

Scénarios : représentations et usages

Jean-Philippe Pernin, Emmanuelle Evl Villiot-Leclercq

▶ **To cite this version:**

Jean-Philippe Pernin, Emmanuelle Evl Villiot-Leclercq. Scénarios : représentations et usages. Premières journées communication et apprentissages instrumentés en réseau, Jul 2006, Amiens, France. pp.357-371. edutice-00138489

HAL Id: edutice-00138489
https://edutice.hal.science/edutice-00138489

Submitted on 26 Mar 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Scénarios : représentations et usages

Emmanuelle Villiot-Leclercq*, * — Jean-Philippe Pernin**, ***

*** ERTé e-Praxis - Laboratoire CLIPS-IMAG**
385, rue de la Bibliothèque, B.P. 53, France-38041 Grenoble Cedex 9
emmanuelle.villiot-leclercq@imag.fr

**** ERTé e-Praxis - Institut National de Recherche Pédagogique**
19 Mail de Fontenay, B.P. 17424, France-69347 Lyon Cedex 07
jean-philippe.pernin@inrp.fr

***** Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'éducation**
Pavillon Marie-Victorin, 90 av. Vincent d'Indy, Québec-Montréal H2V 2S9

RÉSUMÉ. Cet article présente les premiers résultats d'une enquête sur la scénarisation pédagogique menée auprès des acteurs du monde éducatif (enseignants, chercheurs, ingénieurs pédagogiques, formateurs, responsables de formation) et initiée dans le cadre du projet CAUSA. Il vise à présenter l'outil de collecte, un questionnaire, élaboré pour recueillir des données sur les caractéristiques des praticiens impliqués dans la scénarisation, leurs représentations générales sur le concept de scénario, et pour identifier un ensemble d'usages de scénarisation (origine, objectif du scénario, type de situation d'apprentissage, adaptation du scénario etc.).

MOTS-CLÉS : scénarios pédagogiques, scénarisation, collecte d'usages.

1. Introduction

Cette communication s'inscrit dans le cadre des recherches menées autour de la scénarisation et des langages de modélisation pédagogique. Ces travaux ont été initiés dans le contexte de la formation à distance : la mise à disposition à large échelle de formations destinées à atteindre des publics dispersés exige d'expliciter l'organisation des activités s'articulant autour des ressources numériques mises à disposition. C'est un des objectifs de la proposition IMS Learning Design - IMS LD (Lejeune 2004) qui vise à contribuer à l'émergence d'un "langage de modélisation pédagogique" standardisé.

Des travaux récents (Pernin & Godinet 2006) ont souligné un certain nombre de carences de l'approche IMS LD : manque de précision des concepts de base manipulés dans les modèles sous-jacents et complexité de mise en œuvre. Il semble nécessaire d'étudier plus en détail la notion de scénario afin d'en déterminer les différents usages et acceptions.

Une des questions-clés réside dans la capacité de ces langages à pouvoir être manipulés aisément non seulement par des concepteurs spécialisés mais également par des praticiens (enseignants, formateurs, tuteurs, etc.). Cette meilleure accessibilité vise la simplification du processus de conception et d'exploitation. Elle contribuerait aussi à l'élargissement des situations d'apprentissage décrites (présence, distance, travail individuel, travail collaboratif, travail de classe, etc.).

Pour résoudre cette question d'accessibilité, deux stratégies peuvent être envisagées. La première consiste à mettre en place des politiques de formation au langage standard. La seconde s'intéresse à développer des langages ou formalismes spécialisés adaptés à des communautés de pratique tout en vérifiant la possibilité de traduction de ces formalismes vers un langage standard. Le projet CAUSA (Collecte et Analyse des Usages de Scénarisation d'Activités), initié en 2005 dans le cadre de l'ERTé e-Praxis[1], s'inscrit dans cette seconde approche. Dans le cadre de ce projet, diverses actions ont été entreprises[2]. Une enquête a notamment été mise en place pour collecter les usages de scénarisation pédagogique auprès des acteurs du monde de la formation initiale et continue : enseignants, formateurs, ingénieurs pédagogiques ou responsables de formation.

[1] L'ERTé e-Praxis regroupe des chercheurs des laboratoires LIRIS-Lyon 1, ISPEF-Lyon 2, CLIPS-IMAG-Grenoble et de l'INRP ainsi que des enseignants associés relevant de l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur.

[2] Voir l'article (Pernin & Emin 2006) qui présente le projet CAUSA et ses activités

Nous décrivons dans cet article cette enquête, la méthodologie adoptée ainsi qu'une première analyse des résultats. Ces derniers ouvrent des pistes de discussion sur différents aspects de la scénarisation et des perspectives de recherche sur la formalisation de langages « métiers » et d'outils d'édition de scénarisation adaptés aux besoins des praticiens.

2. Méthodologie de l'enquête

2.1. *Modalités de l'enquête*

L'enquête a été élaborée par le groupe de travail CAUSA, composé de chercheurs et d'enseignants de terrain associés[3]. Un pré-test a permis d'évaluer la formulation des questions posées et de les rendre accessibles à un public large. L'outil de collecte mis en place a pris la forme d'un questionnaire composé de 20 questions fermées et d'autant de questions ouvertes appelées à préciser les réponses fournies. Le temps de réponse indicatif est d'environ une heure et, à l'issue de l'enquête, chaque répondant peut consulter une synthèse des réponses fournies par les autres répondants.

PARTIE 1 : CARACTERISTIQUES DES REPONDANTS
Fonction principale Niveau d'expérience dans la fonction Niveau du public concerné *Pays d'exercice* *Champ disciplinaire concerné*
PARTIE 2 : REPRESENTATIONS GENERALES DU CONCEPT DE SCENARIO
Terminologie utilisée ou rencontrée dans la formation ou la profession Granularité généralement associée au concept de scénario Durée généralement associée au concept de scénario
PARTIE 3 : IDENTIFICATION DES USAGES A PARTIR D'UN EXEMPLE DE SCENARIO FOURNI PAR LE REPONDANT
Description du scénario
a. Origine et objectifs du scénario Origine du scénario Exploitation du scénario par les tuteurs Exploitation du scénario par les apprenants Objectifs prioritaires de la scénarisation
b. Caractéristiques des situations d'apprentissage visées Modalité d'apprentissage Degré d'instrumentation informatique Adaptation des scénarios Importance du travail collectif des apprenants *Personnalisation des scénarios* *Connaissances et compétences visées par le scénario*
c. Formalisation du scénario *Format d'expression et de manipulation du scénario* *Degré de formalisation des règles du scénario*
d. Evaluation du scénario *Atteinte des objectifs* *Réingénierie du scénario*

Tableau 1. *Organisation générale du questionnaire (en italiques les critères non pris en compte dans cette analyse)*

Le questionnaire a été mis en ligne début mars 2006[4]. Sa diffusion a été assurée par voix électronique vers des listes de diffusion de praticiens impliqués dans les TICE (enseignants, enseignants chercheurs, formateurs, ingénieurs pédagogiques, responsables de formation). Les

[3] La liste des enseignants impliqués dans le projet CAUSA est fournie à la fin de cet article.
[4] http://enquetes.inrp.fr/scenarisation_mars06

répondants appartiennent donc à des réseaux constitués et portent un intérêt marqué pour l'intégration des technologies numériques au sein des dispositifs de formation. Ils ont déjà, pour la plupart, participé à la conception ou au développement des solutions opérationnelles. Sollicités de façon anonyme par le biais de listes de diffusion, ils ont accepté de façon volontaire de consacrer un temps non négligeable à répondre au questionnaire. Ce profil et cette motivation excluent donc de considérer l'échantillon sollicité comme représentant le point de vue général des enseignants et formateurs. Il ne fait que refléter le point de vue de praticiens "impliqués" à des degrés plus ou moins élevés.

Le questionnaire est organisé en trois grandes parties[5]. Chaque partie vise à identifier, à l'aide de questions fermées et ouvertes, un ensemble de critères ou de propriétés détaillés dans le tableau 1.

La partie 1 vise à préciser les profils des répondants. Ces caractéristiques pourront servir à l'analyse des réponses fournies dans les autres parties. La partie 2 présente les représentations courantes du concept de scénario. L'objectif est ici d'étudier les points communs mais également les différences de point de vue. Enfin l'objectif de la partie 3 est d'identifier les usages existants de scénarisation à partir d'un exemple fourni par chaque répondant.

2.2. *Modalités d'analyse*

Après 7 semaines de mise en ligne, nous avons réalisé une "photographie" des réponses déjà effectuées. Après n'avoir retenu que les personnes ayant répondu intégralement à l'enquête, nous avons pu disposer de 124 réponses complètes qui ont été traitées à l'aide du logiciel Modalisa[6].

Pour cette première analyse partielle réalisée dans un délai restreint, nous n'avons pas traité tous les critères et propriétés (les critères non traités figurent en italiques dans le tableau 1. Ces données feront l'objet d'une étude complémentaire dans une publication ultérieure.

Chaque question a été traitée à plat. Nous avons également opéré des croisements des réponses avec les caractéristiques des répondants : fonction principale, niveau d'expérience dans la fonction et niveau d'enseignement concerné. Nous avons également pris en compte la modalité d'apprentissage privilégiée (à distance, en présence, hybride). L'objectif de ces croisements est d'analyser en quoi les profils des répondants et les situations-types qu'ils sont amenés à scénariser influent sur leurs représentations et leurs pratiques.

3. Résultats de l'enquête et interprétations

3.1. *Caract*

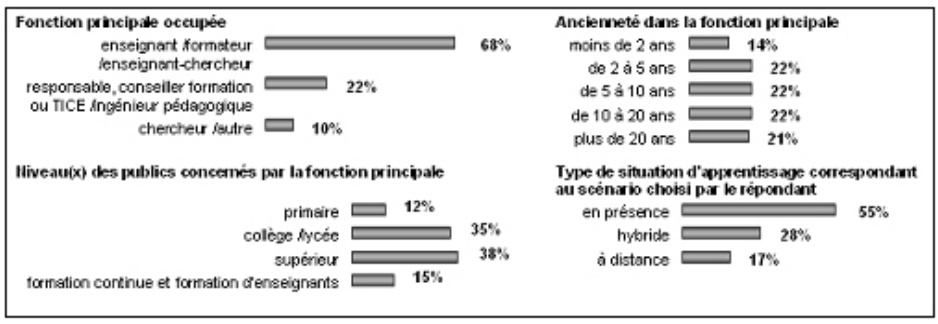


Figure 1 : *Caractéristiques du profil des répondants*

Comme le montre la figure 1, les répondants sont essentiellement des acteurs du monde de la formation. Plus des deux tiers se déclarent enseignants, formateurs ou enseignants-chercheurs et moins

[5] Le détail des questions est disponible sur le site de l'enquête
[6] Modalisa™ : http://www.modalisa.com

d'un quart occupent un poste de responsabilité ou d'ingénierie dans la formation[7]. Ils interviennent de façon principale[8] au niveau secondaire ou supérieur, et dans une moindre mesure au niveau primaire ou dans le cadre de la formation continue. En ce qui concerne l'expérience dans la fonction principale, elle est à peu près également répartie entre les différentes réponses proposées.

En termes de représentativité de l'échantillon et de ses conséquences sur les résultats fournis, nous pouvons relever les points suivants : (a) un poids important est donné aux enseignants intervenant au niveau secondaire et supérieur, (b) le point de vue des enseignants est nettement plus représenté que celui des ingénieurs pédagogiques, ce qui peut correspondre à une répartition sociologique naturelle.

Pour caractériser le public, nous avons ajouté un critère issu de la description du scénario fourni par les répondants. Il s'agit du type de situation d'apprentissage visé : 55% ont donné en exemple un scénario décrivant une situation en présence, 28% une situation hybride mêlant présence et distance et 17% une situation entièrement à distance. Les exemples fournis s'appuient donc en très grande majorité sur des contextes de formation en présence ou hybrides. Il ne s'agit donc pas ici de dégager des indications fortes sur les dispositifs de formation à distance.

3.2. *Analyse des représentations des praticiens du concept de scénario*

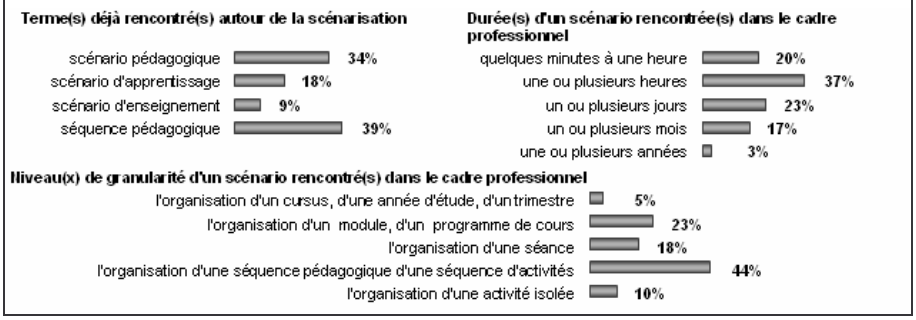


Figure 2 : *Représentation du concept de scénario*

Comme le montre la figure 2, le questionnaire proposait un ensemble de termes pouvant être rencontrés dans le cadre professionnel. Les termes de *séquence pédagogique* et de *scénario pédagogique* sont les plus cités pour l'ensemble des personnes interrogées. Le terme de *séquence pédagogique* semble fortement utilisé en raison de son introduction dans la formation d'enseignants à l'IUFM. Une question ouverte associée a permis relever une abondance de termes[9] utilisés dans des sens approchants. Il serait intéressant d'étudier la diversité de sémantique attachée à chacune de ces expressions, en particulier en termes de granularité et de durée des situations décrites.

Sur ces deux derniers critères, la majorité des réponses (62%) font référence à des scénarios décrivant l'organisation d'une séquence ou d'une séance : il s'agit dans ce cas de structurer des activités entre elles. Les durées proposées viennent conforter ces réponses, en indiquant majoritairement (60%) des durées variant de quelques heures à quelques jours.

Il faut cependant souligner la représentation non négligeable de situations de granularité plus fine ou au contraire plus importante. Un répondant sur cinq décrit des situations de durée inférieure à une heure et correspondant pour moitié au déroulement d'une activité isolée, telle que la manipulation d'une simulation. Près d'un répondant sur cinq également associe la notion de scénario à des durées de plusieurs mois ou plusieurs années permettant de décrire l'organisation de programmes de cours ou de cursus de formation.

---

[7] Dans la suite de cet article, pour des raisons de lisibilité, nous emploierons les termes génériques d'enseignants et d'ingénieurs de formation pour désigner les deux populations.

[8] De nombreux répondants ayant indiqué plusieurs niveaux d'intervention, l'affectation d'un "niveau principal d'intervention" a été effectuée à partir de l'analyse détaillée des réponses.

[9] On peut ainsi citer : *activités pédagogiques, maquette pédagogique, synopsis, déroulé pédagogique, module d'enseignement, progression pédagogique, parcours pédagogique, scénario d'usage, scénario d'encadrement, scénario de diffusion, séquence de tâches, session, story board, trames conceptuelles, séquence d'apprentissage*.

Ces résultats viennent conforter une hypothèse que nous avions émise (Pernin & Lejeune 2004), selon laquelle il est nécessaire de distinguer trois types de scénarios : un *scénario de déroulement d'activité* décrit une activité élémentaire, un *scénario d'organisation d'activités* décrit les relations liant un ensemble d'activités et *un scénario de structuration pédagogique* décrit la structuration d'unités de haut niveau telles que les cursus, les cours ou les modules. Pour l'échantillon considéré, on peut considérer que les praticiens s'intéressent aux trois types de scénarios, avec un intérêt sensiblement plus marqué pour les scénarios d'enchaînement d'activités.

3.3. *Origine et objectifs des scénarios fournis*

Dans la troisième partie du questionnaire, chaque répondant devait décrire succinctement un scénario représentatif de son activité. L'analyse qualitative détaillée de ces scénarios très diversifiés na pas encore été effectuée. Un ensemble de questions était proposé pour connaître l'origine et les objectifs du scénario fourni. Les données recueillies permettent d'avancer des pistes d'interprétation sur plusieurs questions.

3.3.1. Qui sont les auteurs de scénarios ?

L'analyse des données brutes permet d'établir que 65% des scénarios proposés sont créés par le répondant lui-même. Ce résultat nécessite d'être croisé avec la fonction occupée : 74% des enseignants déclarent créer eux-mêmes leurs scénarios tandis que seulement 41% des ingénieurs pédagogiques déclarent en être les auteurs. Il est également intéressant de souligner que de 44% des ingénieurs pédagogiques déclarent décrire un scénario créé au sein de leur organisme, contre 8% pour les enseignants.

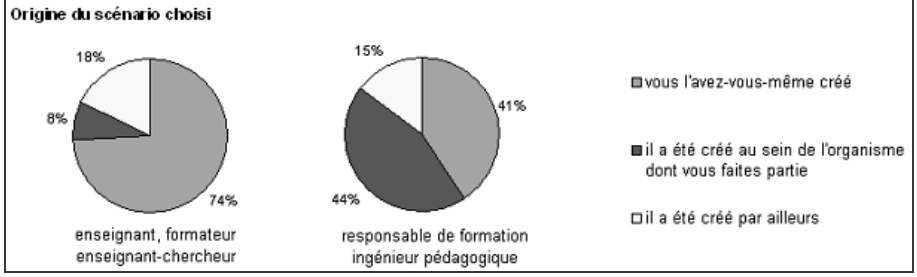


Figure 3 : *Origine et objectifs initiaux des scénarios*

Ces résultats illustrent les différences notables entre les conceptions respectives de l'activité de scénarisation par les deux types de public. Dans le cas des enseignants, il s'agit d'une approche souvent artisanale et individuelle alors que les ingénieurs pédagogiques se trouvent dans un cadre de rationalisation incitant à davantage de mutualisation et de réutilisation.

3.3.2. Pour qui scénarise-t-on ?

Une large majorité (77%) déclare prévoir l'utilisation des scénarios par les personnes en charge de l'accompagnement lors de la phase d'exploitation. Les réponses varient en fonction du degré d'expérience (depuis 53% pour ceux qui ont moins de deux ans d'expérience jusqu'à 96% pour ceux de 10 à 20 ans d'expérience).

Deux types d'usage peuvent coexister. Dans le premier cas, il peut s'agir d'une exploitation directe par l'enseignant auteur du scénario : dans ce cas, certains notent qu'ils peuvent s'éloigner à un moment donné de leur scénario et improviser : « *il s'agit de s'en inspirer [du scénario] en se permettant de s'en éloigner si le besoin s'en fait sentir* ». Dans l'autre cas, les scénarios sont destinés à être manipulés par un tuteur ou un formateur non impliqué dans la conception du scénario. Ici, le scénario pédagogique est perçu comme *un document ressource*, un *fil rouge*, un *fil conducteur*, *une trame* et demande à être respecté afin d'assurer une certaine cohérence.

Une majorité (67% en moyenne) déclare également rendre visibles les scénarios aux apprenants lors de la phase d'exploitation. Cette tendance est particulièrement forte pour la formation à distance

(85%). Cette visibilité peut prendre des formes très diversifiées et varier de la simple "*annonce de plan à l'oral*" jusqu'à la mise à disposition d'une "*feuille de route avec un timing précis*" ou d'"*agendas, échéances, résultats attendus disponibles sur une plateforme*" en passant par des "*fiches détaillées"* de natures diverses.

Il ressort assez clairement de ces résultats que l'activité de scénarisation ne se limite pas à une simple activité de préparation de cours. Comme l'indiquent (Sierra et Peraya 03), on peut scénariser pour soi-même ou pour les autres : apprenants en situation d'apprentissage, enseignants en contexte de formation ou collègues enseignants dans le cadre d'une communauté de pratique, tuteurs notamment dans un contexte de formation à distance.

3.3.3. Pourquoi scénarise-t-on ?

Dans la même partie de l'enquête, une question concernait les objectifs principaux que s'étaient fixés les concepteurs des scénarios. Il était demandé de classer par ordre de priorité un ensemble d'objectifs proposés. Pour notre analyse, nous n'avons retenu que les réponses citées en rang 1 et 2. Si l'on peut constater une relative hétérogénéité des réponses, trois types de motivation semblent dominer : *améliorer les pratiques des apprenants, planifier de façon plus précise les activités dans le temps, identifier plus clairement les objectifs d'apprentissage*

Il semble donc que les motivations principales se tournent vers l'apprenant : on désire améliorer ses pratiques en lui permettant de mieux maîtriser les objectifs et la planification des activités qui lui sont proposées. Mais au vu de la large ventilation des réponses, il nous a paru pertinent d'effectuer des croisements pour affiner ces motivations.

Il est intéressant de noter que, si les trois précédents objectifs sont cités comme prioritaires pour les situations présentielles et hybrides, les motivations changent pour les situations à distance. On scénarise pour « *mieux expliciter les démarches pédagogiques à utiliser* » et dans une moindre mesure pour "*améliorer la régulation des situations d'apprentissage*". Le contexte de la distance nécessite effectivement de mieux définir les modalités de construction de connaissances pour l'apprenant et les démarches pédagogiques les plus adaptées pour déclencher l'application de telle ou telle stratégie cognitive et métacognitive. Le scénario pédagogique offre, dans ce contexte, une structure permettant l'explicitation et la mise en forme de stratégies et de tactiques pédagogiques (Villiot-Leclercq 05).

De la même façon on peut constater des différences entre les motivations des enseignants et celles des ingénieurs pédagogiques. Les objectifs de ces derniers visent également à mieux "*expliciter les démarches pédagogiques à utiliser*", mais également à "*w l'adaptation et la réutilisation*". On trouve ici les préoccupations de rationalisation citées plus haut.

Enfin, si l'on étudie les objectifs prioritaires en fonction du degré d'expérience des personnes interrogées, on peut constater une évolution significative des motivations principales mises en avant (Cf. tableau 2). Les plus jeunes, encore en période de construction de leur identité, cherchent des moyens pour mieux expliciter leurs objectifs et leurs démarches. Puis progressivement, chez les plus expérimentés, les préoccupations se tournent vers les bénéfices que pourraient en retirer les apprenants.

Ancienneté dans la fonction principale	**Motivations principales**
Moins de 2 ans	- identifier plus clairement les objectifs d'apprentissage
De 2 à 5 ans	- mieux expliciter les démarches pédagogiques à utiliser - identifier plus clairement les objectifs d'apprentissage
De 5 à 20 ans	- planifier de façon plus précise les activités - améliorer les pratiques des apprenants
Plus de 20 ans	- améliorer les pratiques des apprenants

Tableau 2. *Objectifs de la scénarisation et degré d'expérience*

3.4. *Caractéristiques des situations d'apprentissage visées*

Cette partie du questionnaire s'intéresse à définir les caractéristiques des situations décrites par les scénarios. Nous nous intéressons en particulier aux aspects suivants : type de situation visée (à distance, en présence, hybride), degré d'instrumentation informatique et adaptation dynamique des scénarios.

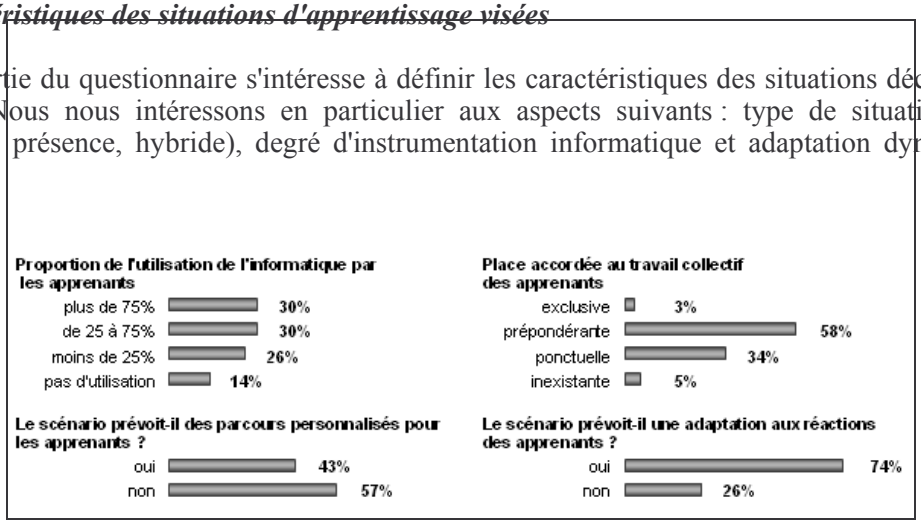


Figure 4 : *Typologie des situations visées*

3.4.1. Modalités d'apprentissage et utilisation de l'outil informatique

Les types de situation visée (à distance, en présence, hybride) ont été abordés au début de cet article. Nous rappelons que les scénarios décrits par les répondants correspondent très majoritairement (83%) à des situations présentielles ou hybrides.

Concernant la proportion de l'utilisation de l'outil informatique, il existe une répartition à peu près homogène entre les trois propositions fournies : utilisation restreinte (moins de 25% d'utilisation), moyenne (de 25 à 75%) ou forte (plus de 75%). Il faut toutefois signaler qu'une partie non négligeable des réponses (14%) décrivent des situations ne nécessitant aucune utilisation de l'outil informatique. De façon assez attendue, l'utilisation de l'outil est fortement associée avec la modalité de formation. Ainsi 70% des situations de formation à distance exigent une utilisation forte de l'ordinateur et 55% des situations de présence n'en exigent qu'une utilisation faible.

3.4.2. La place de la collaboration

Dans les scénarios pédagogiques décrits, la place accordée aux activités collectives est très importante : 61% des personnes interrogées leur donnent une place prépondérante ou exclusive et 34% leur donnent une place ponctuelle. La volonté d'intégrer une dimension collective parait très forte quelque soit le niveau d'enseignement, leur fonction principale ou les modalités d'apprentissage. L'analyse de cette dimension sera approfondie par la suite dans le cadre de cette recherche.

3.4.3. Adaptation des scénarios

Les résultats de l'enquête ont montré qu'une forte majorité des personnes interrogées (74%) estime nécessaire de prévoir l'adaptation du scénario pédagogique lors de la phase d'interaction. Cette adaptation peut être de différentes natures : adaptation de la durée, échanges entre enseignants et élèves, proposition d'une activité complémentaire, supplément d'explications, suppression d'activités, renforcement ou assouplissement de certaines règles, recours à d'autres méthodes, remédiation individuelle ou en groupe, modification de l'ordre des activités, modification du contenu, etc.

L'adaptation du scénario peut se faire "sur le vif" mais également en différé. Certains déclarent distribuer des questionnaires de satisfaction qui les guident ensuite dans le réajustement du scénario pédagogique. De ce fait, le scénario évolue dans le temps. Une grande majorité des personnes interrogées déclarent avoir apporté des améliorations successives au scénario pédagogique décrit.

Ces usages de scénarisation rompent avec des précédents travaux sur la planification de l'enseignement (Lebrun et Berthelot 94) qui présentaient des modèles linéaires dans lesquels toute adaptation de la structure du plan aux réactions des apprenants, lors de la phase d'interaction, semblait difficilement envisageable. Or, des travaux (Altet 94) ont montré qu'il existait un décalage entre la phase de planification pédagogique et la phase d'interaction en classe (par rapport à la stratégie pédagogique prévue, à l'objectif, à la consigne, à la tâche elle-même). Les résultats de l'enquête montrent bien l'attention portée à la prise en compte des imprévus dès la phase de conception et l'analyse des réponses des praticiens permet de proposer un ensemble de pistes pour intégrer cette dimension au scénario et pour le rendre adaptable.

4. Discussion

Ces premiers résultats d'enquête ne donnent qu'une vision partielle des pratiques de scénarisation. Cependant, ils permettent de mieux appréhender le concept de « scénario pédagogique » (quoi ?), les destinataires de ces scénarios (pour qui ?), les motivations qui incitent les différents praticiens à les construire (pourquoi ?) et leur différents constituants (comment ?).

Nous avons souligné que, si le concept de « scénario pédagogique » peut être exprimé à l'aide de différents termes, son sens précis et son identité restent encore à stabiliser. Contrairement au terme de *séquence pédagogique* qui fait partie des termes utilisés dans les instructions officielles des programmes du secondaire et dans les formations IUFM, l'usage du terme *scénario pédagogique* ne semble pas encore généralisé, notamment dans le secondaire. Dans les commentaires sur le questionnaire, certains notaient leur embarras face à ce terme dont ils ne connaissaient pas vraiment le sens même s'ils parvenaient à le rattacher à d'autres concepts connus. Une des volontés du projet CAUSA est de permettre la co-construction, en relation avec les praticiens, de la définition de ce terme et des concepts qui lui sont associés (situation d'apprentissage, granularité, adaptabilité etc.). Ce questionnaire est une première étape d'un travail qui va se poursuivre.

Au sujet de la description des pratiques de scénarisation, nous avons pu à plusieurs reprises constater les différences liées au degré d'expérience, notamment en ce qui concerne la prise en compte des aspects collaboratifs et la nature des objectifs poursuivis par les scénarios. Des recherches récentes que nous avons menées (Pernin et Emin 06) soulignaient les différences de représentation de l'activité de scénarisation par les enseignants et par les ingénieurs pédagogiques.

Ces différents résultats sont intéressants dans la mesure nous nous intéressons à terme au développement d'outils de formalisation et d'exploitation de scénarios pédagogiques adaptés aux besoins des praticiens. Les outils de conception devront prendre en compte plusieurs critères tels que la fonction et le degré d'expérience des praticiens. De la même façon, les outils permettant d'exploiter les scénarios en situation ou d'évaluer les scénarios a posteriori devront prendre en compte le profil des destinataires et offrir des possibilités variées d'adaptation.

Enfin, nous avons également relevé le fait que la majorité des scénarios décrivaient des situations présentielles. Or, le concept de scénario pédagogique a souvent été associé à des situations à distance (Paquette 02) ; ces situations semblent justifier la nécessité de respecter un certain degré de formalisation pour exprimer les intentions pédagogiques sous une forme structurée. Il est de fait intéressant de constater que les pratiques de scénarisation s'expriment dans des situations d'apprentissage où le praticien, face aux élèves, pourrait se passer d'une préparation très formalisée. Cependant, la progressive intégration des technologies numériques, l'accroissement des temps de travail collectif, mais également peut-être les effectifs plus chargés augmentent la complexité de la phase d'interaction et incitent à une plus grande anticipation des imprévus. Dans le cadre de développement d'outils d'édition de scénarios pédagogiques, la situation d'apprentissage serait un critère fondamental à prendre en compte. Il reste cependant des études à mener pour identifier les invariants et les variances entre les types de situation et pour concevoir des outils adaptés.

CONCLUSION

Le dépouillement de cette première enquête a permis :

- de confirmer l'hypothèse qu'il existe différentes granularités de scénarios pédagogiques.

- de confirmer qu'un même scénario a souvent plusieurs destinataires. Une des pistes à poursuivre est d'étudier plus précisément si le même scénario doit proposer des formes différentes de manipulation selon le type de destinataire;

- de mettre en évidence la variété des motivations qui incitent les praticiens à concevoir des scénarios pédagogiques (Cf. tableau 2), variété relative notamment au degré d′expérience et au type de situation d'apprentissage mise en place ;

- de souligner l'importance accordée, au moment de la conception, aux activités collaboratives et à l'outil informatique ;

- d'insister sur la nécessité de prévoir, dès la conception, un scénario flexible et adaptable lors de la phase d'interaction. Les outils de scénarisation devraient proposer à l'enseignant la possibilité de contrôler le degré de flexibilité voulu.

Le dépouillement du corpus recueilli lors de cette première enquête se poursuit actuellement, notamment sur les questions de formalisation et d'évaluation des scénarios mais également sur l'analyse qualitative des scénarios pédagogiques décrits.

Afin d'approfondir nos résultats, nous souhaitons compléter notre enquête en visant plus précisément des types de communauté de pratique (disciplinaire etc.) et en ciblant plus précisément certains critères comme la question de la granularité, de la formalisation et de l'adaptabilité des scénarios pédagogiques.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les enseignants associés au projet CAUSA pour la préparation du travail présenté dans cet article. Cette équipe est composée de Valérie EMIN, Jean Michel JULLIEN et Bruno LEBRAT. Nous voulons également remercier Valérie FONTANIEU, statisticienne à l'INRP, qui a contribué à la mise en place du questionnaire et à son dépouillement.

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M. (1994), La formation professionnelle des enseignants – Analyse des pratiques et situations pédagogiques, Collection Pédagogie d'Aujourd'hui, Paris, PUF, 1994, p. 11-19.

Lebrun, N. Berthelot, S. (1994). Plan pédagogique : une démarche systématique de planification de l'enseignement. Ottawa : Editions Nouvelles/De Boeck.

Lejeune A. (2004), IMS Learning Design : Etude d'un langage de Modélisation pédagogique, Revue Distance et Savoirs, Ed. Lavoisier, Volume 2, n°4, "Normes et standards pour la formation en ligne", p 409-450, Paris, dec. 2004.

Paquette, G. (2002). L'ingénierie du téléapprentissage, pour construire l'apprentissage en réseaux, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Pernin J-P., Godinet H. (2006), actes du colloque "Scénariser l'enseignement et l'apprentissage : une nouvelle compétence pour le praticien ?", INRP, Lyon, avril 2006, 132 pages.

Pernin J-P., Lejeune A. (2004), Modèles pour la réutilisation de scénarios d'apprentissage, actes du colloque TICE Méditerranée, p 48, Nice, novembre 2004

Pernin, J.P., Emin, V. (2006), Evaluation des pratiques de scénarisation de situations d'apprentissage : une première étude, actes du colloque TICE Méditerranée 2006, Genova (Italie), à paraître

Sierra E, Peraya D., (2003) Analyse des scenarios f3mitic 2003., TECFA, Juin 2003. http://tecfa.unige.ch

Villiot-Leclercq E, Dufresne, A (2005), Supporting the Design of Socio Constructivist Scenarios with ExploraGraph. *Ed-Média* Montréal 2005.