

Scénarisation d'activités, un outil de cohérence au service des enseignants et des formateurs : regards juxtaposés de pratiques universitaire et industrielle

René Crenn (rene.crenn@iutb.univ-lyon1.fr / rene.crenn@edf.fr)

Bernard Bourriquen (boury@univ-lyon1.fr)

LIRIS, ERTé-epraxis

Université Lyon1 (IUTB-TC) 17, rue de France

69627 VILLEURBANNE Cedex - FRANCE

MOTS-CLES : Scénarisation, ingénierie pédagogique, ressources pédagogiques, cohérence de pratiques

Résumé

Notre équipe comporte des formateurs intervenant auprès d'étudiants ainsi que dans le contexte industriel. La comparaison de nos pratiques exploitant les TICE fait émerger des invariants indépendants des contextes de formation : écart de pratique par rapport à la conception, nécessité d'organiser les activités de l'équipe pédagogique dans l'espace et dans le temps, mise en place d'un ensemble de compétences à l'Université proche de pratiques du Service de la Formation Professionnelle d'EDF. L'enseignant ou le formateur, praticiens de la formation voient ainsi leurs métiers se compléter d'un volet non négligeable d'ingénierie pédagogique. Ils deviennent en outre des « assembleurs » de ressources capitalisées et réutilisables produites par eux-mêmes ou par d'autres.

PRATIQUE UNIVERSITAIRE

Le contexte est celui d'un module d'introduction aux systèmes d'information pour une population de 160 étudiants en Techniques de Commercialisation de notre Université. La finalité du module pour les étudiants est la réalisation d'un projet d'informatisation de certaines fonctions d'une PME-PMI ou d'une association. Nous mettons à leur disposition un dispositif alternant cours magistraux, séances de TD avec les enseignants, séances de travaux prescrits sans la présence des enseignants, un espace dédié sur la plateforme de formation de l'Université (SPIRAL). Les enseignements sont assurés par cinq enseignants venant d'horizons variés (ATER, Maître de conférence, PAST, et vacataire).

La pertinence d'un tel dispositif repose en partie sur la cohérence des apports délivrés par l'équipe enseignante. Cela posé, le constat est manifeste : pour maintenir cette cohérence, un travail de formalisation et de mise en commun de nos savoirs est nécessaire. Cette capitalisation est d'autant plus nécessaire du fait d'un « turnover » régulier des membres de l'équipe (un ATER est en poste pour au maximum 1 an renouvelable une fois). Cela nous amène à « identifier les connaissances et compétences visées, à réaliser une scénarisation pédagogique des activités d'un cours, et à définir les infrastructures, les ressources et les services nécessaires à la diffusion des cours et au maintien de leur qualité » bref à monter en compétences dans le domaine de l'ingénierie pédagogique (Paquette 2002). Notre démarche se veut aussi, dans la conception d'un ensemble de scénarios pédagogiques, être une aide pour les enseignants à exploiter des ressources disponibles et non leur imposer certaines démarches. Ces outils ne se veulent pas exhaustifs ; ils permettent à chacun une marge pour les adapter au groupe d'apprenants et pour réinterroger le dispositif afin de le faire évoluer.

La maintenance du dispositif est donc la résultante d'une démarche collective et itérative. Un bilan est réalisé à chaque fin d'année universitaire ; un responsable du module cursus est désigné à cette occasion. Celui-ci propose en amont de la rentrée une nouvelle révision de la formation qui est discutée et validée lors d'une réunion préparatoire à chaque semestre. Dans notre groupe, ce cadrage est perçu comme un élément de professionnalisation des nouveaux enseignants et de réflexion sur la pédagogie. Il se veut un guide et non carcan, voulu et non imposé.

PRATIQUE INDUSTRIELLE

Le contexte est celui du Service de la Formation Professionnelle (SFP) d'Électricité de France dans sa composante de formation de professionnels de centres nucléaires de production d'électricité. Cette

professionnalisation se réalise dans des structures de formation dotées de moyens lourds de simulation. Le souhait d'être au plus près des besoins de professionnalisation a conduit à une déconcentration de ces moyens (1995-2005) et à mettre en place à proximité de chacun des 19 centres nucléaires de production d'électricité, une structure de formation dotée d'un simulateur pleine échelle. Cette situation nouvelle (19 services de formation au lieu de 2 grands centres) a conduit à revoir nos modes de fonctionnement et à interroger la cohérence de nos pratiques pédagogiques, à travers notamment la professionnalisation de nos nouveaux formateurs. Occuper un emploi de formateur au sein de notre entreprise n'est qu'une étape de 4 à 5 ans dans la carrière professionnelle, étape venant après une expérience significative dans le métier d'exploitant ou première étape pour le jeune ingénieur. Cette caractéristique induit ici aussi un « turnover » de la population de formateurs d'environ un quart annuellement. Le dispositif de professionnalisation des formateurs n'est pas pour autant bouleversée par cette décentralisation. Celui-ci reste structuré sur deux axes forts. Le premier est lié au profil du futur formateur et concerne l'acquisition de compétences techniques en rapport avec le domaine enseigné (le nucléaire pour notre cas). Le second va permettre au futur formateur d'acquérir progressivement les compétences pour son habilitation à former puis à être qualifié sur les formations le nécessitant.

En complément à ce dispositif, le nouveau formateur constitue au fil de son expérience son propre dossier d'animation. La question de la cohérence des pratiques (et son corollaire sur la qualité) ne se pose pas, ou du moins était moins critique, quand la création et la maintenance de ce dossier personnel repose sur des échanges constants avec ses pairs ; situation réaliste quand l'échange a lieu sur le même site, situation toujours possible quand l'échange concerne une relation bilatérale distante, situation intenable avec une relation multipoints distants. La question s'est donc posée dès 2004 sur le dispositif à retenir pour maintenir ce capital de compétences dans le contexte de 19 sites ; capital permettant aussi bien au formateur chevronné qu'au débutant d'atteindre avec la même qualité les objectifs pédagogiques, qu'il soit à Lyon ou Dunkerque. L'analyse des processus de création d'objets pédagogiques partageables conclue sur un besoin de compétences en ingénierie documentaire mais aussi, comme l'indique Bourda (2001), par un fort apport de pédagogie pour la médiatisation de supports bruts. Dans cet optique, nous avons constitué une équipe dédiée à cette activité regroupant des experts en documentation pédagogique (graphiste, gestionnaire de contenu) et des experts en pédagogie appliquée au domaine technique visé. A chaque objectif pédagogique spécifié (OPS) selon l'AFNOR X50-750-1 de 1994, les formateurs « développeurs » construisent avec l'aide des experts documentaires un objet pédagogique partageable (OPP). Le respect de standards (LOM) avec un profil d'application adapté (SCORM 2004, 2ème édition) permet de construire cette base de ressources pédagogiques durables, adaptables et réutilisables. Ces OPP sont constitués en lien direct avec les OPS d'un ensemble de textes, de schémas, de sons et de vidéos. L'outil choisi pour l'intégration est un outil simple d'édition et de présentation assistée par ordinateur (PowerPoint) auquel nous avons adjoint un outil de diffusion de l'OPP finalisé (Breeze Presenter). Les OPP sont ensuite assemblés en séquence de formation et mis à disposition par l'entremise d'une plateforme (Breeze).

CONCLUSION

Quel que soit le contexte, la scénarisation est un moyen à exploiter pour garantir cohérence dans les pratiques et qualité dans l'atteinte des objectifs de formation. De façon réflexive, la scénarisation conduit tout formateur à s'interroger sur ses pratiques et à développer sa professionnalisation. Reste maintenant à développer des environnements et des instruments au service des tâches de scénarisation des enseignants et des formateurs.

Bibliographie

AFNOR X50-750-1 (1994), « Objectifs de formation, objectifs pédagogiques, objectifs pédagogiques spécifiés », Terminologie <http://www.afnor.fr/>

Bourda Yolaine (2001), « Objets pédagogiques, vous avez dit objets pédagogiques ? », Cahiers Gutenberg en ligne sur : <http://www.gutenberg.eu.org/pub/GUTenberg/publicationsPDF/39-bourda.pdf>

SCORM (2004), « Advanced Distributed Learning (ADL) », 2ème édition