

L

Le scénario didactique

Dans le domaine du 7^e art, le scénario (document écrit décrivant scène par scène ce qui sera tourné), est le passage obligé par le travail d'élaboration, de visualisation, de prise de décisions et de retouches, visant un résultat magnifié, ne laissant paraître que ce qui fait l'essence de l'art. L'enseignement est souvent considéré comme un art. La construction d'un scénario pédagogique vient rappeler le travail rigoureux et structuré, nécessaire à la compréhension et la gestion de la complexité inhérente à chaque situation d'enseignement/apprentissage. Le questionnement proposé permet entre autres:

- ▣ de clarifier les enjeux de la situation d'enseignement/apprentissage;
- ▣ de situer l'activité et de la contextualiser;
- ▣ de majorer la capacité d'adaptation à l'imprévu (microdécisions durant l'action);
- ▣ de nourrir et d'affiner l'évaluation;
- ▣ d'optimiser l'évolution des représentations et l'abandon de certains préjugés liés soit à l'en-

seignement soit à l'apprentissage;

- ▣ de structurer l'analyse de sa pratique en mesurant les écarts entre la situation planifiée et la situation réalisée.

L'analyse didactique réalisée à partir de la *démarche scénario* s'appuie sur les grands axes du *triangle didactique* (c.f. schéma ci-dessous).

Au service de la transversalité, cet outil s'utilise indifféremment dans tous les domaines d'enseignement/apprentissage. Il permet une analyse plus structurée de sa pratique et suscite ainsi un entraînement à la pratique réflexive plus particulièrement axée sur la didactique.

L'analyse a priori

L'axe savoir-enseignant: organiser l'enseignement

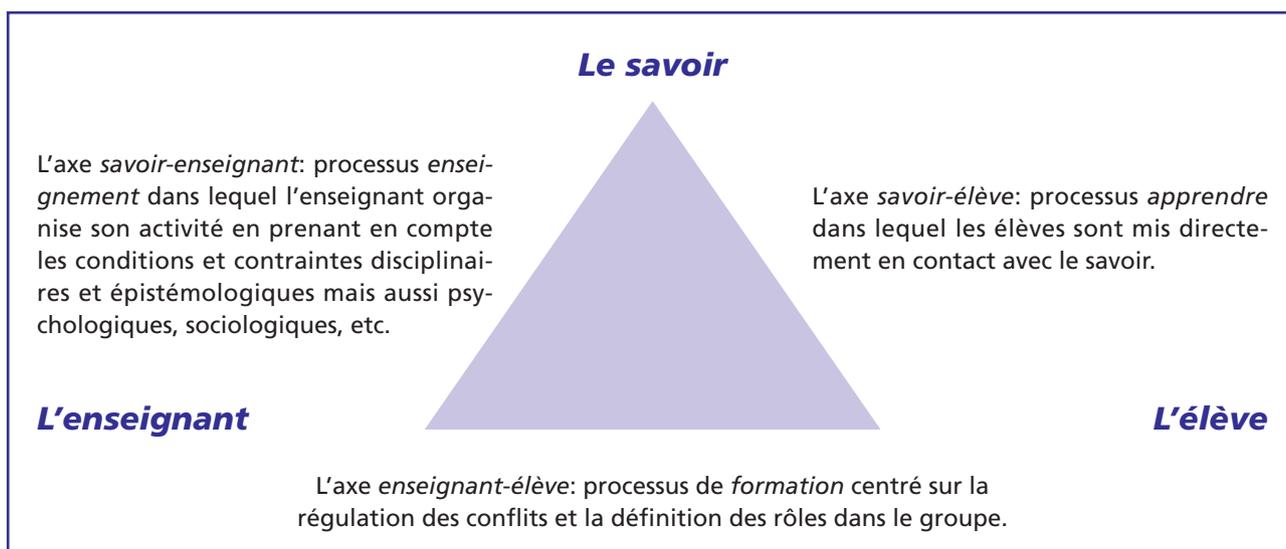
- ▣ *Le projet de l'enseignant-e en lien avec les connaissances*
- Après avoir déterminé la discipline de référence à laquelle appartiennent les savoirs que doivent maîtri-

ser les élèves (sommés-nous en math ou en socialisation? en expression libre ou en structuration de vocabulaire/orthographe?), l'enseignant-e questionne ses représentations de la discipline ainsi que le rapport qu'il-elle entretient avec elle (rapport affectif en général et/ou lié éventuellement au vécu d'élève).

Une manière structurée pour penser, organiser, analyser et faire évoluer sa pratique.

Les contenus (vocabulaire – définitions – concepts clés – savoir-faire – procédures, exploration – analyse, raisonnement...) sont réfléchis et rattachés aux objectifs d'apprentissages, ils sont identifiés et définis comme au service des apprentissages, la visée des apprentissages est nommée.

Dans cette démarche, les apports théoriques et les expériences pratiques sont autant de ressources pour l'analyse et l'élaboration de



la situation d'enseignement/aprentissage.

■ *Le projet de l'enseignant-e en lien avec le projet de société*

La situation d'enseignement/aprentissage est située par rapport aux buts définis par la politique d'éducation (autonomie ou dépendance, coopération ou compétition, créativité, citoyenneté, pensée critique...)? L'enseignant-e questionne ses propres conceptions des valeurs en jeu: sont-elles en accord avec la politique définie? et s'il y a écart, comment se concrétise-t-il et comment l'enseignant va-t-il le réguler? Les liens entre la situation, les objectifs généraux et le *fundamentum* des programmes en vigueur (curriculum formel) sont établis. Enfin, la situation et les objectifs formulés sont reliés au projet global.

■ *Le projet de l'enseignant-e: transposition didactique*

Pour établir les liens entre les contenus d'apprentissage, la discipline de référence et le curriculum formel, l'enseignant-e va clarifier en quoi l'activité choisie et la manière dont elle est pensée, organisée et conduite, s'y insère. Les différentes étapes sont organisées de manière à mettre en œuvre le projet global (situation + ou - ouverte et justification des situations en fonction du projet global; travail collectif - individuel - en duo ou en petits groupes). Le-s modèle-s d'apprentissage sur le-s-quel-s se basent les choix d'organisation de l'apprentissage sont identifiés (behaviorisme, constructivisme, socio-constructivisme...).

Le type d'activité est défini (questionnement - expression libre - découverte - organisation - structuration - classement - communication - synthèse - renforcement -

entraînement - situation ouverte - fermée...).

La question de la pertinence de la situation proposée, tant du point de vue du sens que peut lui donner l'élève, sens de ce qu'il est en train de construire, que du point de vue du lien entre la situation et le projet global, est débattue.

Les apports théoriques et l'expérience pratique constituent des ressources pour le traitement des questions relatives au travail favorisant l'apprentissage des élèves.

L'axe savoir-élève: organiser les apprentissages

■ *Le projet de l'enseignant-e en lien avec les interactions élèves/savoir*

Les apports théoriques nécessaires sont identifiés comme des ressources pour questionner l'apprentissage visé et les enjeux de la situation.

Du point de vue des élèves, l'enseignant-e tentera de nommer leurs représentations (d'un point de vue cognitif - affectif -

des moyens de les prendre en compte. Les stratégies d'apprentissage pouvant ou pas être mobilisées sont nommées et les stratégies inopérantes pour ce domaine d'apprentissage sont identifiées.

Ensuite, l'enseignant-e questionne l'apport possible à l'apprentissage visé d'un travail en duo ou en petits groupes. Il-elle tient compte dans son analyse à la fois de ses propres conceptions du travail entre pairs, de celles des élèves que des expériences de la classe dans le travail de groupe. Si les élèves ne disposent pas des outils nécessaires pour travailler efficacement en groupe, l'enseignant-e prévoit d'y remédier.

Pour terminer, les objectifs visés sont précisés, les résultats attendus sont explicités et les indicateurs de l'acquisition sont nommés. La forme d'évaluation est choisie et justifiée en lien avec le projet global.

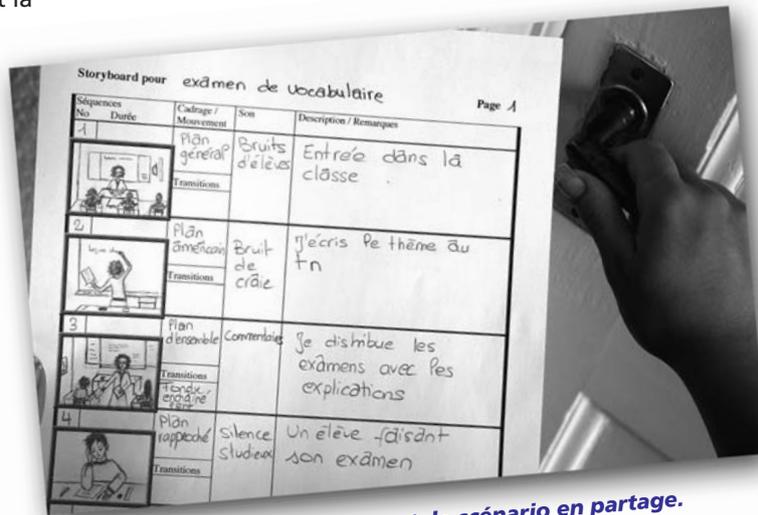
L'axe élève-enseignant-e: former

■ *Le projet de l'enseignant en lien avec les interactions enseignant-élèves*

Sur l'axe former, l'enseignant-e prend en compte les coutumes (contrat didactique implicite) qui lient les élèves au savoir enseigné. Les conceptions du rôle de l'enseignant-e dans ce projet sont questionnées, tant du point de vue de l'enseignant

que de celui de l'élève. De plus, l'enseignant-e met en évidence les aspects du métier d'élève à expliciter et/ou travailler (explicitation du contrat).

Ensuite, le rôle confié aux élèves dans la situation et/ou la réalisation de la tâche est décrit et la marge de manœuvre de l'élève est identifiée. Pour permettre la réali-



Cinéma et enseignement: le scénario en partage.

métacognitif) du savoir à apprendre et ceci en lien avec le projet global. Les obstacles à l'apprentissage présents au travers des conceptions recueillies sont identifiés et les erreurs possibles inventoriées. Au travers d'une analyse diagnostique, les acquis des élèves sont reconnus et l'enseignant-e propose

sation de la tâche, l'enseignant-e écrit les consignes de travail, reconnaît le statut de l'erreur et prévoit son explicitation.

Enfin, l'enseignant-e identifie le genre de groupe classe (effectif - fonctionnement socio-affectif, psychomoteur), prévoit ce qui sera observable et définit la ou les formes de différenciation possible-s pour prendre en compte tous les élèves, notamment ceux qui sont en difficulté. La forme de communication qui sera mise en œuvre est réfléchie pour répondre tant au projet global qu'aux spécificités du groupe classe. **A nouveau, les apports théoriques et les expériences pratiques constituent des ressources pour traiter ces questions.**

Analyse a posteriori

Comme nous l'avons vu en préambule, la démarche du scénario est aussi un outil nécessaire à la réflexion sur sa pratique. C'est de la qualité de la réflexion *a priori* que dépendra la richesse de la réflexion *a posteriori*. C'est par la répétition de ce type d'exercice que se développe une véritable pratique réflexive et que l'enseignant-e professionnalise ses interventions.

Après la mise en œuvre de la situation d'enseignement/apprentissage, l'enseignant-e écrit le récit de sa réalisation (description détaillée de la situation en utilisant le «je» et en mettant en évidence les interactions) A partir de ce récit et en s'aidant de l'analyse *a priori*, l'enseignant-e effectue une analyse de la situation mise en œuvre et de ses écarts avec la situation planifiée.

D'abord, il identifie l'influence de ses conceptions du savoir à enseigner sur ses actes d'enseignement. S'il identifie un écart, il propose un moyen d'y remédier. Il montre comment l'activité choisie s'est insérée dans le projet global. Il repère les éléments de la situation qui ont permis de donner du sens au savoir à apprendre. Il observe comment l'émergence des représentations autour de ce savoir a été ou non facilitée.

Ensuite, l'enseignant-e nomme les décisions prises durant la réalisation de la situation. Il questionne leur pertinence dans la poursuite du projet global. Il identifie les obstacles à l'apprentissage et la nature des erreurs commises ainsi que leur prise en compte dans le travail réalisé. L'enseignant revient sur les objectifs d'apprentissage qu'il avait

fixés et les compare aux acquis qu'il a pu observer ou évaluer. Il questionne la validité des moyens mis en œuvre pour le vérifier (application - transfert - entretien métacognitif).

Enfin, l'enseignant-e questionne les effets possibles de ce qui a été mis en place aujourd'hui, tant du point de vue des avantages que des obstacles à l'apprentissage pour demain. Il termine son analyse par des propositions d'amélioration, soit d'une nouvelle mise en œuvre de la même situation soit de sa prochaine intervention.

Pour aller plus loin, l'enseignant-e est invité-e à théoriser sa pratique. Pour le faire il peut identifier les présupposés théoriques qui ont guidé l'élaboration et la réalisation de la situation d'enseignement/apprentissage (concepts - idées forces), puis reprendre le récit en l'analysant (mettre en lien) à l'aide des concepts et idées forces identifiés (analyseurs) et enfin à partir d'une *pratique du sens commun*, opérer un déplacement de posture, de représentation, de conception de l'enseignement, de l'apprentissage et de la formation.

Isabelle Truffer Moreau,
Danièle Périsset Bagnoud,
Anne Clerc
HEP-VS et HEP-VD

En raccourci

La Classe maternelle

Dossier sur l'observation

Observer ne va pas de soi. C'est même une activité qui nécessite un long apprentissage. *La Classe maternelle*, dans son dossier de mai, explique pourquoi et comment les jeunes enfants doivent apprendre à observer le «monde du vivant».

Plusieurs séquences sont proposées pour s'initier à l'observation d'un élevage de papillons, pour se familiariser avec la métamorphose d'insectes...

Et comme dans chaque numéro du mensuel pratique des instituteurs et des professeurs des écoles, on y trouve de nombreuses fiches pratiques pour de nouvelles activités ainsi que toute l'actualité scolaire. www.laclassed.fr



Bibliographie

Heinaud, J. et al. (1993). *La supervision pédagogique*. Montréal: Logiques.

Mante, M. (1998). La visite de classe. In A. Bouvier & J.P. Obin (Ed.), *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris: Hachette.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.

Solère-Queval, S. (1999). Une approche pédagogique contemporaine du savoir. In J. Houssaye, *Questions pédagogiques*. Paris: Hachette.

Henzler, H. et al. (2003). *Guide de planification d'une leçon*. Sherbrooke: CRP.