

---

# La scénarisation pédagogique dans tous ses débats...

---

**France Henri**

Télé-université de l'UQAM, CANADA

**Carmen Compte**

Université de Picardie Jules Verne, Université de Paris 7 Denis Diderot, FRANCE

**Bernadette Charlier**

Université de Fribourg, SUISSE

---

## Scénariser, un acte pédagogique

---

### Résumé

Dans cette contribution, nous revenons sur la définition originelle du concept de scénarisation pour mieux comprendre l'évolution qu'il a subie. Ce faisant, nous soulignons certains éléments de problématique de la scénarisation selon trois perspectives : les potentialités de la scénarisation médiatique, l'intégration de la scénarisation dans la pratique pédagogique et l'énaction (perception-action) (Varela, 1989) du scénario par l'apprenant.

### Abstract

In this article, we go back over the original definition of the concept of scenario making in order to understand its evolution over the time. As we do this, we bring up problematic elements related to scenario making from three different perspectives: the potentialities of media scenario making, the integration of scenario making in the pedagogical practice and enaction (perception-action) (Varela, 1989) of the scenario by the student.



©Auteur(s). Cette œuvre, disponible à [http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0402\\_henri.pdf](http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0402_henri.pdf), est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas de Modification 2.5 Canada : <http://creativecommons.org/licences/by-nd/2.5/ca/deed.fr>

## Introduction

Scénario, scénarisation, design et ingénierie pédagogiques, autant de termes qui témoignent d'une osmose entre des domaines auparavant très cloisonnés, celui des médias, des technologies et de l'enseignement-apprentissage. Dans le contexte des industries du savoir, l'activité de conception que recouvrent ces termes se voit aujourd'hui soumise à une normalisation. Peut-on normaliser la conception d'un scénario pédagogique qui suppose une originalité d'action, un souci particulier d'implication de l'apprenant afin qu'il développe une démarche active et des attitudes autonomes? Pour mieux comprendre une situation vécue par les enseignants comme paradoxale, il s'agit ici de situer le processus de scénarisation dans son histoire et de mettre en évidence les mutations de ce processus au fil du temps et des évolutions théoriques et technologiques. Ainsi, dans cette contribution, nous revenons sur la définition originelle du concept de scénarisation pour mieux comprendre l'évolution qu'il a subie. Ce faisant, nous soulevons certains éléments de problématique reliés à la scénarisation médiatique, à la scénarisation pédagogique et à l'énaction (perception-action) (Varela, 1989) du scénario par l'apprenant.

### 1. La notion de scénarisation

L'origine de la scénarisation est à chercher dans le domaine de l'audiovisuel et de la mise en scène d'un texte écrit, qu'il soit théâtral, littéraire ou cinématographique. Dans ce dernier cas, le texte écrit est le scénario. « Le terme, emprunté à l'italien, désigne le récit verbal qui correspond à un film : ce que le film raconte avec des images et des sons, le scénario le raconte avec des mots » (Roche et Taranger, 2001).

Dans le domaine de l'audiovisuel ou du théâtre, scénariser une histoire consiste avant tout à lui donner vie, c'est-à-dire à créer du mouvement, à passer à une vision multidimensionnelle pour faire vivre une expérience par le spectateur. Le découpage par unités et leur juxtaposition, qu'il s'agisse de scènes, d'actes, de séquences qui seront assemblées au montage, permet l'expression d'une multiplicité de points de vue.

Cette transformation que propose la scénarisation peut aller jusqu'à produire une impression de simultanéité, distincte de la logique linéaire imposée par l'écrit (Compte, 1993). Le découpage, qu'il faut distinguer du récit verbal du scénario, présente l'information (l'histoire) avec une intentionnalité précise, celle de faciliter la compréhension et la motivation du public visé.

Deux éléments importants fondent le concept de scénarisation audiovisuelle. Premier élément : l'utilisation de codes (les acteurs avec leurs personnages et la mise en scène, les décors, les actions, les couleurs, les bruitages et les sons, le montage, etc.) exploitant les modalités audio et visuelles. Le mouvement impose à la perception la difficulté du flux, il convient alors de créer des indices facilitant la tâche de décodage rapide, de décryptage du spectateur. Deuxième élément : la segmentation et l'organisation de ces indices permettant d'éviter une présentation et une démonstration linéaires. Plusieurs procédés ont été exploités dans les films et feuilletons. Le plus connu, car le plus ancien, est certainement le retour en arrière (*flash-back*), mais il en existe bien d'autres, souvent empruntés à la littérature (voir Propp, 1968) que l'évolution technologique permet de revisiter. Par exemple, la construction en mosaïque qui donne des éléments visuels et audio suffisamment visibles, mais que le contexte fictionnel et le flux ne permettent pas de traiter (conscientiser) immédiatement. Ces éléments sont cependant perçus et permettent, après coup, au spectateur de reconstruire la signification. Autre procédé, la multiplicité des points de vue offre également un découpage qui n'est plus temporel et diachronique selon la diégèse (l'histoire), mais selon la perception, le point de vue ou l'action d'un personnage qui vient compléter, voire bouleverser, la compréhension initiale perçue par le spectateur en l'impliquant encore davantage dans le processus de perception. Nous pourrions également évoquer l'utilisation et la juxtaposition des stéréotypes et des archétypes qui facilitent une saisie plus rapide et correspondent à la compréhension du spectateur à condition de connaître son système de communication (voir Gregory Bateson et les chercheurs de l'École de Palo Alto dans Winkin, 1981).

La scénarisation audiovisuelle, et de manière plus générale la scénarisation médiatique, prend donc en charge la communication, elle exige de connaître le public cible, d'anticiper ses réactions, son système de perception et de compréhension, ce qui le motive et retient son attention afin d'utiliser de façon maximale la spécificité du médium choisi.

## **2. De la scénarisation médiatique à la scénarisation pédagogique**

Avec l'intégration de l'audiovisuel comme moyen pédagogique en classe, la scénarisation médiatique a introduit une nouvelle façon de présenter les savoirs à l'aide des images et du son pour en faciliter la compréhension. Si elle supplée à l'une des fonctions de l'enseignant, elle ne les supprime pas toutes. Elle invite cependant à repenser l'apprentissage et, par conséquent, l'enseignement, à revoir l'intervention de l'enseignant et à reconsidérer la manière dont se fait l'apprentissage. La remise à plat à laquelle l'enseignant est convié n'est autre chose que la révision du scénario de son enseignement. Dans la nouvelle scénarisation de son activité, la tâche de véhiculer les savoirs est laissée au média; celle de l'enseignant est d'aller au-delà de la présentation des savoirs et d'exploiter l'interaction entre l'apprenant et le média; en découle naturellement la scénarisation de l'activité de l'apprenant.

### **2.1 Une entrée ratée de la scénarisation en milieu éducatif**

C'est à partir des années soixante que l'audiovisuel a été introduit dans l'enseignement. Un peu plus tard, les recherches de Salomon (1979) et de Clark et Paivio (1991), entre autres, ont fait prendre conscience de la nécessité d'utiliser les modalités audiovisuelles et de l'importance de la maîtrise technique du média pour guider l'attention et la motivation des apprenants. Cependant, l'analyse des expériences d'introduction de la télévision pédagogique dans le système éducatif ne permet pas encore de parler de scénarisation pédagogique. En France, le Lycée de Marly-le-Roi en est un exemple (Egly, 1984). En effet, si les films documentaires ou les cours diffusés à l'antenne apportaient effectivement des

éléments audio et visuels ayant été scénarisés (avec une histoire, le déroulement de l'intrigue, le jeu d'acteurs, les décors, l'ambiance, un scénarimage, etc.), l'enseignement, lui, n'était pas scénarisé (cours focalisés sur les contenus avec une préoccupation de transmission des savoirs, sans prise en compte de l'activité de l'apprenant et de sa réaction à l'activité). Les ressources audiovisuelles insérées dans le programme ne remettaient en cause ni les contenus ni la stratégie de l'enseignant. Ces ressources étaient utilisées pour enrichir les cours; les enseignants les exploitaient dans une fonction de simple « illustration », sans utiliser davantage la « médiation » et la « supplantation » qui existaient dans la scénarisation du produit audiovisuel (Compte, 1985a). Ainsi, on ne peut parler à cette époque que de scénarisation du produit médiatique, la scénarisation de l'activité d'enseignement intégrant l'usage de la ressource audiovisuelle étant minimale. Il faudra attendre les années quatre-vingt pour poser l'acte d'enseignement en termes de scénarisation pédagogique.

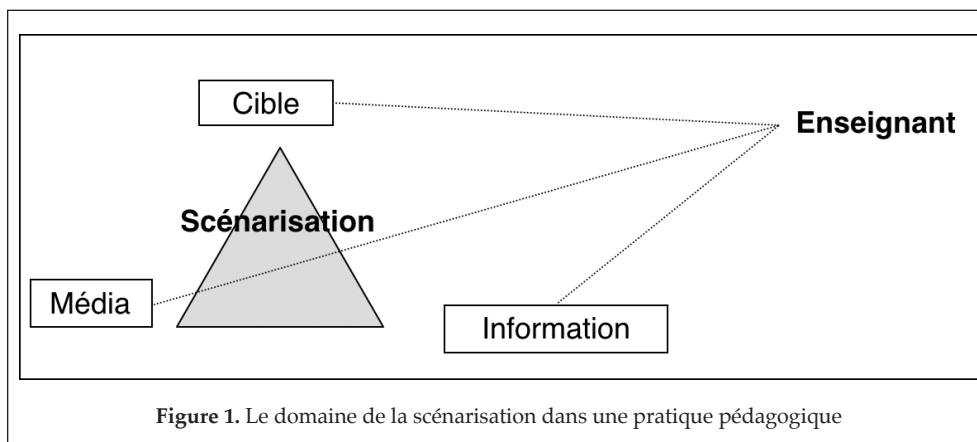
### **2.2 Les potentialités de la scénarisation médiatique**

La convergence entre les recherches psychologiques et l'utilisation des médias qui s'est faite dans les années quatre-vingt met en exergue la nécessité de multiplier les systèmes d'aide à l'acquisition individualisée des connaissances et le rôle important que peuvent jouer les médias. La congruence de ces deux évolutions a invité les enseignants à remettre en cause les approches magistrales traditionnelles, non pas parce qu'elles étaient mauvaises, mais parce qu'elles ne pouvaient plus être les seules.

Une analyse (Compte, 1985a) a fait apparaître une similitude entre la problématique qui s'imposait au concepteur médiatique et celle à laquelle le pédagogue était confronté; tous deux se trouvaient face à l'hétérogénéité du public ciblé et aux prises avec les priorités à établir. Si on ajoute à cela les nécessités de l'évolution politico-économique qui, comme aujourd'hui, obligeaient les pédagogues à prendre en compte « la formation tout au long de la vie », force était de constater que l'apprentissage nécessite une variété d'approches utilisant l'audiovisuel non pas simplement comme un « plus » ajouté au cours. L'audiovisuel pouvait

alors être un des outils de la transmission au même titre que le mot dans l'explication, car il apportait ce qui a été observé dans les programmes les plus pérennes de la télévision américaine : la facilitation de la compréhension et la stimulation continue de la motivation (Compte, 1985b). L'intervention de l'enseignant demeurait tout de même nécessaire. Cette perspective risquait de bouleverser les pratiques d'enseignement.

Dans une perspective pédagogique, la scénarisation est devenue l'art de découper les savoirs en unités, de les relier pour faire sens, puis de construire une médiation visant à faciliter l'acquisition des connaissances. Le va-et-vient entre la cible (apprenants), le média (TV, multimédia ouvert ou fermé, Internet) et l'information (programme scolaire ou universitaire, savoirs) délimite ainsi le domaine de la scénarisation dans lequel la responsabilité et la direction appartiennent à l'enseignant (Figure 1).



### 2.3 Les exigences de la scénarisation médiatique et la pratique pédagogique

Les recherches en psychologie ont confirmé d'une façon précise le pouvoir des aides visuelles, l'impact de la contiguïté, de la présentation simultanée des textes et des images sur la construction des connaissances individualisées (Denhière, Legros et Tapiero, 1993; Legros, 1997; Mayer et Gallini, 1990), mais à condition qu'elles soient traitées de façon professionnelle, en respectant des normes infographiques inculquées inconsciemment aux apprenants par la fréquentation des

médias. Ces exigences de la scénarisation médiatique se répercutent sur deux aspects de la scénarisation pédagogique : le besoin d'une équipe multidisciplinaire et le travail d'orchestration.

En effet, dans la scénarisation médiatique, le metteur en scène de théâtre ou de cinéma et le réalisateur médiatique font appel à des spécialistes des corps de métiers impliqués dans la création visée (interprètes, techniciens, spécialistes de décors, costumes, ou, en amont, à des scénaristes, dialoguistes, etc.). Ils utilisent les compétences de chaque professionnel pour exploiter pleinement les spécificités du média choisi. Ils jouent le rôle de « chef d'orchestre ». Or dans l'enseignement, la mise à disposition d'outils grand public pour enregistrer de l'image et du son a fait croire que l'enseignant pouvait, à lui seul, utiliser le média puisqu'il connaissait bien l'information à faire passer et la cible de ses étudiants. Ce point de vue était

bien soutenu par l'Institution qui s'employait à fournir du matériel d'enregistrement aux volontaires transformés ainsi en « hommes-orchestres ».

La notion de scénarisation médiatique appliquée à la pédagogie a fait de l'enseignant un « homme-orchestre » contraint à œuvrer dans un contexte qui ne tire pas véritablement avantage

des médias, plutôt que de lui réserver le rôle de « chef d'orchestre » coordonnant en amont la production du message audiovisuel et, dans la classe, animant le va-et-vient entre apprenants, média et savoirs.

### 3. La scénarisation pédagogique dans les environnements d'apprentissage informatisés

La scénarisation est avant tout un travail de conception de contenu, d'organisation des ressources, de planification

de l'activité et des médiations pour induire et accompagner l'apprentissage, et d'orchestration, c'est-à-dire d'intégration des contributions des différents spécialistes qui travaillent à la conception et à la réalisation du scénario dans l'environnement. En milieu éducatif, ce modèle de travail est resté cantonné à la production de ressources audiovisuelles sans avoir été transféré et généralisé dans la pratique d'enseignement. Bien qu'il existe actuellement des banques de scénarios pédagogiques largement accessibles, une étude récente montre que les usages réels des scénarios sont mal connus, que leur contenu n'est pas uniforme et que peu d'enseignants connaissent leur utilité ou savent les utiliser (Macedo-Rouet et Perron, 2007). Un tel constat invite à se pencher sur les difficultés qui freinent le développement de la scénarisation pédagogique. Qu'est-ce qui empêche les enseignants de s'approprier cette approche et de construire une pratique pédagogique différente? Sans qu'on ait pu faire un retour réflexif pour mieux comprendre pourquoi la démarche de scénarisation pédagogique n'a pas été adoptée par les enseignants à l'ère de l'audiovisuel éducatif, nous sommes passés à l'ère de l'informatique pédagogique et des TICE pour constater que la question est plus actuelle que jamais. Dans ce qui suit, nous tentons de caractériser la scénarisation pédagogique dans le contexte des environnements informatisés d'apprentissage (Basque et Doré, 1998) et de mettre en lumière les enjeux qu'elle suscite pour la pratique des enseignants.

Précisons d'abord que nous définissons l'environnement d'apprentissage informatisé, à la manière des auteures précitées, comme un lieu qui « englobe, tout à la fois, l'idée de la présence de ressources informatiques pour soutenir la démarche des apprenants, l'idée d'une vision cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage et l'idée d'un lieu réel ou virtuel qui loge des *systèmes* en interaction ». Dans la perspective constructiviste, l'environnement devient dispositif (Jacquinot et Monnoyer, 1999) dès lors qu'il est énoncé par les acteurs de la formation qui y évoluent pour réaliser des activités à l'aide des ressources mises à leur disposition. Cette perspective intègre le sujet lui-même et sa propre expérience de la formation, et renvoie au scénario et à l'environnement

comme à la partie émergée d'un iceberg. En fonction de variables immergées – les caractéristiques des apprenants, leurs buts, leurs pratiques, leurs contextes de vie, etc. – et de leurs articulations, à un moment donné, ces réalités prennent un sens particulier pour les différents acteurs qui les vivent : formateur, apprenant. Ainsi, un scénario et un environnement pourront être énoncés de manières diverses par les différents acteurs d'une formation.

### **3.1 De la scénarisation du contenu à la scénarisation de l'activité des acteurs**

La scénarisation médiatique des ressources pédagogiques visait surtout le contenu de connaissances que l'enseignant était appelé à exploiter. Il en va tout autrement aujourd'hui dans le contexte des environnements d'apprentissage informatisés où elle s'élargit à d'autres fonctions et à d'autres objets (Compte, 2004). Ce n'est plus uniquement le contenu qui est scénarisé, mais aussi l'activité de l'apprenant et celle des autres acteurs de la formation. La scénarisation n'a plus simplement pour but de stimuler l'apprenant et de lui permettre d'entrer en rapport avec un contenu d'apprentissage, mais bien de structurer et d'organiser son activité pour l'amener à apprendre dans un contexte signifiant. En ce sens, la scénarisation pédagogique s'est transformée de la même manière que le design et l'ingénierie pédagogiques ont évolué depuis leur origine, passant du béhaviorisme aux approches cognitiviste et constructiviste (Dessus, 2006). L'approche béhavioriste, linéaire et hiérarchique, visait la conception des étapes de présentation du contenu et le renforcement des réponses correctes par une rétroaction adéquate. Elle a été supplantée par l'approche cognitiviste qui, contrairement au béhaviorisme, ne s'intéresse pas aux connaissances factuelles, de bas niveau, mais plutôt à l'analyse des opérations et des stratégies mentales ainsi qu'aux processus d'apprentissage comme la résolution de problèmes complexes, mal définis, ou mal structurés. L'approche constructiviste quant à elle s'est imposée, à tout le moins dans le discours, par sa capacité à prendre en compte le contexte plutôt que les comportements des apprenants, mais aussi l'histoire et le projet de l'apprenant pour favoriser des apprentissages signifiants.

Dans le contexte des environnements d'apprentissage informatisés, la scénarisation pédagogique formalise toutes les dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage, tous deux désormais médiés par l'ordinateur. De manière systématique, elle met en scène dans un espace virtuel les acteurs de la formation et leurs interactions. Elle prévoit un ensemble de ressources numériques et d'outils logiciels nécessaires à la mise en œuvre de l'activité la formation.

Historiquement, si un très grand nombre d'enseignants ont pris le parti de ne pas s'investir dans la scénarisation et la production de ressources audiovisuelles et de demeurer simples utilisateurs de produits faits par d'autres, ce choix n'est plus possible avec les environnements d'apprentissage informatisés puisqu'il s'agit « d'enseigner en ligne ». Les enseignements ne peuvent être pensés et conçus par d'autres que les enseignants. Ces derniers doivent être les concepteurs de l'environnement d'apprentissage qu'ils utiliseront pour accomplir leur tâche d'enseignant. Ils auront à faire la scénarisation pédagogique de cet environnement. Dans ce contexte, le scénario à développer n'est pas qu'un outil conçu par l'enseignant pour guider le travail de l'apprenant; il constitue la pierre d'angle de l'environnement d'apprentissage informatisé dont la construction obéit aux exigences de la conduite d'un projet informatique (Ernst, 2006). La scénarisation pédagogique s'inscrit alors dans un processus de conception/production qui doit se plier à des méthodes normalisées d'ingénierie pédagogique, comme la MISA du Centre de recherche LICEF, et à des méthodes de développement informatique associées ou dérivées du langage Unified Modeling Language (UML) tel que le propose l'IMS Global Learning Consortium, le consortium le plus important en matière de spécification de contenus éducatifs.

### **3.2 Pour l'enseignant, doit-on parler de l'apprentissage d'un nouveau métier?**

L'enseignant qui s'engage dans la conception et le développement d'environnements d'apprentissage informatisés se voit confronté à une entreprise complexe qui ne peut être abordée comme une activité intuitive et artisanale, mais plutôt comme un cas particulier de génie logiciel appliquant

une méthode systématique de développement (Paquette, 2002). Il ne peut faire l'économie des méthodes d'analyse et de conception utilisées en informatique (Ernst, 2006). Il doit s'ouvrir à un mode de pensée systémique pour couvrir les dimensions cognitive, pédagogique et technologique des environnements d'apprentissage, et maîtriser l'ingénierie pédagogique et les techniques de modélisation qui permettent la représentation graphique des modèles requis pour produire l'environnement. Ces approches, comme celle développée au LICEF (Banque canadienne LD) ou celle proposée par Ernst (2006) s'appuient sur une démarche d'ingénierie pédagogique qui servira à décrire un scénario pédagogique réutilisable, conformément à la spécification IMS-LD, ou à le représenter par différents types de diagrammes UML accompagnés de métadonnées, requis pour la production informatique de l'environnement et la réalisation des ressources médiatiques qu'il comporte.

Concevoir des scénarios qui fondent l'architecture des environnements d'apprentissage informatisés et qui servent de référence à la médiatisation des ressources pédagogiques de l'environnement implique une profonde transformation de l'activité de l'enseignant. Dans ses nouvelles tâches de concepteur, il partage ses responsabilités avec d'autres acteurs qui prennent en charge divers aspects de la construction des environnements d'apprentissage : spécialiste de la pédagogie en ligne, expert de contenu, spécialiste des médias, infographiste, programmeur, producteur informatique. D'homme-orchestre ou de chef d'orchestre que l'on souhaitait qu'il soit au temps de l'audiovisuel, l'enseignant devient « chef de projet », une fonction qui met à l'épreuve sa capacité de coordonner le travail de spécialistes des médias numériques et de l'informatique. Être chef de projet n'est pas toujours aisé, car dans les contextes institutionnels que nous connaissons, l'enseignant n'a pas d'autorité hiérarchique sur ses collaborateurs, ceux-ci relevant généralement d'autres services et étant affectés simultanément à de multiples tâches.

### **3.3 Contournement tranquille d'une pratique idéalisée**

Si l'objectif de normalisation de l'approche d'ingénierie de projet est de gagner en systématisme, en productivité et en réutilisabilité des environnements d'apprentissage,

---

on peut se demander dans quelle mesure les enseignants sont prêts à y souscrire, s'ils sont disposés à s'investir pour apprendre le nouveau métier et si les gains réalisés ne se feront pas au détriment de la souplesse, de la malléabilité et de l'adaptabilité de l'intervention pédagogique. On peut également se demander si les établissements auront les moyens de se doter du personnel spécialisé pour produire ces environnements. Une étude québécoise (Henri, Gagné et Maina, 2005) a montré que l'activité des enseignants qui pratiquent l'enseignement en ligne est loin de se conformer à un processus normalisé de scénarisation pédagogique et de production informatique. La plupart d'entre eux continuent de se centrer sur la transmission de contenu plutôt que sur l'apprenant et ses activités d'apprentissage. Ils n'abordent pas de manière sélective les dimensions cognitive, pédagogique, médiatique et technologique de la scénarisation comme le propose l'ingénierie pédagogique. Après avoir élaboré la structure du contenu de leur cours, ils procèdent au cas par cas pour concevoir et produire chacune des ressources qui seront intégrées au fur et à mesure dans l'environnement du cours. Les technologies accessibles aujourd'hui, comme les plateformes de cours en ligne et les outils de production web et multimédia, par leur structure même, leur permettent de mener simultanément les tâches propres à la conception et à la production. Dans plusieurs cas, l'environnement d'apprentissage est construit progressivement (*work in progress*). Il se présente comme un ouvrage malléable, un instrument d'apprentissage autant pour l'enseignant-concepteur que pour l'apprenant. Il est modifié, amélioré de session en session. C'est une œuvre qui n'est jamais finie, qui s'élabore au fil de l'évolution de son contenu, des apprenants visés, des besoins et des compétences du concepteur.

Le décalage observé par cette étude entre la pratique de conception et de scénarisation pédagogique et les méthodes normalisées propres à la construction des environnements d'apprentissage devrait nous amener à nous tourner vers des approches d'ingénierie pédagogique plus souples, moins linéaires et plus adaptables à différentes pratiques de conception. La progression linéaire et

séquentielle des méthodes utilisées amène l'enseignant à penser son enseignement comme la réalisation d'un projet informatique qui aboutit à un produit. Ne serait-il pas plus approprié de penser à des approches intermédiaires qui se situeraient à mi-chemin entre les démarches artisanales et les méthodes normalisées, et qui laisseraient des espaces pour la spontanéité dans l'intervention pédagogique? Partant du principe que l'apprentissage émerge de l'activité plutôt qu'il en est un préalable (Dessus, 2006), ne pourrait-on pas s'orienter vers des méthodes d'ingénierie pédagogique inspirées par la théorie de l'activité et la théorie constructiviste qui s'intéressent aux aspects sociaux de l'enseignement et de l'apprentissage? Ne conviendrait-il pas d'appliquer des modèles constructivistes qui sont centrés sur l'apprentissage en tant qu'expérience personnelle et qui ne considèrent pas qu'il soit nécessaire d'organiser l'apprentissage par l'enseignement?

Les efforts déployés actuellement pour faciliter l'activité de scénarisation pédagogique ne se penchent pas directement sur la transformation des méthodes de conception et de production des environnements. Ils proposent plutôt, souvent sans méthode à l'appui, la réutilisation d'objets d'apprentissage et de scénarios décrits avec un langage de modélisation pédagogique. Le défi de concilier ces démarches avec les pratiques actuelles d'enseignement est de taille parce qu'il s'adresse à des systèmes de valeurs encore assez éloignés. Ainsi, convient-il de se demander dans quelle mesure les notions d'« ingénierie », de « production » et de « produit » informatiques sont compatibles avec l'acte d'enseignement pensé comme un acte de constante adaptation aux besoins des apprenants et à la complexité des situations humaines qu'ils peuvent vivre. L'enseignant n'est-il pas investi du devoir d'améliorer et de faire évoluer constamment les cours qu'il donne, les leçons qu'il enseigne et de ne jamais les considérer comme finis? Telle qu'elle est proposée dans sa vocation prescriptive, l'ingénierie pédagogique qui sous-tend la scénarisation pédagogique n'entre-t-elle pas en contradiction avec les valeurs, l'identité professionnelle et les représentations de la profession d'enseignant?

## 4. Et si le scénario pédagogique n'était pas suffisant?

Pour l'apprenant, qu'en est-il de la scénarisation pédagogique? Comment interprète-t-il le scénario? L'effort déployé par les concepteurs pour penser, organiser et structurer ses activités est-il efficace? Comment vit-il son apprentissage dans le dispositif planifié et orchestré par le scénario?

### 4.1 Le scénario pédagogique et le dispositif de formation

Avant d'aborder ces questions, une clarification des relations entre scénario et dispositif est indispensable. Nous l'avons vu, les définitions du scénario ont évolué avec les usages des médias, les pratiques pédagogiques et les rôles des acteurs. De scénario médiatique, le scénario est devenu pédagogique, déplaçant davantage l'attention vers les activités de l'apprenant et de l'enseignant, les usages de l'environnement et leur planification. Comme nous l'avons aussi souligné, le scénario et l'environnement deviennent un « dispositif » lorsqu'ils sont énoncés (Varela, 1989) par les acteurs de la formation qui y évoluent pour réaliser des activités. Ainsi, un scénario pédagogique pourra être interprété différemment selon les acteurs.

### 4.2 Le rôle incertain du scénario pédagogique pour comprendre les effets d'un dispositif de formation

Peut-on comprendre les effets d'un scénario pédagogique sur les apprentissages ou les transformations identitaires vécues par des adultes en formation? Alors que les apprentissages et les transformations identitaires peuvent être décrits, analysés et interprétés à l'aide de cadres conceptuels psychologiques situant les effets observés chez l'apprenant : son histoire, son projet, son entourage familial et professionnel, le scénario pédagogique conduit à la création du dispositif de formation dans la mesure où il prescrit certaines activités, propose certains usages de l'environnement et des médias, et génère des médiations particulières. Son rôle est cependant difficile à observer et à analyser. Quelle importance a-t-il véritablement dans les apprentissages et les transformations identitaires observées? L'engagement de l'apprenant, son parcours, son projet ne seraient-ils pas les facteurs qui comptent le plus?

Cette question a guidé une recherche menée par une équipe interdisciplinaire (Charlier, Nizet et Van Dam, 2006) pour tenter de décrire, comprendre et analyser la dynamique identitaire et, notamment, le rôle joué par le scénario pédagogique dans la transformation de l'apprenant. Ces chercheurs postulent que c'est à travers son expérience d'apprentissage, sa perception du dispositif que l'influence éventuelle des choix pédagogiques, techniques et humains réalisés par les formateurs et concepteurs au moment de la scénarisation, peut être comprise. À travers quel prisme l'apprenant perçoit-il le dispositif de formation? Comment interprète-t-il le scénario pédagogique? À quelles dimensions de ce scénario donne-t-il sens dans son expérience d'apprentissage? Comment comprendre les différentes interprétations observées? De leurs travaux, Charlier *et al.* (2006) et Charlier (2006) concluent que les variables qui font la différence s'organisent en une configuration singulière : le but que l'étudiant poursuit en venant en formation, en particulier la place que joue son projet de formation dans sa construction identitaire (Bourgeois, 2005; Bourgeois et Nizet, 1999; Cross, 1981), sa représentation de l'efficacité de la formation pour atteindre son but et sa représentation des articulations possibles avec sa propre pratique professionnelle ou privée, présente, passée ou future, c'est-à-dire sa pratique de référence (Charlier, 1998). Lorsqu'un apprenant se représente sa participation comme un moyen efficace pour atteindre son but et qu'il peut établir des relations significatives avec une pratique de référence, alors il maintient son engagement en formation et vit une expérience d'apprentissage significative. Au contraire, lorsque ces conditions ne sont pas remplies, l'apprenant peut vivre une expérience d'apprentissage peu efficiente et aller jusqu'à abandonner la formation. À cet égard, le scénario peut jouer un rôle essentiel dans la mesure où, entre autres, il prend en compte ou non les buts poursuivis par les apprenants, exploite ou non leurs pratiques de référence, prévoit ou non des moments de régulation et rend ou non explicite le choix des activités et leurs sens.

### 4.3 Les différentes perceptions d'un même scénario

Deux cas contrastés, ceux de Gilles et de Stéphane, permettent d'illustrer cette proposition (Charlier *et al.*, 2006). Tout au



long de leurs parcours, ces apprenants construisent des articulations différentes entre la formation qu'ils suivent et leur pratique de référence. Gilles se réfère principalement à l'expérience professionnelle en entreprise qu'il a vécue par le passé, celle qu'il vit au moment de la formation et celle qu'il projette pour son avenir. Quant à Stéphane, c'est essentiellement avec son expérience passée d'apprenant à distance et d'enseignant qu'il établit des liens. Ces articulations différentes rendent plus ou moins saillantes certaines lacunes du scénario dans leur expérience d'apprentissage. Ainsi, Gilles sera moins sensible que Stéphane aux faiblesses du scénario pédagogique, par exemple, l'incohérence entre les activités d'apprentissage et l'évaluation ou le manque de contacts avec les tuteurs.

Les expériences d'apprentissage ou d'enseignement antérieures permettent de comprendre les sensibilités différentes des apprenants par rapport à certaines lacunes du scénario pédagogique ou leurs relatives insensibilités par rapport à leurs qualités. Les relations qu'ils peuvent établir entre les activités réalisées en cours de formation et des pratiques passées ou présentes leur permettent d'accorder ou non un sens à leur apprentissage. Enfin, la possibilité de se projeter dans une pratique future, rendue plus accessible par la réussite de la formation, maintiendra leur engagement. À l'inverse, les expériences négatives peuvent compromettre cette projection et concourir à mettre en cause le but existentiel.

Quelles que soient les qualités didactiques d'un scénario pédagogique ou les atouts d'un étudiant, c'est leur ajustement qui est essentiel. Plusieurs dimensions – les objectifs, les activités, les rôles des acteurs, les usages des TIC – peuvent être ajustées ou négociées en même temps par les acteurs et former ainsi une configuration positive pour un apprenant à un moment donné dans un contexte donné. Dans cette perspective, l'apprentissage est vu comme une activité par laquelle l'apprenant tire ou ne tire pas parti de toutes les possibilités qui lui sont offertes. Un ajustement adéquat n'est pas donné d'emblée par les caractéristiques du scénario pédagogique, il n'existe qu'en contexte lorsqu'un apprenant tire parti des ressources offertes. Dans cette perspective, un

scénario pédagogique devrait intégrer des stratégies pour son propre ajustement : analyse des besoins, évaluations en cours de formation et suivi individuel des apprenants.

## Conclusion

L'audiovisuel, l'enseignement en ligne, la formation à distance, le *e-learning* doivent accepter l'industrialisation des moyens de production, donc les normes, voire la taylorisation du travail. De même que cela n'a pas éliminé le cinéma d'auteur, cela n'empêchera pas l'engagement continu et original de l'enseignant dans les processus de production afin qu'il s'assure de l'adéquation entre ce qu'il propose et les besoins des apprenants. Le défi de concilier la scénarisation pédagogique normalisée et l'idéal des pratiques d'enseignement demeure quand même de taille parce qu'il s'adresse à des systèmes de valeurs encore assez éloignés. Dans quelle mesure les notions de « production » et de « produit » informatiques sont-elles compatibles avec l'acte d'enseignement pensé comme un acte de constante adaptation aux besoins des apprenants et à la complexité des situations humaines qu'ils peuvent vivre? Comment faire en sorte que la scénarisation pédagogique, dans une perspective computationnelle, n'entre pas en contradiction avec les valeurs, l'identité professionnelle et les représentations de la profession d'enseignant?

Du point de vue des apprenants, comment le scénario pédagogique peut-il être conçu pour faire les ajustements nécessaires afin que l'expérience d'apprentissage soit vécue de manière positive? Peut-on créer plus de souplesse dans un scénario? À cet effet, Dillenbourg et Tchounikine (2007) ont proposé des pistes pour intégrer plus de souplesse dans les scripts pédagogiques. Ils distinguent, d'une part, les contraintes intrinsèques du scénario, qui ne peuvent faire l'objet de modifications sans en attaquer l'intégrité et, d'autre part, les contraintes extrinsèques du scénario, qui peuvent être adaptées sans en compromettre la qualité.

Ne faudrait-il pas revenir au sens originel de la scénarisation médiatique pour lequel la motivation était l'un des deux éléments essentiels (l'autre étant la compréhension)? La

narration médiatique a réussi à trouver des solutions en respectant les contraintes intrinsèques d'un média fermé. Elle *donne envie* d'entrer dans le produit. N'est-ce pas là une difficulté pour l'apprenant, même lorsqu'il a une motivation personnelle à suivre un cours? Cette motivation n'est pas alimentée, maintenue, par le dispositif pédagogique pour deux raisons. La première est que l'on pense que la motivation personnelle suffit pour susciter et maintenir l'engagement de l'apprenant. La deuxième entraînerait une profonde remise en cause : refonder un système éducatif basé sur l'évaluation des connaissances et non pas sur l'acquisition de compétences. Les dispositifs de formation ouverte à distance peuvent participer à ce changement qui consiste à passer d'une reproduction des connaissances à une production de compétences (Eynard, 2007), à condition de travailler sur la mise à disposition des contenus en ligne et sur les capacités de coordination enseignant/tuteur/enseignés/pairs.

À ces propositions, peut-on ajouter d'autres manières de créer plus de souplesse dans un scénario? Par exemple, en attirant l'attention sur les choix du concepteur; en réalisant un accueil personnalisé donnant à connaître les expériences antérieures de chacun; en offrant des possibilités de choix sur les contenus; en mettant en place des démarches de régulation des objectifs, des méthodes d'apprentissage, du rôle des formateurs ou des usages des TIC? Ne serait-il pas possible de mettre en place des démarches de régulation permettant une négociation et un ajustement des scénarios pédagogiques avec les apprenants? En ce sens, les apprenants participeraient à la scénarisation.

## Références

- Basque, J. et Doré, S. (1998). Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé [version électronique]. *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*, 13(1). Récupéré du site de la revue : <http://cade.athabasca.ca/vol13.1/dore.html>
- Bourgeois, E. (2005). Tensions identitaires et engagement en formation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers et M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, B. (2006). Apprenant « chef d'orchestre » : modèle pour l'interprétation. *Éducation permanente*, 169, 109-119.
- Charlier, B., Nizet, J. et Van Dam, D. (2006). *Voyage au pays de la formation des adultes : dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Clark, J. M. et Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3, 149-210.
- Compte, C. (1985a). « Professeur cherche document authentique vidéo », dans *Video, didactique et communication, Etudes de Linguistique Appliquée* n° 58, pp.42-53, Fév.1985.
- Compte, C. (1985b). *Using soap opera structures for aural French comprehension*. Thèse de doctorat non publiée, Université de New York.
- Compte, C. (1993). *La télévision en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Compte, C. (2004). Le renouvellement de l'accès aux savoirs. Dans I. Saleh (dir.), *Enseignement ouvert et à distance, épistémologie et usages* (p. 52-72). Paris : Lavoisier / Hermès Sciences.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. London : Jossey-Bass.
- Denhière, G., Legros, D. et Tapiero, I. (1993). Representation in memory and acquisition of knowledge from text and picture: Theoretical, methodological and practical outcomes. *Educational Psychology Review*, 5, 311-324.
- Dessus, P. (2006). Quelles idées sur l'enseignement nous révèlent les modèles d'*instructional design* ? [version électronique] *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(1), 137-157. Récupéré de la page de l'auteur sur le site du Laboratoire des sciences de l'éducation de Grenoble à l'Université Pierre-Mendès-France : <http://web.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/rsse06.pdf>
- Dillenbourg, P. et Tchounikine, P. (2007). Flexibility in macro-scripts for computer-supported collaborative learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(1), 1-13.
- Egly, M. (1984). *La télévision didactique*. Paris : Edilig.
- Ernst, C. (2006). Cadre conceptuel pour former à la scénarisation d'un enseignement médiatisé. *Revue de l'éducation à distance*, 21(2), 58-77.
- Eynard, F. (2007, juillet). *Des capacités aux compétences : mise en place d'un dispositif*. Communication présentée au Colloque Université dans la Société (UNISO'07), Saint-Quentin en Yvelines, France.

- 
- Henri, F., Gagné, P. et Maina, M. (2005). Étude d'usages : un choix méthodologique en vue de la conception d'une base de connaissances sur le téléapprentissage. Dans S. Pierre (dir.), *Innovations et tendances en technologie de formation et d'apprentissage* (p. 31-61). Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Jacquinet, G. et Monnoyer, L. (dir.). (1999). Le dispositif. Entre usage et concept [numéro spécial]. *Hermès*, 25.
- Legros, D. (1997). La construction des connaissances par le multimédia. Dans J. Crinon et C. Gautellier (dir.), *Apprendre avec le multimédia* (p. 181-191). Paris : Retz.
- Macedo-Rouet, M. et Perron, J.-M. (2007). Contenu et utilité des scénarios pédagogiques de la base PrimTICE. Dans T. Nodenot, J. Wallet et E. Fernandes, *Actes de la conférence Environnement informatique pour l'apprentissage humain (EIAH 2007)* (p. 101-112). Paris/Lyon : Association des technologies de l'information pour l'éducation et la formation [ATIEF] et Institut national de recherche pédagogique [INRP].
- Mayer R. E. et Gallini, J. (1990). When is a picture worth ten thousand words? *Journal of Educational Psychology*, 82, 715-727.
- Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Propp, V. (1968). *Morphology of the folktale* (2<sup>e</sup> éd.) (L. Scott, trad.). Austin, TX : University of Texas Press.
- Roche, A., Taranger, M.C. (2001). *L'atelier de scénario. Éléments d'analyse filmique*. Paris : Nathan Université.
- Salomon, G. (1979). *The interaction of media, cognition and learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Varela, J.-F. (1989). *Connaître les sciences cognitives. Tendances et perspectives*. Paris : Seuil.
- Winkin, Y. (dir.). (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.