L'analyse de scénarisation pédagogique

Quand des formateurs formalisent leurs pratiques pédagogiques

The analysis of pedagogical scripting.

When trainers formalize their teaching practices

Die Analyse der pädagogischen Szenarisierung.

Wenn die Ausbilder ihre Lehrtätigkeiten formalisieren

El análisis de escenificación pedagógica.

Cuando los formadores formalizan sus prácticas pedagógicas

Samira Mahlaoui

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/273>

DOI : 10.4000/rechercheformation.273

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2010

Pagination : 77-90

ISBN : 978-2-7342-1178-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Samira Mahlaoui, « L'analyse de scénarisation pédagogique », *Recherche et formation* [En ligne],

63 | 2010, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 03 mai 2019. URL : [http://](http://journals.openedition.org/rechercheformation/273)

journals.openedition.org/rechercheformation/273 ; DOI : 10.4000/rechercheformation.273

L'analyse de scénarisation pédagogique

Quand des formateurs formalisent leurs pratiques pédagogiques

> **Samira MAHLAOU**

Centre d'études et de recherche sur les qualifications de Marseille (CÉREQ)

RÉSUMÉ • La formalisation de pratiques pédagogiques est une activité en développement loin d'être anodine pour les formateurs. Elle leur demande un véritable savoir formaliser et porte en germe des transformations dans leurs manières d'exercer ces pratiques. C'est ce que révèle une analyse clinique sur une expérience de scénarisation pédagogique menée par des formateurs d'adultes dans le domaine agricole. Cette expérience les conduit à formaliser leurs pratiques sous la forme de scénarios d'apprentissage appelés à être mutualisés.

MOTS-CLÉS • Activité, formalisation de pratiques, formateur d'adultes, réflexivité, scénario pédagogique.

Les formateurs ont à faire face à d'importantes transformations de leurs activités. En lien avec le passage de la « qualification » à la « compétence » dans le monde du travail, ils ont à mettre en œuvre de nouvelles façons de former et donc de nouvelles compétences. La diffusion de la formation à distance grâce aux technologies de l'information et de la communication entraîne également des évolutions notables. Les formateurs doivent notamment s'initier à de nouveaux outils pédagogiques et aller parfois jusqu'à en élaborer. Dans ce contexte, un enjeu se fait de plus en plus jour : il consiste à formaliser les pratiques des formateurs dans une double optique. D'un côté, il s'agit de mieux connaître le contenu et la dynamique de ces pratiques, puis de l'autre, il s'agit d'aider les formateurs à surmonter les évolutions.

Mais les pratiques pédagogiques ne se laissent pas aisément formaliser. Inhérente à l'exercice, la mise en mots des activités de travail ne va pas de soi pour les formateurs. En outre, si cet exercice les amène à réfléchir sur leurs pratiques et n'est donc pas en retour sans effet potentiel sur elles, on ne sait pas bien dans quelle mesure et avec quelle acuité. Notre recherche vise dès lors à apporter des éléments de connaissance sur le savoir requis par la formalisation et sa portée sur la dynamique des pratiques professionnelles des formateurs.

Pour ce faire, nous nous sommes focalisés sur une expérience de formalisation qui relève des démarches dites de « scénarisation pédagogique », en développement dans le champ de l'éducation et de la formation. Il s'agit précisément du système Ersce (Échange de ressources scénarisées), conçu et déployé depuis quelques années au sein de centres de formation du ministère de l'agriculture. Il a pour objectif l'échange et la mutualisation de scénarios pédagogiques élaborés par des formateurs pour rendre ces centres plus performants dans les formations professionnelles qu'ils dispensent. Ces formations concernent les secteurs qui relèvent du champ de ce ministère (production agricole, horticulture, agroalimentaire, aquaculture, aménagements paysagers, etc.), qu'elles soient diplômantes ou qu'il s'agisse de formations plus courtes, montées en réponse à des besoins spécifiques d'une entreprise ou d'une branche professionnelle de l'un de ces secteurs.

Dans une perspective d'économies d'échelle et dans une logique de réciprocité, les centres sont invités à formaliser les pratiques pédagogiques qui se rapportent aux formations pour lesquelles ils ont beaucoup investi en matière d'ingénierie, en vue de les transférer au sein des autres centres qui souhaiteraient mettre en œuvre ces formations à l'identique ou sous une forme proche. Supports de cette formalisation, les scénarios pédagogiques correspondent à des stratégies d'apprentissage éprouvées en pratique par les formateurs qui les rédigent. Ils articulent, sous la forme d'un processus, plusieurs séquences pédagogiques qui combinent activités d'apprentissage et ressources.

Pour analyser cette activité de formalisation, nous avons alors conduit des investigations cliniques. Elles ont consisté à filmer des formateurs, « experts » dans la connaissance du système Ersce, en train d'initier des formateurs « novices » à l'élaboration de scénarios, puis à organiser des auto-confrontations, d'une part, avec les novices et, d'autre part, entre ces derniers et les experts.

La première partie de l'article revient sur les enjeux et la problématique de la formalisation des pratiques de formation à travers l'exemple de la scénarisation propre au système Ersce. La deuxième partie présente à la fois le cadre théorique et méthodologique de la recherche et les hypothèses que nous posons. La troisième partie expose les résultats atteints.

1. Un exemple d'activité de formalisation : la scénarisation

La scénarisation illustre bien les enjeux et la problématique de la formalisation des pratiques pédagogiques. En effet, cette activité se développe dans le champ de l'éducation et de la formation, en particulier en lien avec la diffusion croissante des nouvelles technologies de l'information et de la communication (Dessus, Schneider, 2006 ; Nodenot, 2006 ; Trouche, Guin, 2006). Les enjeux sont importants, puisqu'il s'agit de mettre à disposition des apprenants des ressources pédagogiques dans le cadre du développement de la formation ouverte et à distance (FOAD), mais aussi

de favoriser la transmission des savoir-faire entre enseignants ou formateurs. Ce qui est loin d'être superfétatoire à l'heure des départs massifs à la retraite dans le monde de l'enseignement et de la formation.

À cet égard, la démarche de scénarisation, qui a vu le jour au sein de centres de formation professionnelle et de promotion agricole (CFPPA), par le biais du système Ersce, apparaît exemplaire (Mahlaoui, 2007). Elle a été organisée afin de mettre en ligne des contenus d'apprentissage dans le cadre de la FOAD, mais aussi afin de permettre aux formateurs des centres de valoriser et partager leurs savoir-faire techniques et pédagogiques par le biais de l'élaboration de scénarios d'apprentissage. Ces derniers doivent respecter un modèle de formalisation préétabli et indiquer les séquences et ressources nécessaires pour faire acquérir aux apprenants une compétence donnée. Même si ces scénarios ne sont pas des référentiels de compétences, ils participent, dans une certaine mesure, à la professionnalisation des formateurs. Ils cherchent à leur offrir un support de partage de connaissances sur leurs activités. Une fois élaborés, ils sont disponibles dans une banque de données informatique afin d'être mutualisés et échangés entre formateurs. C'est un système dynamique : les scénarios peuvent subir des modifications par les différents participants et se démultiplier ainsi dans la banque de données.

Lors de la mise en œuvre du système Ersce, les concepteurs se sont interrogés sur les modalités par lesquelles les formateurs des CFPPA pouvaient se l'approprier effectivement et réussir à traduire leurs pratiques pédagogiques sous la forme de scénarios. Dans ce système, la capacité de ces formateurs à scénariser tient en effet une place prépondérante. Comment peuvent-ils donc s'y prendre concrètement ? Cette question se pose d'ailleurs pour toutes les expériences de scénarisation qui impliquent des enseignants ou des formateurs. La formalisation de pratiques requise par ces expériences est forcément critique. Or, les recherches actuelles sur la scénarisation portent davantage sur l'amont (conception des modèles et des langages) et l'aval (usages des scénarios). Qu'en est-il donc de l'activité de scénarisation elle-même ? Comment est-elle exercée, et quelle est sa portée précise, en termes de professionnalisation, pour les formateurs ?

2. La scénarisation comme « activité sur l'activité »

2.1. Une approche en termes de clinique de l'activité

Le questionnement conduit à considérer la scénarisation comme une activité de travail en soi pour les formateurs. Mais que faut-il entendre par « activité » ? En fait, étant donné la complexité propre à cette notion et son caractère (flou ?) imprécis (Schwartz, 2000, p. 419), les définitions ne manquent pas. Nous nous inscrivons ici dans une approche clinique de l'activité dont les différentes dimensions vont être exposées.

L'activité de travail fait d'abord référence à la réalité de ce que fait le sujet et à ce qu'il éprouve, c'est-à-dire son « vécu ». Elle consiste pour lui à gérer des événements, à prendre des décisions sur la nature des actions à conduire, à résoudre des problèmes, à anticiper des risques d'incidents. D'un point de vue psychologique, l'activité n'est donc pas seulement pratique, elle est aussi mentale (Léontiev, 1984). Cependant, elle renvoie aussi au dispositif mis en place par le chercheur pour avoir une compréhension de ce que fait réellement le sujet. Dans ce cas, Hubault (1996, p. 122) parle de l'activité comme fait « virtuel » et comme élément d'explication de l'expérience subjective de l'« Activité-Vécu ».

Ensuite, l'activité n'implique pas qu'un seul individu. Elle s'exerce, en général, dans le cadre d'un collectif, et au-delà, elle peut concerner aussi ce que fait un tel collectif. Barbier (2000, p. 17) la désigne ainsi comme « l'ensemble des processus dans lesquels s'engage un sujet individuel ou collectif, du moins dans un champ donné ». Cette présence du collectif dans l'activité apparaît aussi dans l'approche de Clot. Cet auteur parvient à réunir les composantes collectives et psychologiques de l'activité. Pour lui, la dimension sociale de toute activité individuelle est prégnante dans le sens où elle est toujours adressée à autrui. Même s'il ne fait pas directement face à cet « Autre », le sujet construit toujours le sens de son travail en référence à autrui. C'est pourquoi l'activité réalisée ne peut suffire pour envelopper toute l'activité à considérer. Il vaut mieux évoquer le « réel de l'activité », c'est-à-dire pas seulement ce qui a été fait, mais aussi ce qu'on aurait voulu faire et qu'on n'a pas réussi à faire, ce qu'on a fait à la place de ce qu'on aurait voulu faire (Clot, 1999).

L'approche clinique de l'activité se définit aussi par le recours à un cadre méthodologique spécifique en mesure de susciter auprès des professionnels une démarche réflexive. Dans notre recherche, cette démarche passe par la mise en place d'auto-confrontations visant à accompagner des formateurs à la prise de conscience de l'activité de scénarisation et à favoriser la réflexivité dont cette activité est elle-même porteuse, à propos de leurs pratiques professionnelles.

2.2. Une activité de mise en mots de l'activité

La scénarisation constitue une activité de formalisation de pratiques pédagogiques, qui passe donc par une mise en mots de l'activité de formation, sous une forme écrite. Sous cet angle, il s'agit d'une « activité sur l'activité » (Schwartz, Durrive, 2003) qui ne va pas de soi. Comme le fait remarquer Guérin (1998, p. 173), « spontanément, chacun parle peu du travail qu'il fait ou de la façon dont il le réalise, sinon de manière générale. [...] Le travail reste encore une énigme, un mystère qui ne se dévoilera pas seul ». Il ne se laisse pas saisir et traduire en langage avec commodité : le sujet doit faire un énorme effort d'analyse et de formalisation de son expérience vécue. De plus, il existe tout un ensemble de compétences « tacites » ou « incorporées » (Leplat, 1997 ; Stroobants, 1993) qui apparaissent difficilement formalisables. De même, il est des compétences « discrètes » ou qui se

rapportent aux « dimensions clandestines » du travail (Champy-Remoussenard, 1997) peu sujettes à la mise en mots. Les sujets se montrent d'ailleurs souvent méfiants quand on les invite à parler de leur activité (Malgaive, 1990). Plus généralement, « la mise en mots de l'activité se heurte à toutes sortes d'obstacles, « génériques » (rôle du corps de l'inconscient, incommensurabilité relative entre le langage et l'activité, difficulté à dire l'axiologique dans le faire, etc.), historico-culturels (inégaie répartition du « langage autorisé », poids des relations de pouvoir, etc.) » (Schwartz, 2000, p. 65).

Une mise en mots de l'activité sous une forme écrite est d'autant plus exigeante. Par rapport à une mise en mots simplement orale, elle requiert en général plus de temps. En outre, elle expose davantage le sujet aux jugements et aux critiques d'autrui (notamment les pairs), puisqu'elle laisse de fait plus de traces. Elle lui demande donc de prendre plus de risques. Elle suppose aussi que le sujet respecte une méthodologie plus systématique, ainsi qu'une capacité accrue à penser sa pratique. Bref, « un retour sérieux sur les pratiques afin de les expliciter [sous une forme écrite] est un véritable travail, qui exige du temps et de la peine » (Chartier, 2004, p. 33).

Activité sur l'activité, la scénarisation comporte une forte dimension réflexive. Le formateur est invité à produire un discours sur ses pratiques par le biais d'un scénario. Pour cela, il se doit de faire un retour réflexif sur pareilles pratiques, c'est-à-dire un effort d'analyse en vue de les traduire dans un scénario selon le modèle à respecter. Mais ce retour réflexif est tel qu'il n'est certainement pas sans effet sur les pratiques. En effet, en élaborant un scénario, le formateur est susceptible de prendre conscience de ce qui est inscrit dans ses pratiques de manière non réfléchie, voire de les concevoir et de les organiser différemment. Ainsi, l'activité réflexive de scénarisation est en mesure de favoriser un développement de l'expérience professionnelle du sujet, c'est-à-dire, du point de vue de la clinique de l'activité, un rétablissement ou un accroissement de son « pouvoir d'agir » (Clot, 1999). Un tel développement suppose en effet l'apparition d'une nouvelle perception à l'égard de l'activité exercée, génératrice de nouvelles possibilités d'action (Vygotski, 1997).

L'usage du concept d'activité réflexive diffère ici du modèle du « praticien réflexif » façonné outre-Atlantique (Schön, 1994) et ayant connu depuis un franc succès parmi les chercheurs en sciences de l'éducation et les institutions scolaires et formatives occidentales. Par réflexivité, Schön entend la prise de recul que le praticien serait capable d'effectuer vis-à-vis de ses pratiques, dans le cours ou en dehors de l'action, afin de recréer en permanence son savoir professionnel (ibid.). Ce faisant, Schön présuppose un praticien apte à réguler son action et à guider son évolution professionnelle par une analyse critique de ses pratiques menée aisément en toutes circonstances et en parfaite autonomie. Il fait alors fi de la dureté des épreuves liées à une telle posture : épreuves psychiques d'abord, car les réajustements à opérer ont toujours un coût psychologique ; épreuves

méthodologiques ensuite, car la pratique réflexive ne s'improvise pas (Miron, 1999) ; épreuves liées à la verbalisation enfin, car la réflexivité s'appuie sur des mots qui ne sont jamais faciles à trouver pour décrire le travail. De même, Schön tend à négliger la dimension collective de la réflexivité, c'est-à-dire son organisation et sa pratique dans le cadre d'un collectif-notamment quand ce dernier est confronté à des situations nouvelles et incertaines-et face auxquelles il est démuni en termes de prescriptions (Faïta, 2003). Au total, il est donc préférable de retenir l'idée d'une activité réflexive toujours exigeante, éprouvante, incertaine et inscrite dans un contexte sociohistorique.

2.3. Les auto-confrontations comme cadre d'analyse de l'activité de scénarisation

Le cadre méthodologique de la recherche s'est appuyé sur l'observation filmée de situations de scénarisation et la mise en place d'auto-confrontations. Ces dernières ont consisté à faire visionner aux formateurs concernés ces situations filmées pour qu'ils réfléchissent sur leur activité de scénarisation, co-analysent son contenu et développent ainsi leur expérience individuelle et collective en la matière. Les auto-confrontations ont permis de placer les formateurs face à ce qu'ils font, ce qu'ils disent de ce qu'ils font et ce qu'ils font de ce qu'ils disent (Clot, Faïta, 2000). Ils ont alors davantage pris conscience de l'activité de scénarisation, commenté leurs façons de scénariser, repéré des manières de procéder a priori plus efficaces, mieux saisi les implications potentielles de cette activité.

Concrètement, nous nous sommes focalisés sur cinq séances d'initiation à l'élaboration de scénarios dans quatre centres de formation au niveau national. Ces séances ont impliqué chacune un formateur « expert »¹ connaissant le système Ersce, et un formateur « novice » désirant y adhérer (au total, cinq binômes, soit dix formateurs volontaires). Nous nous sommes intéressés à l'initiation car la recherche a eu lieu à une période où le système Ersce en était encore à sa phase de déploiement. La scénarisation n'était pas exercée régulièrement et inscrite à part entière dans les pratiques des formateurs. De plus, pour l'appréhender dans toute sa complexité, il était intéressant de se centrer sur le moment où les formateurs s'initient à cette activité par le biais du concours d'un pair. Ce détour par l'initiation paraissait adapté pour révéler les enjeux et difficultés liés à la scénarisation.

Ensuite, nous avons sélectionné pour chacune des séances retenues un extrait qui correspond au moment au cours duquel l'expert dialogue avec le novice pour lui montrer comment s'y prendre pour construire un scénario. Ce choix s'explique par le caractère « stratégique » de cette phase. En effet, c'est à ce moment que le novice s'efforce à la fois de s'approprier et de définir le scénario qu'il va créer, en

1 La notion d'« expertise » est, bien sûr, à relativiser ici. Les « experts » ne disposent pas d'une grande expérience en matière de scénarisation pédagogique car Ersce en est encore à ses débuts au moment de notre recherche. Pour avoir été initiés, eux-mêmes auparavant, ou pour avoir, pour certains, participé à sa conception, ils ont surtout une connaissance du mode d'emploi à respecter.

écho à l'explication que lui fournit l'expert. Le choix de se centrer sur la même scène a eu aussi pour objectif de faciliter les comparaisons.

Environ un an après, nous sommes retournés auprès des centres pour organiser des auto-confrontations, « simples » puis « croisées » : d'abord, les novices ont été placés face à leur propre extrait vidéo pour le commenter ; ensuite, les experts qui les avaient initiés les ont rejoints pour analyser ensemble le même extrait de séquence. Les auto-confrontations simples ont été organisées pour permettre à chaque novice de commenter la façon dont il procède pour scénariser et donc pour avancer dans la compréhension des modalités de la scénarisation au-delà des séances filmées. Les auto-confrontations croisées ont été aménagées, elles, pour confronter les expériences des novices avec celles des experts et aller ainsi plus loin dans l'analyse et dans le développement des expériences.

L'analyse des données s'appuie finalement sur quatre matériaux : les consignes adressées aux experts et novices dans le cadre de l'initiation ; les vidéos retraçant les démarches d'initiation ; les vidéos correspondant aux auto-confrontations simples et croisées ; les notes prises lors des réunions du comité de pilotage du projet Ersce. L'analyse a principalement porté sur l'ensemble des retranscriptions intégrales des enregistrements vidéo mettant en scène, d'une part, les initiations, et, d'autre part, les auto-confrontations. Les éléments décryptés et analysés de manière détaillée le sont du point de vue de l'activité de scénarisation et des principaux problèmes qu'elle pose en situation.

L'approche théorique développée ici nous a conduits à l'hypothèse que les entretiens d'auto-confrontation sont un cadre méthodologique permettant de co-analyser l'activité de scénarisation et de favoriser ses effets sur le développement des formateurs. Ces entretiens peuvent mettre en évidence que la scénarisation de pratiques pédagogiques, en tant qu'activité de mise en mots à forte tonalité réflexive, requiert pour les formateurs la recherche et la mise en œuvre d'un nouveau savoir en matière de formalisation. En outre, elle est porteuse de transformations dans les manières dont ils voient et exercent leurs pratiques pédagogiques.

3. Le développement d'un savoir formaliser et de l'expérience pédagogique

3.1. Le savoir formaliser en élaboration dans le contexte de la scénarisation

L'analyse des séances d'initiation et les auto-confrontations révèlent le savoir formaliser que les formateurs développent pour traduire leurs pratiques pédagogiques sous la forme de scénarios. Ce savoir formaliser apparaît commun dans ses grandes lignes à chaque formateur. Il montre ainsi que la scénarisation est loin de se réduire à une activité strictement individuelle, bien qu'elle soit fortement réflexive. Elle s'opère au contraire dans un cadre collectif. Plus généralement, le savoir formaliser à l'œuvre dans ce contexte donne à voir un nouveau genre

d'activité qui tente de se diffuser et de faire sens parmi les formateurs qui adhèrent au système Ersce. Ce genre réfère aux prescriptions et aux règles de la scénarisation préétablies par l'équipe de formateurs ayant conçu ce système. Il est véhiculé par les formateurs experts.

Concrètement, le savoir formaliser, qui se manifeste dans le cas d'Ersce, est analysable comme un processus réflexif, structuré en quatre grandes étapes clefs :

– Le choix d'une compétence professionnelle : pour bâtir un scénario, le formateur doit d'abord identifier et délimiter une compétence à faire acquérir aux apprenants, d'ampleur ni trop large, ni trop fine. Définie dans le système Ersce comme la « maîtrise simultanée de différentes capacités combinées entre elles dans un contexte socioprofessionnel donné », elle a vocation à finaliser le scénario. Exprimée par un verbe d'action, elle réfère à une situation, une action et une intention précises, dans la lignée des approches les plus répandues sur la compétence. « Planter un gazon » a, par exemple, été l'une des cinq compétences étudiées ayant donné lieu à la production d'un scénario.

– L'évocation des situations d'apprentissage : le formateur va ensuite se représenter les situations d'apprentissage qui se rapportent à la compétence faisant l'objet du scénario. Il réfléchit alors à ce qui est important pour favoriser chez les apprenants l'acquisition de cette compétence. Par exemple, le formateur qui entend élaborer le scénario « planter un gazon » indique la nature du lien à établir entre la théorie et la pratique :

« Tu expliques en cours. [...] Tu fais des apports théoriques en cours. Et puis tu es obligé quand même de leur faire coller les apports théoriques à la réalité du terrain. Parce que les apports théoriques [...] sont valables de façon générale. Tandis que là, ce n'est plus du général, c'est du particulier. Donc tu es obligé d'expliquer la correspondance entre l'apport théorique général et la réalité du terrain ».

– L'explicitation des grandes séquences du scénario : le formateur doit être en capacité, à ce moment, de préciser les séquences qui vont ordonner chronologiquement son scénario. Il pense dès lors cet ordonnancement en référence à l'apprenant et à son apprentissage. Si l'on reprend l'exemple, on voit ainsi le formateur décliner les six grandes phases à suivre pour planter un gazon : le « report du plan sur le terrain », la « préparation du terrain », l'accomplissement de la « partie minérale » (maçonnerie, réseau d'irrigation, etc.), la plantation des végétaux, l'« engazonnement » et l'« achèvement du chantier ».

– La description et l'analyse du contenu du scénario : enfin, pour chacune des séquences identifiées, le formateur est conduit à formaliser les activités à confier aux apprenants, les ressources pédagogiques à mobiliser et les temps d'apprentissage à observer. Il s'agit là d'une étape de la scénarisation particulièrement exigeante, comme le suggère le formateur qui élabore le scénario « planter un gazon » :

« C'est assez facile de trouver les séquences puisqu'on a un ordre chronologique [...] et il suffit d'utiliser cet ordre chronologique pour faire les séquences. Ce qui va être beaucoup plus difficile, ça va être de trouver les bonnes ressources, bien adaptées. [...] et d'y mettre le temps ».

Ce savoir formaliser s'élabore en action. Il n'est donc pas réductible aux prescriptions véhiculées par les experts. Savoir d'expérience, il s'invente et s'affine à mesure que ces formateurs initient des novices au système Ersce. Il incarne à vrai dire un « genre d'activité » en pleine constitution, qui a donc besoin plus que jamais de ces situations d'interaction pour se fortifier. En particulier, des « styles » différents en matière de scénarisation ne manquent pas de se manifester². Ils montrent que les formateurs ne mettent pas tout à fait de la même manière à l'épreuve le modèle de scénarisation et contribuent, de ce fait, à la dynamique du nouveau genre d'activité et au repérage des « bonnes » façons de faire pour scénariser. On peut citer l'exemple d'un formateur novice qui a montré plus que les autres l'intérêt à utiliser des exemples concrets du vécu professionnel pour parvenir à scénariser. Rencontrant des difficultés certaines pour entrer dans la logique de la scénarisation, il s'est appuyé largement sur des exemples concrets tirés de sa pratique. Ce faisant, il a contribué à enrichir le genre d'activité en émergence, en dévoilant tout l'intérêt de cette façon de faire très empirique :

« Je reviens toujours dans le concret. Enfin, moi c'est ma façon de fonctionner. J'aime bien partir de cas concrets parce que c'est parlant d'un point de vue pratique pour les gens ».

3.2. De nouvelles manières de penser et d'organiser les pratiques pédagogiques ?

Les séances d'initiation et les auto-confrontations donnent également à voir un développement de l'expérience des formateurs de portée plus générale. En effet, elles suggèrent qu'ils transforment peu ou prou la façon dont ils conçoivent et exercent leurs pratiques pédagogiques. Activité réflexive, la scénarisation les invite à percevoir différemment ces pratiques et à les faire évoluer en conséquence. Elle semble ainsi être à l'origine d'effets formateurs sur pareilles pratiques et en mesure de contribuer à la professionnalisation des formateurs agricoles et à la dynamique de leur métier.

En premier lieu, cette activité les incite à raisonner, de fait, davantage en termes de compétence. Elle les amène ainsi tout à la fois à se décentrer relativement des référentiels de formation, à partir avant tout des objectifs d'apprentissage qu'ils poursuivent et non de leurs traditionnels cours, et à s'engager dans une pratique de formation, qui se réfère en priorité à une logique de compétence professionnelle à faire acquérir plutôt qu'à une logique de connaissance académique à transmettre. Autant d'incitations qui les conduisent à modifier leur démarche habituelle de

2 Transposés à l'approche clinique de l'activité, les concepts de « genre » et « style » ont d'abord été élaborés par Bakhtine dans une perspective d'analyse des discours et des activités langagières (Clot, 1999 ; Clot, Faïta, 2000). Le genre fait référence à l'histoire de l'activité ou de la pratique professionnelle à laquelle elle se rapporte, tandis que le style renvoie à l'histoire du sujet. L'activité réelle d'un sujet résulte de la rencontre de ces deux histoires.

formation : « *On voit bien, avec le travail du scénario, que c'est une autre dimension. [...] On ne pratique pas de cette manière-là* ». Dans la façon de voir portée par la scénarisation, les besoins des apprenants représentent la principale référence : « *Ce qui serait intéressant aujourd'hui pour moi, [...] ce serait d'avoir plein de petits scénarios sur des compétences simples, et que je puisse les proposer aux stagiaires à la carte en fonction de leur besoin* » ; « *Qui est-ce qu'on forme? Pourquoi faire? Il faut toujours l'avoir en tête. [...] On a tendance à l'oublier de temps à autre* ».

En second lieu, la scénarisation invite les formateurs à s'interroger sur leurs pratiques pédagogiques. Identifiant les séquences de leur scénario et affectant à chacune des durées, ils en viennent à avoir un regard critique sur l'organisation temporelle de leurs activités d'apprentissage. À tout le moins, ils questionnent et révisent la façon dont ils structurent et articulent ces activités, avec pour référent la progression de l'apprenant : « *Cela nous oblige [...] à rassembler des éléments, à savoir "Quand est-ce que je traite ça? Est-ce que je le fais d'une façon théorique ou d'une façon pratique, ou bien les deux? Est-ce que je passe par la pratique d'abord, la théorie ensuite?"*. Cela nous oblige à articuler tout ça, [...] à penser différemment, à travailler en tout cas différemment ». Certains vont jusqu'à tester leur scénario auprès de leurs stagiaires, inaugurant ainsi un va-et-vient entre leur pratique et le fruit de leur formalisation : « *J'ai bâti ma semaine de quatre jours de formation, et je suis contente de voir que ça correspond* ».

Les formateurs en viennent aussi à s'interroger sur les ressources pédagogiques qu'ils mobilisent (livres, vidéos, documents élaborés en centre, intervenants, etc.). La scénarisation leur demande, en effet, de préciser les ressources nécessaires aux différentes séquences. Elle les encourage dès lors à évaluer les ressources qu'ils utilisent au quotidien, sinon à les enrichir ou à en créer de nouvelles : « *Est-ce qu'on commence à recenser les ressources, pour après se dire : "Vers quelle activité on va?" ; ou est-ce que l'entrée, c'est de définir les activités avant d'aller chercher les ressources [...] et éventuellement d'en inventer ou d'aller en chercher ailleurs?* ».

3.3. Les auto-confrontations comme dispositif d'accompagnement des formateurs

Soulignons aussi le rôle des auto-confrontations dans ce développement d'un savoir formaliser spécifique et de l'expérience pédagogique en général. Les auto-confrontations ont révélé aux formateurs la manifestation et l'exigence d'un tel savoir, avec ses différentes étapes :

Expert : [le film] est presque un document où on voit bien l'évolution.

Novice : Ce que c'est que Ersce et comment on va bâtir un scénario [...]. Je trouve que les procédés sont là. [...] on voit, tout au long, les questions majeures que l'on va se poser.

Les auto-confrontations ont permis également aux formateurs de prendre conscience de leurs manques ou de leurs faiblesses en matière de scénarisation, ouvrant ainsi des perspectives d'amélioration : « *Je me dis que pour travailler un scénario, il faut*

y aller crescendo et puis il faut un peu de temps, quitte à faire tout. [...] Peut-être un peu de temps entre deux phases de travail, parce que tu t'aperçois que ça mûrit quand même, et puis, ton approche d'un jour n'est pas forcément la bonne ». Ajoutons que les auto-confrontations ont conduit les formateurs à s'interroger sur des aspects de la scénarisation non réglés au moment de sa modélisation, comme le niveau d'analyse des scénarios à adopter : « *Est-ce qu'il vaut mieux faire quelque chose de bien précisé, bien cadré, et après, le formateur, l'utilisateur l'adaptera comme il veut? Ou, est-ce qu'il faut faire quelque chose de général, d'universel, que le formateur, l'utilisateur pourra décliner à sa sauce après?* ». Au total, les auto-confrontations se sont imposées comme un dispositif d'accompagnement des formateurs engagés dans l'expérience d'Ersce. Elles apparaissent dès lors comme un cadre méthodologique fiable pour aider tout groupe de formateurs qui aspirent à formaliser des pratiques pédagogiques.

Conclusion

Activité de formalisation, la scénarisation est loin d'être anodine pour les formateurs. Elle suppose qu'ils soient en mesure de mettre en mots leurs pratiques pédagogiques sous la forme de scénarios, c'est-à-dire développer un véritable savoir formaliser spécifique, sous la forme d'un processus réflexif enchaînant quatre étapes clefs : le choix d'une compétence professionnelle, l'évocation des situations d'apprentissage correspondantes, l'explicitation des grandes séquences du scénario visé, l'analyse et la description de ce scénario. De nature réflexive, la scénarisation porte aussi en germe des transformations dans la façon dont les formateurs voient et exercent leurs pratiques pédagogiques. Notre recherche illustre ainsi à quel point il convient de porter attention à la formation des formateurs quand ils sont amenés à scénariser et plus largement à formaliser leurs pratiques. Elle montre également dans quelle mesure une expérience de formalisation peut fonctionner comme outil de professionnalisation au service de chaque formateur ou collectif prenant en charge cette activité.

Force est néanmoins de constater que cette propension de la scénarisation à favoriser le développement de l'expérience pédagogique des formateurs restes encore une potentialité dans le cas du système Ersce au moment de nos investigations. La scénarisation dans ce contexte en est encore au stade de son déploiement au sein des centres de formation agricole. Si l'on ne peut nier que les formateurs participant au système Ersce modifient d'ores et déjà leur regard sur leurs pratiques, on ne peut que faire preuve de prudence quant à l'appréciation finale de la portée effective d'un tel phénomène.

Il y aurait lieu maintenant de poursuivre les investigations, notamment pour apprécier avec plus de recul la transformation des manières de former favorisée par la pratique de la scénarisation. Plus généralement, après avoir analysé le savoir formaliser dans ce contexte, il faudrait aussi procéder, à présent, à une étude des

conditions par lesquelles une expérience de formalisation analogue peut s'ancrer durablement dans les pratiques des formateurs et avoir une portée significative sur leur professionnalité. Formaliser ses pratiques ne peut certainement pas se comprendre comme l'expression d'une simple capacité réflexive. Cette activité suppose aussi pour le formateur de dépasser un certain nombre de craintes, comme le fait de se dévoiler en partie à ses pairs ou auprès de sa hiérarchie. En outre, prendre véritablement au sérieux l'activité de formalisation, c'est sans doute lui octroyer le temps nécessaire à sa réalisation. En effet, une telle activité ne s'improvise pas. Elle peinera donc à prendre racine si elle ne s'inscrit pas formellement dans l'organisation du travail des centres de formation concernés.

Samira MAHLAOU

Mahlaoui@cereq.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M. *et al.* (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris : PUF.
- CHAMPY-REMOUSSENIARD P. (1997). « La formalisation des savoirs professionnels : quel impact sur les pratiques et la légitimité des enseignants et des formateurs? », *Actualité de la formation permanente*, n° 150, p. 14-18.
- CHARTIER A.-M. (2004). « Écrire les pratiques professionnelles : réticences et résistances des praticiens », in C. Blanchard-Laville, D. Fablet (dir.), *Écrire les pratiques professionnelles : dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*, Paris : L'Harmattan, p. 17-56.
- CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- CLOT Y., FAÏTA D. (2000). « Genre et style en analyse du travail : concepts et méthodes », *Travailler* n° 4, p. 7-42.
- DESSUS P., SCHNEIDER D. (2006). « Scénarisation de l'enseignement et contraintes de la situation », *Actes du colloque Scénariser l'enseignement et l'apprentissage : une nouvelle compétence pour le praticien?*, Lyon : INRP, p. 13-18.
- FAÏTA D. (2003). « Apport des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes », *Skholê*, hors-série n° 1, p. 17-23.
- GUÉRIN F. (1998). « L'activité de travail », in J. Kergoat *et al.*, *Le monde du travail*, Paris : La Découverte, p. 173-178.
- HUBAULT F. (1996). « De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse? », in F. Daniellou, *L'ergonomie en quête de ses principes : débats épistémologiques*, Toulouse : Octarès, p. 103-140.
- LÉONTIEV A. (1985). *Activité, conscience, personnalité*, Moscou : Éditions du Progrès (URSS).
- LEPLAT J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*, Paris : PUF.

- MAHLAOU S. (2007). *Expression et formalisation des pratiques en formation d'adultes. Le cas d'un système d'échange et de valorisation de scénarios d'apprentissage*, thèse en sciences de l'éducation, université-de-Provence-Aix-Marseille 1.
- MALGLAIVE G. (1990). *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*, Paris, PUF.
- MIRON J-M. (1999). « Analyse de la réflexion d'éducatrices en situation de soutien parental : un point de vue critique sur l'utilisation de la pratique réflexive en formation, in C. Blanchard-Laville, D. Fablet (dir.), *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*, Paris : L'Harmattan, p. 109-124.
- NODENOT T. (2006). « Étude du potentiel du langage IMS-LD pour scénariser des situations d'apprentissage : résultats et propositions », *Actes du colloque Scénariser l'enseignement et l'apprentissage : une nouvelle compétence pour le praticien?*, Lyon : INRP, p. 55-60.
- SCHWARTZ Y. (2001). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse : Octarès.
- SCHWARTZ Y., DURRIVE L. (2003). *Travail & ergologie : entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse : Octarès.
- SCHÖN D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : les Éditions Logiques (Canada).
- STROOBANTS M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail – Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- TROUCHE L., GUIN D. (2006). « Des scénarios par et pour les usages », in *Actes du colloque Scénariser l'enseignement et l'apprentissage : une nouvelle compétence pour le praticien?*, Lyon : INRP, p. 73-78.
- VYGOTSKI L. (1997). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

The analysis of pedagogical scripting.

When trainers formalize their teaching practices

The formalization of teaching practices is a developing activity which is far from being insignificant for trainers. It requires a real ability to formalize and it could also involve changes in the way they carry out their training practices. These are the main results of a clinical analysis about a scripting experiment led by adult trainers of the agricultural sector. This experiment has led them to formalize their practices to produce learning scenarios likely to be exchanged.

Keywords • activity , adult trainer, formalization of practices, reflexivity, teaching scenario.

Die Analyse der pädagogischen Szenarisierung. Wenn die Ausbilder ihre Lehrtätigkeiten formalisieren

Die Formalisierung der Lehrtätigkeiten entwickelt sich und hat eine Auswirkung auf die Ausbilder. Sie sollen dann formalisieren können und es wird Veränderungen in ihren Tätigkeiten zur Folge haben. Das ist das Ergebnis einer klinischen Analyse über ein Experiment pädagogischer Szenarisierung, die Erwachsenen ausbilder im landwirtschaftlichen Bereich geführt haben. Sie wurden dazu gebracht, Lernszenarien zu entwickeln, die mutualisiert werden sollen.

Schlagwörter • Aktivität, Formalisierung von Tätigkeiten, Erwachsenen ausbilder, Reflexivität, pädagogisches Szenario.

El análisis de escenificación pedagógica. Cuando los formadores formalizan sus prácticas pedagógicas

La formalización de prácticas pedagógicas es una actividad en desarrollo lejos de ser anodina para los formadores. Les exige un verdadero « saber formalizar » y lleva en germen transformaciones en sus maneras de ejercer estas prácticas. Es lo que revela un análisis clínico sobre una experiencia de escenificación pedagógica llevada a cabo por formadores de adultos en el ámbito agrícola. Esta experiencia les conduce a formalizar sus prácticas bajo la forma de guiones de aprendizaje destinados a ser mutualizados.

Palabras-clave • actividad, formalización de prácticas, formador de adultos, reflexividad, escenario pedagógico.