispositif dans son ensemble¹³. Les étudiants, initiés aux rudiments du web et de l'infographie, doivent concevoir une interface web dans laquelle s'intègrent toutes les séquences et compositions sonores ou visuelles produites (leur production ne se limite pas à des films, mais associent des images fixes, des bandes-son, des diaporamas, des dessins etc.). Dès le départ, ils intègrent la nécessité de penser ensemble une cohérence, ce qui est d'autant plus concevable pour eux que l'année de M1 les a habitués à fonctionner dans l'entraide, le dialogue et la co-conception artistique.

Des outils en faveur de l'autonomie

La deuxième rupture soulignée par Nicolas Go concerne **l'organisation pédagogique, comme condition de possibilité d'une transformation des étudiants en auteurs**¹⁴. Alors que les étudiants sont toujours plus ou moins actifs, leur responsabilité et champ d'action avec la pédagogie coopérative complexe modifie profondément leur statut. Dans le Master « Création, Production, Images », ce nouveau mode d'organisation se manifeste entre autres par l'usage d'outils numériques (carnet de recherche en ligne et wiki) et la volonté de créer les conditions pour que les étudiants élaborent des propositions sans contraintes (le « projet personnel »). Là où la première rupture correspond au changement profond du rôle accordé à l'étudiant, la deuxième se concrétise dans la mise en place d'une organisation matérielle, propice à une libre production intellectuelle.

Le carnet de recherche

Un premier outil, le carnet de recherche en ligne¹⁵, s'appuie sur l'idée que la formation à la recherche ne saurait seulement passer par l'écriture d'un texte

¹³ Nicolas Go (op. cit.) insiste sur la complémentarité, en matière de pédagogie coopérative, entre les dimensions collectives et individuelles des activités : « *C'est une richesse des pratiques coopératives que de favoriser à la fois un développement, un affinement de la relation sociale au moyen d'institutions comme la réunion coopérative, les exposés, les conférences, et un approfondissement de la singularité de chacun au moyen des travaux personnels comme le texte libre ou le "travail individualisé"* ».

¹⁴ Nicolas Go, op. cit.

¹⁵ Nous nommons ce journal de bord « carnet de recherche » reprenant ici la terminologie employée par les fondateurs de la plateforme Hypotheses.org, pour désigner des journaux de bord poursuivant un objectif scientifique. Il ne s'agit en effet ni d'un journal intime, ni d'un journal lié à une activité extérieure. Il s'apparente plutôt au carnet de l'ethnologue sur le terrain, du chercheur en sciences sociales qui étudie des interactions, analyse des conversations, et s'observe lui-même dans l'action

structuré en parties, encadrées par une introduction et une conclusion, solidement étayé de références bibliographiques et rédigé dans un style sobre et mesuré. En plus du mémoire académique, les étudiants sont invités à décrire dans un carnet numérique le processus vécu durant chaque étape de création des films interactifs. La forme est libre : les idées peuvent être jetées spontanément, même dans un certain désordre¹⁶. Il s'agit avant tout de préciser une bribe de pensée ou le détail d'une observation, et de surmonter la crainte de dire quelque chose qui ne serait pas exact, c'est-à-dire de dépasser le sentiment de ne pas être légitime dans l'affirmation d'un argument personnel¹⁷. Ils peuvent se laisser aller à des remarques sur leur quotidien, parfois très éloignées du discours scientifique¹⁸. L'essentiel étant qu'ils écrivent, parce qu'ainsi s'instaure une familiarité reconfortante avec l'écriture¹⁹, une confiance dans leur capacité à exprimer leur pensée, dans un face à face avec les mots qu'ils découvrent, sans y ajouter la contrainte d'une adéquation à un savoir savant²⁰.

(observation participante). Il prend la forme numérique, afin de permettre une lecture à distance par l'enseignant et éviter les complications d'un rendu papier fréquent.

¹⁶ Ce procédé du « texte libre », c'est-à-dire « *d'institution quotidienne du travail d'écriture personnelle sans consigne de contenu* » (Nicolas Go, op. cit.), est une pratique bien connue des tenants de la pédagogie coopérative à l'école primaire ou secondaire.

¹⁷ A partir de l'année prochaine le carnet de recherche sera public (alors que cette année l'accès était restreint, afin d'observer d'abord la manière dont les étudiants se saisiraient de ce carnet). L'exercice sera organisé sur un mode non plus individuel mais collectif (par groupes de trois), ce qui aura pour but de créer de la discussion entre étudiants. Des photographies seront demandées, de manière à toujours mêler le langage verbal au langage visuel. Les étudiants seront également incités à produire de petits plans-séquences à l'aide de leurs appareils photos numériques ou téléphones portables. Un autre niveau d'élaboration sera désormais possible, grâce au dialogue potentiel (asynchrone) avec des lecteurs. Et même en l'absence de commentaires d'internautes, les étudiants sauront que l'enseignant n'est plus la seule personne qui lit leurs textes.

¹⁸ Une étudiante écrit un jour le sentiment que provoque chez elle plusieurs jours de pluie : « *Je rêve de vacances et de chaleur. J'ai l'impression que mon cerveau aussi est imbibé d'eau. Je n'arrive plus à penser, à réfléchir.* » Une autre se laisse tenter par le plaisir du jeu littéraire : « *Puis je suis revenue, j'étais prête à écrire quand je me suis noyée dans de la sémantique, et finalement je me suis arrachée ces cheveux avec des mots. Alors en buvant la tasse j'ai mis ce méchant bouquin sur le coin de mon bureau en me disant qu'il ne paie rien pour attendre (à part la date limite d'emprunt* ». Une autre encore évoque le bien-être que suscite pour elle la botanique : « *En m'occupant de mon orchidée, surnommée Lili (et bien oui, c'est un être vivant ! Pourquoi n'aurait-elle pas le droit d'avoir un nom elle aussi ?!) je me suis sentie bien* ».

¹⁹ Une étudiante manifeste de manière très explicite l'appropriation de l'exercice dans son quotidien : « *Tous les jours j'ai rendez-vous avec mon écriture. C'est comme si la question ne se posait pas. Que ça devenait normal, une habitude, comme le café-clope du matin. Une photo à l'instant T de mes pensées, de mon cheminement intellectuel.* »

²⁰ En aucune manière cette autorisation d'écriture « anarchique » ne contrevient à la mission de former de jeunes étudiants à la maîtrise des normes académiques, au contraire. Non seulement d'autres exercices garantissent l'apprentissage des fondamentaux culturels et méthodologiques, mais cette écriture libre prépare le terrain de l'écriture formelle universitaire. Comme le montre cet extrait du journal d'une étudiante, l'écriture quotidienne provoque, facilite, encourage une compréhension, et contribue à l'explicitation : « *J'ai eu une petite révélation par rapport à l'écriture. Parce que je réalise que depuis que je me suis mise à écrire souvent (ouverture de ce carnet de bord), j'arrive à exprimer plus clairement mes idées à l'oral, et donc à mieux me faire comprendre. L'écriture permet de poser les mots sur le brouillon que peut être mon esprit parfois. Plus j'écris, mieux je communique.* » Ce que résume d'une formule bien trouvée, même si la syntaxe est maladroite, une autre étudiante : « *C'est là que réside l'intérêt de cet outil, dans l'observation laborantine de naissances de pensées* ». Et de nombreux autres billets d'étudiants témoignent des progrès réalisés dans le rapport qu'ils entretiennent avec la démarche scientifique. Au final, cette pratique du carnet de recherche conduit les étudiants à comprendre qu'il n'y a pas lieu d'opposer systématiquement théorie et pratique, et

L'objectif est donc ici de les **initier à la recherche-action**²¹, ou plus exactement à **la recherche-crédation**, en développant chez eux l'habitude de se regarder faire pendant qu'ils agissent, et de les exercer à la réflexivité en produisant des descriptions de leur activité (descriptions qui seraient le point de départ d'analyses potentielles sur le processus de création audiovisuel). Tout cela dans le but de provoquer un décentrement, de les conduire à relativiser les évidences, et **transformer en source d'étonnement, ce qui auparavant restait invisible à leurs yeux**²². C'est ainsi que certaines représentations stéréotypées tombent, non par acquiescement à la parole du professeur, mais par une observation personnelle attentive, à travers un cheminement qui leur appartient, et au contact du réel.

Le wiki

Le wiki se définit comme « *un site web dont les pages sont modifiables par les visiteurs afin de permettre l'écriture et l'illustration collaboratives des documents numériques qu'il contient* »²³. Il consacre, au sein du Master « Création, Production, Images », la participation de chaque étudiant à la **constitution d'une base de données commune**. Dans le cadre de l'évaluation des ateliers pratiques, les étudiants sont invités, par groupes de deux, à fournir de petites entrées pour définir un concept, une technique, ou décrire une méthode de travail. Plus largement, l'idée est que les étudiants explicitent, promotion après promotion, tous les termes et processus qu'ils déploient pour mener à bien les scénarios, les tournages, les

qu'une pensée de la complexité articule naturellement ce qui relève de la construction rationnelle et synthétique, permettant de déduire des principes, et ce qui relève de l'activité de transformation du réel, qui fournit la matière nécessaire à l'exercice de la pensée.

²¹ La *recherche-action* concerne les « recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (Marie-Anne Hugon, Claude Seibel, Recherches impliquées, recherches action : le cas de l'éducation, Belgique, De Boeck Université, 1988, p. 13). Son originalité, précise Véronique Bordes, est d'associer « *engagement* » et « *science* », « *implication* » et « *réflexivité* », « *en posant le postulat que pour comprendre la réalité, il faut participer à son changement.* » (Véronique Bordes, « Accompagner les professionnels dans l'évolution de leurs pratiques : deux exemples de recherche action », *Revue française de pédagogie*, n°165, 2008, p. 139).

²² Un exemple de prise de conscience est cet extrait d'une étudiante qui découvre le caractère relatif des découpages disciplinaires : « *Ce matin, pendant le cours de MV, j'ai pris conscience d'une chose : les théories psychanalytiques rejoignent les théories philosophiques, les théories sociologiques et les théories ethnologiques. En fait, tous ces champs disciplinaires ont des objets d'étude en commun. Ainsi, chaque chose étudiée a divers degrés d'appréhension selon la discipline dans laquelle on se situe. C'est bête mais je me rends compte à quel point tout est lié... quand Freud parle de la pulsion de mort chez l'Homme, c'est d'un point de vue psychanalytique, il faut envisager cela d'un point de vue sociologique ou même culturel. Les choses sont toutes liées entre elles, mais selon le point de vue, elles peuvent avoir des significations complètement différentes* ».

²³ Wikipédia, 2012. Si certains membres de la communauté académique considèrent comme sacrilège pour un universitaire de s'appuyer sur une définition trouvée dans Wikipédia, en raison d'une absence d'autorité éditoriale et scientifique pour légitimer les savoirs présentés, j'espère qu'ils me pardonneront néanmoins de recourir pour une fois à cet encyclopédie ouverte en ligne. Difficile en effet de résister à la tentation de laisser la communauté du libre définir elle-même ce terme qu'elle a fait rentrer dans le langage courant. Difficile en particulier d'écarter ce qu'en disent les auteurs-utilisateurs de Wiki-pédia. J'ajouterai que la vieille édition de mon dictionnaire *Le Robert* est de toute façon bien trop ancienne pour avoir placé ce petit mot entre « Wigwam » (hutte des indiens d'Amérique du nord) et « Wilaya » (division administrative de l'Algérie).

montages, les sites web, et accomplir leur apprentissage. Fondé sur l'intelligence collective, le wiki se présente comme un moyen particulièrement efficace pour les étudiants de partager des procédures infra-ordinaires, et les amène à comprendre plus rapidement les enjeux de la pédagogie dont ils sont partie prenante²⁴.

La fonction de mise en commun de connaissances est complétée par le partage de documents, qui autorise l'écriture à plusieurs mains d'un texte (le dossier de production du web documentaire) ou d'une fiche de préparation du tournage (tableau récapitulatif de l'ordre de tournage des plans pour la web fiction), ou encore le dépôt d'idées d'un groupe de travail (remue-méninges de chaque équipe de scénaristes de la série *Profession étudiant*). On trouve donc ici la « *pratique de mutualisation des ressources et des savoirs* » à laquelle fait référence Nicolas Go²⁵, conséquence naturelle de l'organisation du travail en coopération.

ILLUSTRATION 2 : Le wiki du Master "Création, Production, Images"

Le projet personnel

Le « projet audiovisuel personnel » désigne un **programme, une intention qu'aimerait développer l'étudiant durant sa formation**. Il est destiné à être travaillé de manière autonome, en parallèle du cursus. Typiquement, l'étudiant rédige un projet de film (par exemple, l'ébauche d'une série de fiction à destination du web) qu'il présente à l'entrée en Master, et qu'il va réécrire durant sa formation. A l'issue de celle-ci il dispose d'un dossier solide à montrer aux professionnels. Il peut aussi s'agir d'un projet de création d'une société de production ou d'une association : l'étudiant commence la formation avec le plus souvent des idées toutes faites, des projections stéréotypées, et fait montre d'une attitude téméraire qui trahit surtout l'ignorance du milieu professionnel. Durant les deux années de Master, il va pouvoir affiner ses intentions et sa connaissance des conditions réelles d'exercice du métier, afin d'agir non pas aveuglément mais méthodiquement et en connaissance de cause. Mais un projet personnel peut aussi consister en une recherche servant à documenter un futur documentaire, en un storyboard, une installation d'art contemporain ayant recours à l'audiovisuel, etc. Le projet n'a pas besoin d'aboutir, et l'étudiant est même libre de s'en désintéresser totalement. Simplement, s'il veut confronter ses desseins à l'expérience des enseignants dans le but de les concrétiser, la formule du projet audiovisuel personnel est là pour l'y encourager.

Le principe éthique de sollicitude

La pédagogie coopérative complexe ne saurait se comprendre sans le **souci éthique** qui l'accompagne nécessairement, « *par lequel on prend soin de l'autre pour lui-même, et non dans la visée d'un quelconque bénéfice secondaire*²⁶ ». Et c'est là la troisième rupture. Car la coopération est une « *manière de vivre ensemble*²⁷ », et non pas seulement une coordination d'actions fondées sur des objectifs communs,

²⁴ Pour une analyse de l'utilisation pédagogique du wiki dans l'enseignement supérieur, cf. Rémi Bachelet, « Mettre en oeuvre un wiki académique », in colloque *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, Brest, juin 2008.

²⁵ Nicolas Go, op. cit.

²⁶ Nicolas Go, op. cit.

²⁷ Nicolas Go, op. cit.

comme on peut le trouver dans les formes pauvres de travail collaboratif. Nicolas Go appelle *sollicitude*, ce « *souci que l'on prend de l'autre, participant à une oeuvre commune* », par opposition au « *banal intérêt que l'on trouve à travailler avec d'autres*²⁸ ».

Dans le Master « Création, Production, Images », ce principe de sollicitude réside dans une **posture de bienveillance et d'écoute, qui contribue à créer entre les étudiants solidarité et compréhension mutuelle**. D'ailleurs, l'organisation des projets pédagogiques (qu'il s'agisse de la série *Profession étudiant* ou du web documentaire collectif), a été pensée comme une réponse au problème de la simple cohabitation d'intérêts, c'est-à-dire comme une façon de construire un environnement propice au développement de la sollicitude.

Une liberté de parole

La liberté de parole, ou ce que Nicolas Go appelle la « **parole autorisée** », est fondamentale parce qu'elle **rend tangible le pouvoir de contestation de l'étudiant, et par là sa capacité à influencer sur le déroulement de la formation**. « *Hautement formatrice* » souligne Nicolas Go, cette pratique réflexive « *est l'indice d'une activité qui ne se satisfait pas de pâtir (pathos), qui se donne les moyens d'exercer une puissance d'agir là où, d'ordinaire, on s'en remet soit à la fatalité, soit à la hiérarchie* ». Et elle ne doit pas être confondue, précise-t-il, avec « *de la parole institutionnelle d'étudiant, donnant satisfaction à une attente professorale, qui s'interprète souvent comme mise en conformité*²⁹ ».

Dans le Master « Création, Production, Images », Emmanuel Quillet et moi-même cherchons à développer chez les étudiants un état d'esprit qui autorise les étudiants (et en particulier ceux qui sont les plus habitués aux effets de domination), à exprimer des doutes, y compris à l'égard des interprétations données par l'enseignant (nous maintenons néanmoins toujours une exigence de construction rationnelle et d'argumentation). Le cours de méthodologie que j'anime durant tout le premier semestre, tant avec les M1 qu'avec les M2, est conçu entre autres, pour laisser toute la place à des discussions et digressions, et pour ainsi répondre aux interrogations subversives des étudiants.

Un autre temps propice à la « parole autorisée » sont les **entretiens individuels « à mi-parcours »** (c'est-à-dire à la fin du premier semestre). En dehors d'un entretien sollicité (et ils ne le sont dans la pratique que dans le cadre d'une direction de recherche), il n'y a en effet jamais d'échange posé en face-à-face (tout au plus quelques minutes parfois à la fin d'un cours). Or ces entretiens sont particulièrement favorables parce que l'étudiant se sent vraiment entendu, dans sa singularité, et qu'il sait que c'est un moment qui lui est réservé. De nombreuses fois des questions surgissent, qui ne pouvaient pas être posées en cours, ou pour lesquelles l'étudiant avait besoin d'une explication personnalisée. Mais même en l'absence de questions, le balayage des activités de l'étudiant durant les derniers mois lui procure une sensation positive qui le dynamise pour la suite, comme en témoignent les journaux de bord, et les retours directs qu'ils peuvent faire.

²⁸ Nicolas Go, op. cit.

²⁹ Nicolas Go, op. cit.

Enfin, un **bilan collectif** est réalisé, tant en M1 qu'en M2, à la fin de l'année. C'est l'occasion ici encore de répondre aux questions, mais surtout de dresser en commun une synthèse, et de préparer la rupture que constitue l'immersion dans le contexte professionnel (stage).

Ces moments clés permettent ainsi aux étudiants d'engager des discussions sur le processus pédagogique, et de mener l'activité si essentielle « *d'appropriation réflexive du travail*³⁰ » de manière tant collective qu'individuelle³¹. Ce dont témoigne d'ailleurs un étudiant dans son journal, anticipant sur une conversation relative à la préparation de *Profession étudiant* : « *Ah oui, mais tout le monde va avoir des idées. Je sens que demain on va redécouvrir le sens du mot démocratie !* ».

Du tournage collaboratif au tournage coopératif

La conception de *Profession étudiant* a radicalement transformé le rapport des étudiants au tournage. La série a en effet permis de résoudre le problème majeur, en matière d'enseignement de la pratique audiovisuelle, de la soumission des étudiants à un projet auquel ils n'adhèrent que par calcul ou nécessité. Le processus de création cinématographique est beaucoup trop lourd pour permettre à tous les étudiants (du moins en dehors de la Femis et des établissements privés très coûteux), de réaliser les films dont ils ont conçu le scénario. Cette difficulté conduit de nombreuses formations à mettre en concurrence les scénarios, pour ne tourner que ce qui peut l'être compte-tenu des moyens dont elle dispose. La compétition entre étudiants-scénaristes présente pourtant tous les inconvénients : chacun s'affronte aux autres dès la phase d'écriture ; le ou les scénarios retenus le sont plutôt sur des critères de faisabilité que des critères qualitatifs ; les étudiants dont le scénario est rejeté le vivent comme un échec ; et enfin, les étudiants ont tendance à se désinvestir du projet qu'on leur impose. On trouve donc ici tous les symptômes de la *collaboration*, qui fait que « *l'on s'associe prioritairement à autrui, non pas par intérêt pour l'autre (...), mais par intérêt pour soi*³² ».

Le recours au principe de la fabrication d'éléments filmiques interdépendants, c'est-à-dire au tournage d'épisodes d'une série, aura permis à l'inverse de **créer les conditions d'une réelle coopération**, où l'on trouve bien la « *rencontre des désirs dans la production d'une œuvre ou d'une tâche commune, laquelle rencontre est cause partagée de satisfaction réelle, ou mieux encore de joie*³³ ». C'est que tous, étudiants comme enseignants, ont non seulement conscience de participer à une œuvre commune (en raison de la préparation solidaire de tournages avec personnages et décors identiques), mais plus encore, réalisent que l'activité tout

³⁰ Nicolas Go, op. cit.

³¹ Ce qui est présenté là est très loin d'être appliqué chez les enseignants. Au contraire, la dégradation des conditions de travail des enseignants-chercheurs, le très grand nombre d'étudiants en Licence, les rigidités administratives fortes, aboutissent à des relations plutôt tendues ou simplement cordiales. Beaucoup d'enseignants et d'étudiants souffrent d'une situation qu'ils subissent, et à laquelle paradoxalement ils participent inconsciemment (plaintes permanentes et ingratitude des étudiants d'un côté, sanctions répétées de la part des enseignants par ailleurs le plus souvent indisponibles).

³² Nicolas Go, op. cit.

³³ Nicolas Go, op. cit.

entière procure un plaisir de *créer ensemble*. Le tournage peut alors devenir « **pratique cinématographique de la Joie** », pour reprendre la terminologie de Nicolas Go. Et l'on trouve alors des « *créations imprévisibles* » et des phénomènes d'interactions³⁴. Par exemple : la participation fortuite de l'un des étudiants de la promotion de l'année dernière à deux épisodes... en tant que comédien. Ce fût l'occasion pour tout le groupe de créer un personnage secondaire apprécié et totalement imprévu. Un autre exemple est la co-conception auto-gérée entre plusieurs étudiants du générique d'images animées. Rien n'avait été planifié, et c'est donc de leur propre initiative, que les étudiants ont organisé, tous ensemble, la préparation de ce générique (qui exigeait aussi bien des choix graphiques, que le recrutement d'un musicien bénévole et ainsi de suite).

L'incertitude comme règle de conduite

La quatrième rupture réside dans le **fait pour la coopération de « s'inscrire dans l'incertitude »**³⁵, avec comme conséquence « notable » de rendre inopérante l'évaluation, puisqu'en effet, il n'est plus question de chercher à contrôler l'assimilation d'un savoir déterminé au préalable. Dominée « *par des phénomènes aléatoires* »³⁶, l'activité éducative s'affranchit donc de l'ancien réflexe du professeur attribuant une note à ses élèves par souci de contrôle. Autrement dit, la visée émancipatrice transforme radicalement le rapport au savoir, et par conséquent, affecte aussi la relation qu'entretient l'enseignant avec ses élèves, ainsi que la relation entre apprenants.

Le tutorat par les pairs

Le principe du tutorat, dont les mérites pédagogiques ont été mis en évidence notamment par Rémi Bachelet³⁷, a été institué entre les étudiants en M2 et les étudiants en M1, de sorte à ce que les étudiants en seconde année du Master (formés à l'écriture de scénario et à la dramaturgie), aident les étudiants en première année à écrire leur scénario de fiction (c'est-à-dire l'un des épisodes de *Profession étudiant*).

Placés en situation de détenteurs d'un savoir et dans une posture de mentor, les M2 sont face à une double incertitude : celle de la **solidité des compétences** acquises quelques mois plus tôt qu'ils vont devoir pourtant mobiliser, et celle de la **relation d'accompagnement** elle-même, qu'ils découvrent totalement (comment s'y prendre ? comment peut réagir le tuteuré ?). Tout le long des entretiens qu'ils auront avec leurs cadets, ils seront dans le doute et l'improvisation, incapables de se projeter à partir d'une expérience antérieure d'accompagnement, et dans l'obligation d'ajuster leur comportement et leur discours, au fur et à mesure de leur apprentissage de la fonction de tuteur. Cette expérience déstabilisante est

³⁴ Nicolas Go, op. cit.

³⁵ Nicolas Go, op. cit.

³⁶ Nicolas Go, op. cit.

³⁷ Rémi Bachelet, « Le tutorat par les pairs » in C. Vezat, L. Villeneuve, B. Raucent, (Dir), *Accompagner des étudiants*, De Boeck, 2010.

extrêmement positive pour les deux groupes d'étudiants (un étudiant en M2 cette année s'est même exclamé, dans son journal de bord : « *C'est la meilleure idée de l'année !* »).

Les M2 éprouvent en effet à la fois de l'angoisse et de la fierté, et surtout, continuent d'apprendre et de consolider leurs connaissances en matière d'écriture scénaristique (il leur faut identifier les erreurs, mais également les expliquer, or c'est bien connu, enseigner est une autre façon d'apprendre)³⁸. Conscients de leur responsabilité (qu'ils prennent très au sérieux), ils font un effort d'empathie et de compréhension que seule une telle mise en situation était à même de provoquer. Les M1 y trouvent également un immense bénéfice. Un peu déboussolés au début, ils peuvent s'appuyer sur leurs aînés, nouer des liens de sympathie, et donc développer des relations de confiance (condition nécessaire à la réussite de leur cursus, à l'émergence d'une véritable dynamique de coopération, et ainsi de suite). Même maladroite, l'aide des M2 se révèle utile et complémentaire parce que les étudiants **partagent les mêmes références culturelles, le même langage et les mêmes réflexes**. Les M2 expriment donc différemment ce que dira un enseignant, et cette répétition augmente et facilite la compréhension. En outre, ces séances de tutorat font l'objet de discussions au sein des cours d'écriture de scénario en M1, et des cours de relecture de scénario en M2. L'expérience de tutorat, si elle reste assez insaisissable pour les étudiants, est néanmoins encadrée, puisque **l'enseignant scénariste s'assure d'apporter des corrections aux corrections** (si cela se révèle nécessaire), et qu'il se préoccupe de quoi qu'il arrive de l'avancée des scénarios. De son côté la collègue psychanalyste éclaire dans le cadre de son cours la démarche de l'accompagnement en général, et répond aux questions des étudiants. Cependant cet encadrement n'implique pas ici d'évaluation (par contre il y a bien retour, discussion, confrontation d'expériences, et référence aux concepts de la psychanalyse). L'évaluation n'aurait en effet guère de sens, puisqu'il n'y a pas de contrôle des connaissances, mais seulement un cadre d'expérience dans lequel sont placés les étudiants³⁹.

L'apprentissage tâtonnant de la recherche

Bien que qualifié de « professionnel », le Master « Création, Production, Images » ne renonce pas à **l'ambition académique de former les étudiants à la recherche**, que ce soit à travers l'étude de textes, de films, de dispositifs imagés, ou que ce soit par l'observation ethnographique du processus de création, dans une démarche de recherche-création. Les étudiants réalisent, comme mentionné ci-dessus, un carnet de recherche durant leur formation. Ils disposent aussi des deux années de

³⁸ « *L'acte d'enseigner demande non seulement d'apprendre, mais aussi de retravailler et de réorganiser la connaissance, ce qui fait intervenir des compétences particulières : reformuler des idées, clarifier des points compliqués, donner des exemples, se décentrer pour comprendre le point de vue d'un tiers... par ailleurs, des capacités méthodologiques de planification et de suivi du travail (aide à l'organisation et à la fixation d'objectifs, gestion de la motivation...) sont aussi mises en jeu* » (Keith J. Topping, « The effectiveness of peer tutoring in higher and further education : a typology and review of the literature », *Higher Education*, 32, 1996, pp. 321-345, cité et traduit par Rémi Bachelet, op. cit., p. 7).

³⁹ Pour la forme, et parce que la majorité des étudiants, et surtout l'institution, attendent qu'il y ait systématiquement une évaluation, l'enseignant scénariste indique simplement aux étudiants que le tutorat fait partie de l'évaluation générale du cours d'écriture de scénario (M1) ou du cours de relecture de scénario (M2).

formation pour préparer un mémoire, sur le sujet de leur choix, répondant aux critères académiques.

Carnet de recherche et mémoire relèvent l'un et l'autre du principe d'incertitude. Le premier insiste sur la **description spontanée et rapide de l'activité immédiate**, tandis que le second exige un **travail d'analyse conceptuelle**, et des **salves d'écriture et réécriture dans le temps**. Dans les deux cas néanmoins, le travail associe une confrontation imprévisible avec l'écriture et la pensée : l'étudiant hésite ne sachant jamais vraiment ce qu'il doit ou veut dire, ni comment le dire. Parce qu'il apprend la recherche *par* la recherche, ces tâtonnements mêmes participent de son apprentissage.

S'agissant du mémoire en particulier, il est *primordial que l'étudiant s'égar*e en lisant un ouvrage ou chapitre d'ouvrage dont il ne se servira pas au final⁴⁰. Il est indispensable qu'il se **confronte à la nécessité de l'inutile**, qu'il emprunte des chemins qui ne mènent nulle part, qu'il accède au rythme instable d'une quête faite de découvertes fortuites, de déceptions, autant que d'illuminations inattendues⁴¹. Et pour les habituer au « saut dans l'inconnu » qui caractérise l'acte de penser par soi-même, ou du moins de tenter de poser une suite d'idées et de construire un raisonnement, d'avancer méthodiquement par ajouts successifs de notions bonnes et mauvaises, de mots boiteux, d'exemples illustratifs plus ou moins pertinents, je consacre plusieurs cours d'esthétique du cinéma au procédé de **l'analyse filmique collective improvisée** : il s'agit alors de faire émerger une réflexion de toute la classe sur les images à partir des termes et expressions utilisés par les étudiants eux-mêmes. Cela débouche, durant une seconde phase de l'exercice, sur une analyse élaborée (tantôt que je prépare, tantôt que j'improvise), qui s'appuie explicitement, autant que possible, sur toutes les intuitions fournies par les étudiants durant la séance de remue-méninges⁴².

Là encore l'évaluation a quelque chose de secondaire ou d'inutile. Dans le cas des billets du carnet de recherche, on ne peut guère faire autre chose que « récompenser » la précision d'une description, l'effort stylistique ou simplement la régularité des publications (qui pour les étudiants est peut-être ce qu'il y a de plus difficile). Mais dès lors que les étudiants comprennent que l'exercice est le leur (au sens où ils peuvent se l'approprier), et ne se fonde plus sur la reproduction d'un

⁴⁰ Notons que le mémoire autorise ce que Nicolas Go (op. cit.) appelle une « *polyrythmie* », c'est-à-dire une progression de l'étudiant « *selon son rythme propre, de sorte à être toujours au meilleur de ses capacités effectives, (...) afin de pouvoir mener [le travail] à terme sans un empressement préjudiciable ou un ralentissement démotivant* ».

⁴¹ L'extrait suivant du journal de bord d'une étudiante témoigne de la prise de conscience du cheminement propre à la recherche : « *Tous les jours, j'ai l'impression d'aller plus loin encore dans la pensée et la réflexion. Je parcours des livres, les lit avidement, je prends même plaisir à me lever tôt pour aller à la bibliothèque et parcourir les rayons des livres poussiéreux. Je trouve de nouvelles références qui m'orientent vers de nouvelles œuvres, de nouveaux auteurs dont j'ignorais le nom. Bien sûr je ne peux pas tout lire, il faut savoir trier et comprendre ce qui est pertinent et ce qui ne l'est pas. Je commence vraiment à comprendre comment se construit un mémoire de recherche, fait de questionnements, de doutes, de remises en question et même de pensées qui vont en contradiction avec les auteurs* ».

⁴² « *C'est drôle, écrit un étudiant dans son journal de bord, de voir à quel point, dans ce master, beaucoup de choses qu'on fait démarrent sur des tâtonnements rébarbatifs avant d'aboutir à d'heureuses conclusions* ».

savoir dispensé par l'enseignant, attribuer une note a quelque chose d'artificiel. En revanche, faire des remarques reste toujours profitable.

De même s'agissant du mémoire, je pense que le **rôle de l'évaluation doit être relativisé**, si l'on admet que ce qui compte c'est surtout la progression (en zigzag) de l'étudiant, la conscience qu'il développe, parfois indépendamment de la valeur scientifique effective du mémoire final. Car, entre la prise de conscience de ce qu'implique une recherche, de la méthode à employer, et sa concrétisation par l'étudiant, il faut encore du temps, de la maturité, et une motivation de longue durée. On peut certes objectiver la qualité du travail achevé à partir de différents critères (rigueur de la démonstration, originalité de l'approche, systématisme du référencement bibliographique, etc.), en guise de retour à l'étudiant. Et la note, il est vrai, permet de donner du sens au travail accompli, qui n'est pas seulement adéquation à une demande institutionnelle, mais compréhension et appréhension des règles de la rationalité. Mais je doute que l'on échappe totalement à la logique du contrôle, fondée, comme le définit si bien Nicolas Go, « *sur la mesure des écarts entre performance d'étudiant et norme institutionnelle à l'occasion d'une épreuve*⁴³ ». Et considérant le niveau de départ des étudiants (peu dotés en capital culturel), le contexte (formation professionnelle à l'audiovisuel) et les finalités (initiation à la recherche), la note que l'on attribue alors mesure surtout la béance insurmontable avec la recherche des savants : au fond, l'évaluation devient une appréciation de l'expertise des professionnels de la recherche, c'est-à-dire des « professionnels de la profession » pour reprendre une expression de Jean-Luc Godard. Autrement dit, les professeurs notent leur capacité de contrôle, et au final se notent eux-mêmes.

Une pratique de la complexité

La cinquième rupture tient dans l'ouverture de la pédagogie coopérative complexe à tous les événements, à la diversité et à l'inachèvement, en raison de la conscience de l'interdépendance de tout ce qui existe et du fait que nous sommes toujours au milieu de quelque chose, sans jamais se trouver au début ou à la fin. Cela se traduit par un accueil, une **disponibilité à ce qui advient**, et la recherche de diversité, de la multiplicité, **sans souci de complétude et de maîtrise**, puisque tout pourra toujours servir et que « *par où que l'on commence, c'est toujours un commencement par le milieu*⁴⁴ ».

Cette conception coopérative de « *l'hétérogénéité des processus et du devenir* », tout à l'inverse des « *conceptions programmatiques et contrôlées, qui visent l'homogénéité des procédures et des progressions*⁴⁵ » trouve un écho dans le Master « Création, Production, Images » de manière très pratique, par une polyvalence des enseignements, une hétérogénéité du recrutement des étudiants comme des enseignants, et la volonté de faire de l'expérience des étudiants (par définition non contrôlable), la matière première de l'écriture des scénarios.

L'hétérogénéité des enseignements et des étudiants

⁴³ Nicolas Go, op. cit.

⁴⁴ Nicolas Go, op. cit.

⁴⁵ Nicolas Go, op. cit.

Instaurer une pluralité d'enseignements, malgré les limites de temps de formation, est une façon de jouer sur l'interdépendance évoquée de toutes choses. L'essentiel sera compris par les étudiants grâce au processus mis en place, sans que je puisse déterminer à quel moment et exactement de quelle manière. Mon rôle de coordonnateur pédagogique est donc avant tout de **construire un puzzle, qui sera le plus susceptible de provoquer une transformation du sujet apprenant, dans le respect de son propre rythme**, plutôt que de simplement imaginer un programme fondé sur un choix rationnel de contenu (bien qu'en fait les deux ici se combinent). J'imagine et je favorise des liens entre des enseignements, même si les étudiants construisent eux-mêmes d'autres types de rapports et de mise en correspondance entre les cours.

Proposer des **cours atypiques** dans une formation à la production (c'est-à-dire dans une formation à la gestion financière, matérielle et humaine de projets audiovisuels), et des angles ou des styles moins conventionnels dans des cours classiques, participe donc aussi de cette « *méthode de la complexité* » et de « *l'ouverture à tous les possibles* »⁴⁶. Ainsi y a-t-il un cours de psychanalyse⁴⁷, dans le but de faire réfléchir à la création artistique, autrement qu'avec les grilles de lecture plus attendues de la sociologie et de l'économie⁴⁸. Un autre cours, plus déconcertant encore dans une formation à la production, était cette année celui sur le théâtre d'objets (manière sophistiquée de parler des marionnettes contemporaines), justifié par le recours aux marionnettes et donc l'abandon, pour la seconde année de production de la web fiction *Profession étudiant*, du recours à des comédiens figurant à l'image⁴⁹. Mais là encore, derrière la justification, se trouve toujours la volonté de créer des rencontres et des effets imprévisibles.

ILLUSTRATION 3 : Etudiants faisant la découverte du théâtre d'objets

Cette diversité se retrouve dans le recrutement des étudiants eux-mêmes. Inséré dans un département de Sciences de l'information et de la communication, le Master « Création, Production, Images » est néanmoins **ouvert à tous les profils**, pour peu que les étudiants manifestent un intérêt réel pour le cinéma, c'est-à-dire dès lors qu'ils sont capables d'aller plus loin que le jugement de valeur sur des films récents. A cela s'ajoute encore la volonté d'accueillir des étudiants étrangers et des adultes

⁴⁶ Nicolas Go, op. cit.

⁴⁷ Si un tel enseignement est absent d'autres formations à la production, qui insisteront plutôt sur le financement du CNC ou des cours de droit de la propriété littéraire et artistique, on peut pourtant soutenir que le fait pour de futurs producteurs de développer une réflexion d'ordre psychanalytique est primordiale : un producteur travaille avec de nombreux corps de métier artistiques : scénaristes, réalisateurs et comédiens bien entendu, mais également tous les autres membres de l'équipe artistique auxquels on pense moins : monteurs, chefs-opérateurs, décorateurs, chorégraphes, storyboarders, etc. N'est-il pas indispensable qu'il ait eu l'occasion, durant sa formation, de réfléchir aux paradoxes de la création artistique, et notamment à la question complexe de l'articulation entre désir et création ?

⁴⁸ Le but était aussi de pouvoir enrichir l'expérience d'accompagnement des M1 par les M2, grâce à la confrontation de leur expérience, même minime, avec les concepts psychanalytiques. Mais cette intention n'a pas résisté au choix de l'université de diminuer fortement les forces (les heures) des formations, et du Master « Création, Production, Images » en particulier.

⁴⁹ Une fois la phase de résistance passée chez les étudiants les plus interloqués par cette perspective, tous se sont mis à imaginer des séquences pour le *making of* de la série (en particulier un casting imaginaire avec des marionnettes) ou à réfléchir à des pages Facebook pour chaque personnage de marionnette.

en formation continue, dans le but exprès de mêler les personnalités et les parcours les plus divers. Ainsi les promotions du Master ont-elles compté tout récemment notamment des étudiants de cinéma, mais également d'histoire, des arts plastiques, d'anthropologie ou de littérature contemporaine, et des étudiants de tous les continents et de tous les âges⁵⁰.

Une infinie diversité des chemins de compréhension

La méthode de la complexité est enfin à l'oeuvre avec le projet pédagogique de production de la fiction *Profession étudiant*. Il constitue le **moyen de former les étudiants à l'observation de leurs propres pratiques, en laissant chacun s'approprier le cadre à sa façon** (toutes les entrées sont bonnes), et développer à son rythme et suivant les chemins qu'il aura choisis, une compréhension sociologique des normes universitaires implicites.

La série les incite en effet à **déceler les règles et les stratégies qui déterminent le succès ou l'échec d'un individu durant son parcours universitaire**, contrairement à l'idée reçue d'un talent inné, par lequel certains étudiants seraient plus aptes à réussir leurs études que d'autres. Elle trouve son inspiration dans les recherches de la microsociologie, plus précisément de l'ethnométhodologie, qui renverse le paradigme durkheimien considérant les faits sociaux comme des "choses" (par volonté d'objectiver le travail sociologique), pour les envisager à l'inverse comme des accomplissements pratiques (réintégration de la subjectivité dans la démarche sociologique). Le travail du sociologue de l'éducation Alain Coulon [Coulon, 1997]⁵¹ m'a directement influencé dans la conception de la série : dès lors que l'on admettait qu'un parcours d'étudiant était bien un "métier", composé de savoir-faire et savoir-être, il devenait justifié de tenter une expérimentation pédagogique inédite : procéder à une description de ces codes à travers des histoires humoristiques et engagées, et le faire faire par des apprenants eux-mêmes étudiants⁵².

Le cahier des charges (ce que l'on appelle une « bible » dans le jargon professionnel), qui décrit l'esprit de la série, caractérise les personnages, et précise les contraintes techniques d'écriture et de tournage, se veut un moyen d'accompagner de manière pertinente le parcours initiatique de l'étudiant. Ainsi, les personnages ne sont pas en même année d'études, n'ont pas le même statut, et entretiennent un rapport différent avec les études supérieures. « L'expert » (le personnage du doctorant) maîtrise d'évidence une bonne partie des codes (même s'il est encore loin de tout connaître), et peut aider ses trois amis, et notamment celui qui

⁵⁰ Sont passés par le Master un brésilien, une ancienne danseuse du Crazy horse, un étudiant exclu pendant un temps du système scolaire, une journaliste, une chinoise, et ainsi de suite.

⁵¹ Alain Coulon, raconte d'anciens étudiants, s'adresse d'emblée à eux en déclarant : « *devenez des étudiants professionnels* », c'est-à-dire « *considérez votre nouveau statut d'étudiant comme une nouvelle profession* » ; voir Alain Coulon, *Le Métier de l'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1997. Notons en passant que l'auteur est également à l'origine du « Que sais-je » sur l'ethnométhodologie (PUF).

⁵² Le roman de David Lodge, *Un tout petit monde*, célèbre dans le milieu académique, constitue un modèle de description fictionnelle du monde universitaire, et une autre des influences de *Profession étudiant* : voir David Lodge, *Un tout petit monde* (en anglais, *Small World*) Rivages poche, 2004.

se déscolarise et se disperse, et celle, étrangère, qui ne comprend ni les rouages universitaires, ni les codes culturels français. **La « bible » constitue donc une direction artistique générale et un point de départ**, qui autorise ensuite les compositions les plus variées, pour peu que les étudiants arrivent à se défaire des clichés télévisuels. Pour les aider, les cours d'écriture scénaristique articulent théorie de l'écriture scénaristique, et analyse individualisée de chaque épisode, au fur et à mesure de son élaboration.

Par ailleurs, des **exercices de description des interactions quotidiennes** servent à montrer aux étudiants (réels) que leurs histoires d'étudiants (imaginaires) doivent partir de leur expérience, et non pas constituer des narrations artificielles sous prétexte de création. Un **travail de documentation**, que les étudiants assurent librement et par eux-mêmes (sur le fonctionnement de l'université, sur les contenus des enseignements des filières suivies par les personnages, sur le parcours du doctorant, etc.), tant dans le cadre de l'atelier d'écriture scénaristique, que dans celui du cours de méthodologie, complète cet ensemble. Enfin le carnet de recherche évoqué ci-dessus, en tant qu'il porte sur le processus de création cinématographique vécu par les étudiants, conforte, renforce, confirme la dimension réflexive, et rassemble sous la forme d'une **synthèse écrite**, le résultat de tous ces aspects du travail des étudiants.

L'ambition de former des producteurs « émancipés »

Enfin la sixième rupture provient de la revendication, dans la pédagogie coopérative complexe, d'une **volonté d'action et de transformation du monde**, contre la prétendue neutralité de la pédagogie conventionnelle. La coopération, précise Nicolas Go, instaure *« la primauté au devenir humain de l'étudiant et à son inscription sociale, en tant qu'il contribuera à un nouvel imaginaire social historique et à la création d'une société juste, sous l'inspiration de son expérience coopérative vécue et de l'incorporation des dispositions qu'elle occasionne⁵³ »*.

Ici encore, le Master « Création, Production, Images » s'inscrit dans le courant de la pédagogie coopérative complexe par sa volonté expresse de former des producteurs capables avant tout de faire bouger les frontières, et d'exercer leur esprit critique dans leur domaine, de manière à influencer le devenir social.

Un effort permanent de déconstruction des représentations

Durant les deux années de Master, l'équipe pédagogique consacre une grande partie de son énergie à **déconstruire les représentations erronées, naïves ou fantaisistes** des étudiants, qui sont de véritables obstacles épistémologiques pour penser le cinéma et comprendre le contexte socio-économique de l'audiovisuel. Il n'y a là rien d'original, et c'est ce que font tous les enseignants, chacun dans leur domaine. Un cours peut s'entendre comme le lieu où des savoirs sont exposés et détaillés, mais tout aussi bien comme le moment où sont expliquées des erreurs d'interprétation et démontées de fausses évidences. Ce qui diffère néanmoins ce sont peut-être quelques-unes des pratiques pédagogiques complémentaires mobilisées pour atteindre ce but d'éveil du sens critique.

⁵³ Nicolas Go, op. cit.

Nous avons mentionné déjà le lexique partagé en ligne sur l'intranet du Master (le wiki), qui incite les étudiants à poser sur le papier (ou sur l'écran devrais-je dire) la définition de mots et de procédures. Or la rédaction d'une définition est loin d'être une opération simple. Déterminer le contenu d'une notion par l'énumération de ses éléments constitutifs implique de bien connaître le sujet, et d'affronter à la fois le problème de la polysémie des mots et celui de la généralisation, de la montée en abstraction. Il s'agit donc d'une opération très exigeante et formatrice pour les étudiants. Elle oblige à se poser la question du vrai ou faux, de l'étymologie des termes, des synonymes et antonymes, de la multiplicité des sens, de l'histoire et de l'évolution d'un même vocable. Au final, la **rédaction d'une définition** est un **exercice de formation à la rigueur**, qui contraint les étudiants à **interroger les lieux communs**.

L'apprentissage de la technique de présentation d'un diaporama est également une autre façon de contribuer à perturber les habitudes et les schémas de pensée des étudiants. Le diaporama n'est en effet pas conçu comme la simple transposition de texte écrit sur une surface visible par tout le public. Il est considéré ici comme une mise en image d'idées, une sorte de narration qui dit autrement ce que cherche à démontrer le conférencier. L'intérêt est alors de pouvoir exprimer un problème, des concepts, en utilisant le canal visuel plutôt que le canal auditif de communication. D'un point de vue pédagogique, cela oblige les étudiants à réfléchir différemment à ce qu'ils veulent dire, parce qu'ils **doivent en passer par la réflexion sur les images** qu'ils vont choisir pour construire leur montage visuel. De nouveau, cela participe à la remise en question des poncifs.

Enfin, la **modification de l'occupation traditionnelle de l'espace** est une manière de troubler les repères. Au lieu de maintenir le face-à-face d'étudiants assis sur plusieurs rangées et du professeur sur son estrade, je prends parfois la liberté de former un cercle lors de certaines séances de méthodologie. Je prévois dans le futur d'essayer un ou plusieurs cours en me plaçant au centre de tables disposées en rectangle, ou encore de faire cours depuis le fond au lieu de rester toujours à la place assignée à l'enseignant. C'est peu de chose et pourtant cela trouble un peu sur le plan physique (modification des distances, obligation de se tourner partiellement ou totalement), et contribue paradoxalement, me semble-t-il, à la transformation intellectuelle des apprenants.

Tout cela a donc pour vocation de former chez ces étudiants une sorte d'habitude à être déplacés **hors de leur zone de confort**, de façon à être susceptibles plus tard de s'opposer aux dogmes et aux croyances collectives, de prendre des risques, d'inventer des formes audiovisuelles nouvelles. L'objectif est aussi de **former des médiateurs entre des mondes qui ne se comprennent pas toujours**, dont les valeurs et les références sont parfois antagonistes : le cinéma et le web, l'audiovisuel et l'université, le cinéma et le journalisme, la réalisation et la production.

L'exemple de la coopération entre enseignants

Former des professionnels « émancipés », capables de coopération et de dialogue, ne peut pas se faire si les enseignants eux-mêmes ne montrent pas un peu l'exemple. *« Un tel milieu coopératif, pour être efficient, ne doit pas être occasionnel,*

fragmentaire », écrit Nicolas Go, « *C'est toute l'organisation du travail qui doit être modifiée, et notamment celle des professeurs, nécessairement rassemblés en équipe et en concertation. S'ils travaillent entre eux de manière coopérative, ils seront alors aptes à créer un milieu coopératif d'enseignement*⁵⁴ ».

Pourtant, il est loin d'être évident, dans le milieu universitaire français, de constituer une équipe pédagogique soudée, dans laquelle chaque membre communique librement avec les autres, partageant ses difficultés, ses doutes, faisant connaître les astuces utilisées, et les solutions imaginées à des problèmes parfois communs à tous. Cela suppose une volonté de réfléchir ensemble sur les questions pédagogiques, une présence aux réunions, et l'envie de participer aux temps informels, même s'ils ont lieu le soir. Or, pour toutes sortes de raisons, et sauf exceptions, force est de constater une tendance répandue au repli sur soi.

Dans le cas du Master « Création, Production, Images » ce qui change la donne tient notamment à la composition de l'équipe enseignante avec une **majorité de professionnels** (près d'une vingtaine d'enseignants professionnels contre une dizaine d'enseignants-chercheurs), et sur l'ensemble de l'équipe, un bon tiers d'individus particulièrement impliqués (quasi exclusivement des professionnels)⁵⁵. Il en résulte une dynamique d'échange d'informations (sur l'évolution des étudiants, les problèmes organisationnels rencontrés, le contenu de nos enseignements respectifs etc.), la transmission de suggestions et d'observations (permettant d'apporter des ajustements très rapides si nécessaire), une élaboration collective en vue d'améliorer le dispositif pédagogique et... des repas festifs et joyeux. Les étudiants en ressentent les effets parce qu'ils obtiennent de nous des **réponses coordonnées**, et qu'une demande exprimée auprès d'un enseignant, sera non seulement prise en compte par l'interlocuteur à qui ils s'adressent, mais fréquemment aussi par un ou plusieurs autres membres de l'équipe pédagogique. Tout cela autorise la conception de **synergies fortes entre certains cours** : l'association cette année du cours de psychanalyse et du cours d'écriture de scénario autour de la question de l'accompagnement d'auteurs-scénaristes en est un exemple. La collaboration étroite entre l'ingénieur du son, le chef-opérateur, le monteur et le spécialiste web, afin de préparer le tournage et la post-production de *Profession étudiant* (gestion des problèmes de norme des fichiers numériques, de ce qui doit peut-être fait en post-production et de ce qui doit être réalisé durant le tournage, de ce qu'il faut anticiper pour la production web etc.), en est un autre. Et l'année prochaine, le traitement du thème du travail tant dans le cadre d'un cours théorique sur le cinéma de fiction, que dans celui de l'atelier d'écriture documentaire, autorise à penser que ce mouvement se poursuivra encore.

En décrivant tout le dispositif pédagogique du Master « Création, Production, Images », nous avons tenté de montrer en quoi il faisait écho aux six ruptures de la pédagogie coopérative complexe définies par Nicolas Go, et comment il s'incarnait dans une pratique sociale (et ne se limitait donc pas à des discours). Notre but est

⁵⁴ Nicolas Go, op. cit.

⁵⁵ L'équipe des intervenants professionnels a été totalement renouvelée, ce qui a permis d'impulser une dynamique favorable à la réforme interne du Master. Je leur adresse mes remerciements appuyés, ainsi qu'aux autres collègues qui apportent, d'une manière ou d'une autre, leur soutien amical.

finalement moins de transmettre un patrimoine culturel en contrôlant de manière « objective » l'assimilation de contenus, que de « **mettre l'individu en mouvement**⁵⁶ » et de **questionner les savoirs**. Au fond, l'ambition est de susciter et d'accompagner le « *processus vital de la puissance de vie* » dont cet auteur rappelle l'importance fondatrice en matière de pédagogie coopérative complexe. Cette « *puissance d'exister* », explique-t-il « *est ce qui constitue (...) le fondement de l'action éducative : créer les conditions favorables pour que chacun puisse accroître sa puissance de vivre*⁵⁷ ». Nous essayons en tout cas de concevoir de telles conditions à travers notamment la **variété des formes d'initiation à la recherche** (travail descriptif d'activité avec le carnet de recherche, spéculation intellectuelle avec les recherches académiques classiques, analyse des images avec des travaux d'étude de films), la **diversité des sciences représentées** (esthétique, psychanalyse, sociologie, économie, droit, histoire), **l'organisation de grands projets de films**, sans lesquels la connaissance du processus audiovisuel serait incomplète, et la création d'un véritable processus d'autorisation permettant aux étudiants de « se surprendre eux-mêmes ».

Mais il s'agit de **se garder absolument de tomber dans une idéologie de l'étudiant-créateur livré à lui-même**, et dont l'expérience montre qu'il ne fait que favoriser ce que Nicolas Go appelle d'une belle formule, « *la spontanéité stérile des conditionnements* », c'est-à-dire ici la reproduction des déterminismes culturels véhiculés par les mass-médias. Un tel laisser-faire repose en effet sur l'idée erronée que la liberté consisterait en un affranchissement des contraintes, alors que c'est tout l'inverse : on ne fait que laisser s'exprimer les dogmes, les goûts et les croyances les plus communes. Le système éducatif que nous venons de décrire est donc aussi pensé avec des garde-fous et des contraintes, destinés à la fois à assurer une réalisation effective des projets, et à inciter les étudiants à aller au-delà de leurs premiers réflexes, à se dépasser (établissement de cahiers des charges, dates limites, thèmes de départ, etc.).

Cette organisation pédagogique doit en outre tenir compte du **contexte universitaire**, qui n'est pas nécessairement favorable à un tel bouleversement des conventions. La pédagogie que nous mettons en oeuvre exige beaucoup de souplesse et de réactivité (que ce soit en termes d'emploi du temps, d'accès aux moyens matériels, ou encore de rapidité dans la transmission des informations). Or l'université fonctionne à l'inverse sur des procédures uniformes (quelle que soit la nature des formations), des délais administratifs préalables à toute action, une opacité des prises de décisions (avec des jeux complexes d'influence), et une grande lenteur en matière de communication en général. Pour ne rien arranger, la politique de l'Etat durant le quinquennat Sarkozy 2007-2012 à accentué la paupérisation des universités (malgré les discours officiels), plaçant l'université Bordeaux 3, comme beaucoup d'autres d'ailleurs, dans une situation de quasi faillite (en raison du transfert partiel par l'Etat des charges salariales dans le cadre du passage aux « compétences élargies »). Et à tout cela il faut ajouter l'individualisme des enseignants-chercheurs, très peu habitués finalement à travailler en équipe, malgré un fonctionnement collégial (sur le plan juridique) des universités. Il en résulte que

⁵⁶ Nicolas Go, op. cit.

⁵⁷ Nicolas Go, op. cit.

nous sommes obligés d'intégrer toutes ces limites dans l'administration du Master, et de baisser au fur et à mesure nos ambitions pédagogiques.

Notre tentative de développer une pédagogie coopérative complexe est donc **en tension avec les limites de l'institution universitaire et les règles académiques**. A bien des égards, le modèle opératoire développé nous met, mon collaborateur et moi-même, dans une posture de tâtonnement et d'invention, pour trouver continuellement des solutions afin que les projets voient le jour, que les membres investis de l'équipe pédagogique ne se découragent pas, et que toute l'organisation ne sombre pas, à force de multiples injonctions paradoxales. Nous nous appliquons en somme à nous-mêmes, la recommandation que nous faisons à nos étudiants de « disponibilité à l'incertitude ». Ce qui signifie, pour reprendre la formule de Nicolas Go, que nous « transformons nos propres conditions d'existence », en adoptant, tant bien que mal, une position d'auteur et pas seulement d'agents de la fonction publique.

BIBLIOGRAPHIE

Bachelet (R), « Le tutorat par les pairs » in Vezat (C), Villeneuve (L), Raucent (B), (Dir), *Accompagner des étudiants*, De Boeck, 2010.

Bachelet (R), « Mettre en oeuvre un wiki académique », in colloque *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, Brest, juin 2008.

Bordes (V), « Accompagner les professionnels dans l'évolution de leurs pratiques : deux exemples de recherche action », *Revue française de pédagogie*, n°165, 2008, pp. 138-140.

Coulon (A), *Le Métier de l'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1997.

Hugon (M-A), Seibel (C), *Recherches impliquées, recherches action : le cas de l'éducation*, Belgique, De Boeck Université, 1988.

Lodge (D), *Un tout petit monde* (en anglais, *Small World*) Rivages poche, 2004.

Topping (KJ), « The effectiveness of peer tutoring in higher and further education : a typology and review of the literature », *Higher Education*, 32, 1996, pp. 321-345.