

Formaliser des pratiques pédagogiques de formateurs d'adultes en vue d'échanger des ressources scénarisées

Samira MAHLAOU (Samira.Mahlaoui@caramail.com)
UMR ADEF - Université de Provence, Aix-Marseille I
1 avenue de Verdun, 13 Lambesc - FRANCE

MOTS-CLES : Accompagnement ; échange ; réflexivité ; scénario pédagogique.

Résumé

Cette contribution s'inspire d'une recherche en cours portant sur un système d'échange et de mutualisation de scénarios pédagogiques impliquant des formateurs agricoles. Ici, l'accent est mis sur le fait que pour qu'un tel système fonctionne, une phase préalable de formalisation des pratiques est requise. En effet, cela est bien intéressant de vouloir échanger et valoriser des savoir-faire, mais encore faut-il savoir les exprimer préalablement. Cela suppose une appropriation de l'utilisation du système et une capacité réflexive pour mettre en mots sa pratique. Nous nous interrogeons sur les conditions facilitant l'organisation d'une formalisation, comme par exemple la mise en place d'accompagnements. Nos premiers résultats nous laissent penser qu'en plus d'être en mesure d'aider les formateurs à formaliser leurs pratiques, une telle organisation leur permettrait aussi de porter un autre regard sur leur façon de penser les activités de travail.

Le système Ersce (« Echanger des ressources scénarisées »), est un système national d'échange de scénarios pédagogiques accompagnés des ressources produites par des centres de formation agricole, utilisables en particulier dans des formations ouvertes et à distance (FOAD). Un scénario pédagogique est mis en œuvre par et pour des formateurs. Ce système est piloté par l'ENESAD-CNERTA¹ et s'adresse aux enseignants et formateurs, responsables de formation et animateurs de Centres de Ressources (CdR) à qui il propose un support d'échange et de valorisation de leurs savoir-faire techniques et pédagogiques. Une fois construits, ces scénarios sont disponibles dans une banque de données, ce qui permet par la suite de mutualiser les pratiques pédagogiques des acteurs grâce à l'organisation d'échanges de ressources. Aussi, ce système est dynamique en ce sens que des scénarios peuvent subir des modifications de la part des participants. Ces derniers ont la possibilité de procéder à des adaptations de séquences, d'activités ou de ressources, selon leur objectif et leur besoin. De fait, il n'y a plus un seul mais plusieurs scénarios intégrés dans la banque de données informatique.

Actuellement les questions que l'on peut se poser concernent les évolutions en cours des différents contextes dans lesquels de tels systèmes sont mis en œuvre, afin de permettre aux enseignants, formateurs ou chercheurs de répondre à de nouvelles problématiques en terme de pédagogie. Il semble donc important que chaque utilisateur concerné s'approprie ce type de système afin d'avoir une idée précise sur ce qu'il pourrait lui apporter concrètement en situation de travail. Dans cette contribution, nous voulons surtout insister sur le fait que pour qu'un tel système soit opérationnel une phase préalable de formalisation des pratiques est essentielle. Il est nécessaire que les acteurs impliqués soient en capacité de formaliser en amont leurs activités de travail, car s'il est intéressant de vouloir échanger et valoriser des savoir-faire, il semble primordial et plus difficile de savoir initialement les « mettre en mots ». La construction d'un scénario par le formateur peut être vue sous la forme d'une incitation au développement d'une réflexion sur sa propre pratique et celle des autres, à partir du moment où il y a formalisation de ses activités. Le système pourrait donc être une nouvelle façon de réfléchir sur les pratiques, mais également d'envisager la formation ouverte et à distance.

Le terrain concerné par cette recherche, regroupe un ensemble de Centres de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole (CFPPA) installés dans différentes régions de France. Un chef d'action ainsi que des partenaires participent et veillent au bon fonctionnement du système. En ce qui concerne la construction d'un échantillon, les acteurs concernés sont des formateurs participants et futurs adhérents

¹ Etablissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon – Centre National d'Etudes et de Ressources en Technologies Avancées.

du Groupe Ersce. La démarche méthodologique employée dans le cadre de cette recherche, s'effectue en deux étapes, et peut se présenter de la manière suivante : une première étape s'intéressant à la création de scénarios pédagogiques, et une seconde concernant le devenir de ces mêmes scénarios, ainsi que l'intérêt que les formateurs ont pu éprouver lors de leur mise en œuvre sur le terrain. Le but est de comprendre en quoi consiste véritablement l'élaboration de scénarios pédagogiques, et sous quelle(s) condition(s) le fait de construire un scénario, revient à mettre en mots sa pratique pédagogique. Les outils d'investigation qui ont semblé appropriés dans ce cas précis sont « l'autoconfrontation simple » dans un premier temps, puis « l'autoconfrontation croisée », dans un deuxième temps. La démarche d'enquête a consisté à filmer des séances d'accompagnements mettant en scène des binômes de formateurs qui réalisent des scénarios pédagogiques.

Mettre en place une démarche de scénarisation d'activités pédagogiques de formateurs d'adultes, à des fins d'échange et de mutualisation, n'est pas facile. Ces activités, comme toute activité de travail, sont marquées par une telle complexité qu'elles se laissent difficilement appréhender (Schwartz, 2000). Faire mettre en mots une pratique professionnelle ne s'effectue donc pas sans grandes difficultés (Faïta, 1999), surtout en ce qui concerne les compétences difficilement, ou non, verbalisables (Leplat, 1997). En effet, le formateur accompagné par un collègue dans la construction d'un scénario, peut rencontrer des obstacles face à cette verbalisation de connaissances qui ne surgissent pas toujours de manière consciente pour lui dans son activité professionnelle. En fait, il semble que « spontanément, chacun parle peu du travail qu'il fait ou de la façon dont il le réalise, sinon de manière générale (...) » (Guérin, 1998). Pendant les discussions instaurées dans le cadre des accompagnements à la réalisation de scénarios, c'est une véritable dimension réflexive (Schön, 1994) qui s'installe permettant au formateur interrogé de prendre conscience de sa subjectivité et de « ce qu'il ne savait pas qu'il faisait ». Son entretien avec l'initiateur est donc l'occasion pour lui d'engager une réflexion approfondie sur les différentes situations qu'il a vécues jusqu'à présent, et ainsi en reconnaître la complexité pour mieux les appréhender. Pour lui, il ne s'agit donc pas seulement de « parler » de son activité de travail, mais d'entreprendre un véritable effort d'explicitation de savoirs implicites sur sa pratique, favorisant alors un renforcement de son identité professionnelle de formateur d'adultes. Cela signifie aussi une prise en compte de sa capacité d'invention et de sa créativité dans le travail.

Les accompagnements, entre les formateurs, permettent ainsi de révéler toute la diversité de leurs activités et de leurs compétences mobilisées, aussi bien pédagogiques que techniques. Parallèlement, ils ont montré toutes les difficultés auxquelles ils étaient confrontés subjectivement lorsqu'ils avaient à donner un sens aux pratiques pédagogiques. Ainsi, Ersce illustre bien les systèmes de mutualisation de savoir-faire techniques et pédagogiques qui se développent actuellement dans les secteurs de l'éducation et de la formation. Il met aussi en évidence les changements auxquels les formateurs sont confrontés et qui induisent de nouvelles problématiques pédagogiques.

Bibliographie

Faïta D. (1999), « Analyse des situations de travail : de la parole au dialogue », *Espaces de travail, espaces de paroles - dynamiques sociolinguistiques*, Rouen, Dyalang, pp. 127-136.

Guérin F. (1998), « L'activité de travail », in Kergoat J. (dir.), *Le monde du travail*, Paris, Editions La Découverte, pp. 173-178.

Haeuw F., Garnier B., « La mutualisation de ressources pédagogiques ou la théorie du maçon », Algora, février 2006.

Leplat J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail - Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF.

Schön A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal, Editions Logiques.

Schwartz Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. Toulouse, Octarès.