

Mettre en pratique l'enseignement sur la base de scénarios

Guide à la planification d'un cours



fide 

Français en Suisse -
apprendre, enseigner, évaluer

Le présent **Guide à la planification d'un cours** s'adresse aux formatrices et formateurs en français dans le domaine de l'intégration, et a pour but de concrétiser la mise en place de cours basés sur des scénarios selon les principes de fide et de l'illustrer par des exemples pratiques. La **feuille de planification**, utilisée en guise d'illustration, se trouve également à votre disposition pour le téléchargement en format word sur le site de fide.

Contenu

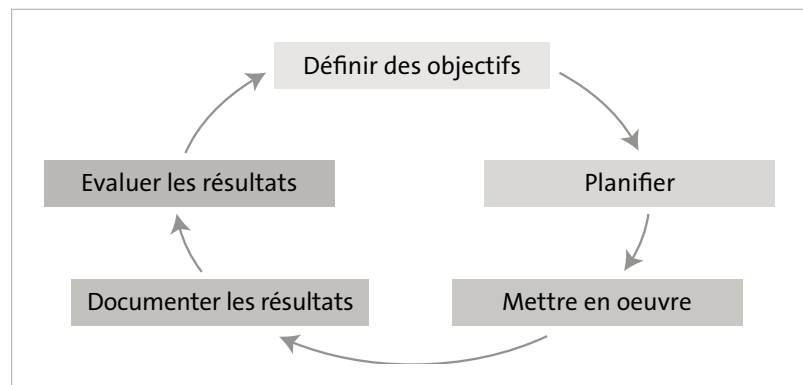
- 2 Planifier un cours sur la base de scénarios
- 4 Les ressources disponibles sur le site de fide
- 6 Visualiser le scénario
- 8 Définir les points centraux et les objectifs d'apprentissage
- 10 Développer les ressources langagières
- 12 Consigner les résultats et conclure le scénario

Planifier un cours sur la base de scénarios

L'enseignement sur la base de scénarios englobe les principes d'une didactique moderne et orientée sur la vie quotidienne et sur l'action, que les formatrices et formateurs dans le domaine de l'intégration appliquent depuis longtemps avec succès. Il ne s'agit donc pas d'une « méthode » radicalement nouvelle, mais de la mise en œuvre de certains principes didactiques qui ont fait leurs preuves dans la formation d'adultes, et en particulier dans l'enseignement d'une langue seconde.

La planification vue comme un processus coopératif

L'apprentissage s'entend comme un processus continu au cours duquel on définit des objectifs, on planifie le processus d'apprentissage, on documente et évalue les résultats, on définit de nouveaux objectifs ...



Cette vision de l'apprentissage signifie en fin de compte que ce n'est ni un manuel, ni un formateur qui définit les objectifs, planifie et évalue l'apprentissage, mais bien l'apprenant. C'est lui qui assume la responsabilité de son apprentissage, avec le soutien de ses collègues de cours, des supports didactiques et des experts en matière d'apprentissage que sont les formateurs.

Il est évident que dans un groupe, il n'est en principe pas possible que tous les participants travaillent sur des thèmes différents et avec d'autres objectifs. Le groupe doit alors « négocier » le contenu du cours et trouver des compromis auxquels tous les participants peuvent s'identifier, et qui leur permettent d'aborder des thèmes qu'ils estiment importants pour eux.

La tâche des formateurs n'est donc pas de définir des objectifs, de planifier son cours et d'évaluer les résultats *pour* son groupe mais *avec* son groupe. C'est certainement aussi quelque chose de nouveau pour de nombreux apprenants et cela nécessite au début un travail de conviction et d'accompagnement.

Co-Construction sur différents niveaux

Peut-être qu'en amont du cours de langue ont eu lieu des entretiens d'orientation et d'évaluation de niveau pendant lesquels les participants ont déjà pu réfléchir à leurs objectifs d'apprentissage. L'analyse des besoins au commencement du cours complète ces éléments et représente le début d'un dialogue autour des objectifs, des contenus et des résultats de l'apprentissage, qui va se poursuivre au sein du groupe.

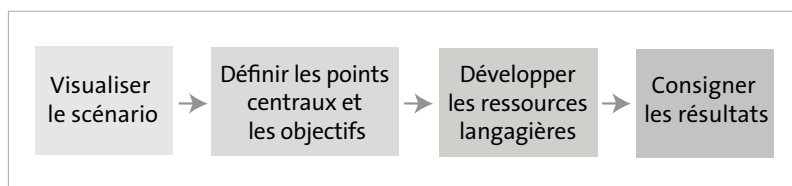
Le cycle « définir des objectifs – planifier – mettre en œuvre – documenter – évaluer ensemble » peut s'appliquer au niveau de la planification du cours, à celui d'un scénario ou encore à celui des activités d'apprentissage.

Avec des groupes qui ne sont pas encore habitués à coopérer à la réflexion et à la formulation des objectifs, puis à l'élaboration et à la vérification de l'apprentissage, ce processus doit être introduit par petites étapes, p. ex. en discutant ensemble de ce que l'on aimerait apprendre ou plus particulièrement entraîner dans une activité déterminée, et en vérifiant à la fin si cet objectif a été atteint. Lorsque les apprenants se sont familiarisés avec ce procédé, les cycles de planification peuvent s'allonger petit à petit.

Si les objectifs et le contenu du cours sont déjà déterminés, p. ex. par un manuel, on discutera, dans les limites de ce cadre, sur les points centraux et les priorités, ou l'on décidera de condenser le programme pour intégrer un thème lié à un besoin qui apparaît, à ce moment-là, crucial pour les apprenants.

Planification du travail sur un scénario

Dans ce guide, on aborde la planification au niveau du scénario; cependant, bon nombre des principes représentés peuvent être transposés au niveau macro ou au niveau micro correspondant respectivement à la planification du cours et aux activités d'apprentissage. Lors du travail sur un scénario, on peut en principe adopter le schéma suivant :



Lors de la conception de chaque étape, on peut employer un grand choix de méthodes et de ressources, dont certaines sont exposées dans les chapitres suivants.

Les ressources pour la planification sur le site de fide

L'enseignement sur la base de scénarios se réalise dans l'interaction qui advient entre les participants et la formatrice ou le formateur. La « représentation » d'un scénario dépend de la composition du groupe, de son niveau linguistique et des intérêts des participants, de la formatrice ou du formateur, des conditions-cadres, etc. Chaque réalisation d'un scénario est unique; c'est pourquoi cela n'aurait que peu de sens de fabriquer du matériel et des plans didactiques pour les scénarios.

Sur le site de fide se trouvent néanmoins de nombreuses ressources didactiques qui peuvent apporter une aide aux formatrices et aux formateurs dans leur travail. Tous ces matériels sont disponibles sous l'onglet « Ressources didactiques »

La banque de données des scénarios

La banque de données des scénarios contient des descriptions de situations récurrentes dans la vie de tous les jours, appelées scénarios et réparties dans onze champs d'action. Pour chaque scénario, l'enchaînement des actions est décrit par des étapes et des tâches communicatives. On indique également les connaissances socio-culturelles qui peuvent être importantes en relation avec un scénario. De cette manière, la formatrice ou le formateur peut rapidement se faire une idée du déroulement complet, même sans avoir d'expérience dans le thème en question. Par exemple, une formatrice, qui n'a pas d'enfant en âge scolaire, peut trouver des informations sur le déroulement d'une soirée de parents d'élèves.

Les descriptions des compétences opérationnelles montrent comment on peut s'attendre à ce que des apprenants aux niveaux A1, A2 et B1 maîtrisent un scénario en faisant appel à toutes les ressources disponibles. Cela aide les formatrices et formateurs à déterminer des points centraux correspondant au niveau du groupe et à viser des objectifs réalistes.

Les scénarios modèles

Pour certains scénarios contenus dans la banque de données de fide, des ressources didactiques ont été développées à titre d'exemples. Celles-ci comprennent par exemple les descripteurs « Je peux » qui permettent d'identifier les objectifs d'apprentissage correspondant au niveau du groupe, des feuilles sur lesquelles définir les objectifs et consigner les progrès, des modèles pour constituer des répertoires d'éléments langagiers, des modèles de texte pour

des situations de communication fréquentes et des fiches d'évaluation.

Chacun des scénarios modèles contient en outre deux « journaux d'enseignement » qui décrivent une manière de réaliser le scénario avec un groupe spécifique.

Les feuilles modèles

Des ressources didactiques n'existent que pour un nombre limité de scénarios modèles et souvent elles ne peuvent pas être employées telles quelles dans les groupes. Mais les formatrices et formateurs ont à disposition des feuilles modèles en format word avec lesquelles préparer leur propre matériel sur mesure. Un guide spécifique est consacré à l'utilisation des feuilles modèles.

La feuille de planification

Beaucoup de formateurs ont développé au fil des ans leur modèle de planification. Il peut bien entendu aussi être utilisé pour un cours basé sur un scénario. Comme alternative, le modèle word suivant est sur le site de fide :



Visualiser le scénario

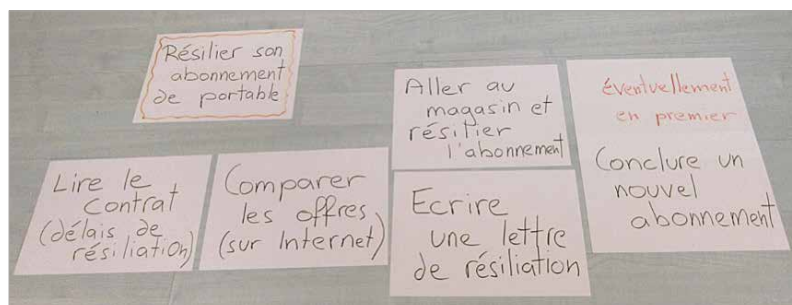
Au début du travail sur un scénario, il est nécessaire de faire prendre connaissance de l'enchaînement des actions. Le scénario doit être présenté de manière visuelle, à l'aide de photos, de dessins, de séquences vidéos ou même de descriptions qui permettent d'imaginer la scène de manière à ce que les apprenants puissent se voir en protagonistes dans ce « film », et ainsi estimer ce qu'ils seraient à même de gérer, et de quels moyens ils ont encore besoin pour communiquer avec succès.

Pouvoir se projeter dans la situation est la base d'une auto-évaluation, c.à.d. pour déterminer quelles ressources sont déjà présentes et lesquelles manquent, pour définir des objectifs et enfin pour vérifier les progrès réalisés.

Reconstruire ensemble l'enchaînement des actions

Il arrive souvent que certains participants connaissent par expérience l'enchaînement des actions d'un scénario, tout au moins en partie. En réunissant les différentes connaissances et expériences du groupe, y compris les expériences et le savoir de la formatrice ou du formateur, le déroulement peut être reconstruit la plupart du temps relativement de manière fidèle. Si des questions restent encore en suspens, cela peut être l'occasion de recherches sur internet ou de questions à des connaissances ou des services spécialisés.

Un exemple: pendant la pause, le groupe aborde la question des « contrats de téléphonie mobile »; dans la période qui suit, une discussion est lancée, et les différentes démarches pour résilier ou modifier son abonnement de portable sont rassemblées:



Sur la base de cette représentation, on peut ensuite discuter de ce dont on a besoin pour exécuter les différentes étapes, des connaissances dont on dispose déjà, de ce que l'on doit encore clarifier et, au niveau de la langue, quelles situations doivent être « entraînées » en cours et comment.

Représenter scéniquement l'enchaînement des actions

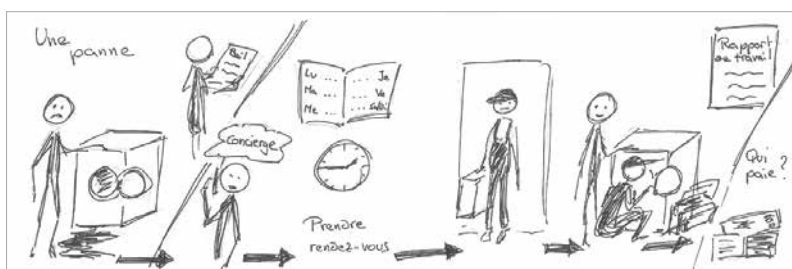
Divers scénarios peuvent parfaitement être représentés de façon « théâtrale » : tout d'abord en les mimant, puis en ajoutant des mots clés et enfin en construisant peu à peu des dialogues complets. Cette démarche se prête bien à des scénarios comme p. ex. « Rappporter au magasin un appareil défectueux » ou bien « Expliquer à une voisine comment fonctionne le lave-linge ».

Raconter une histoire

De nombreux scénarios peuvent se glisser dans une histoire avec la formatrice ou le formateur ou bien une autre personne en tant que protagonistes. Lors de la répétition de l'histoire, le récit peut être agrémenté de nouveaux détails. Par de multiples répétitions l'on peut mémoriser aussi bien l'enchaînement des actions que les expressions principales. Cette démarche convient à des participants avec une culture d'apprentissage basée essentiellement sur l'oral.

Employer des supports visuels

Pour plusieurs scénarios, il existe des **cartes-photos** avec lesquelles l'enchaînement des actions d'un scénario peut être exposé. Au verso des cartes-photos sont indiqués des mots-clés pour chaque étape. Un enchaînement d'actions peut aussi être visualisé à l'aide de croquis, comme cet exemple qui se réfère au scénario « Demander d'effectuer une réparation » :



Sur le site de fide se trouvent également des vidéos qui illustrent différents scénarios. Le but de ces enregistrements est principalement de montrer comment des apprenants de différents niveaux maîtrisent les scénarios choisis ; mais les vidéos peuvent aussi bien être utilisées dans le cours comme illustration de l'enchaînement des actions.

Définir les points centraux et les objectifs d'apprentissage

Que les apprenants puissent avoir devant eux le scénario et s'imaginer dans la situation constitue déjà une étape importante dans l'apprentissage; à travers le partage et la visualisation, de nombreuses questions, telles que « Comment ça se passe ici? », peuvent être clarifiées, quelques mots-clés peuvent être introduits, et les participants sont en mesure, sur la base de ces connaissances, d'aborder la situation communicative avec plus d'assurance.

Ensuite, on peut discuter dans le groupe des priorités pour les prochaines étapes d'apprentissage. Dans cette phase, la tâche de la formatrice ou du formateur est d'aider à déterminer des points centraux et des objectifs réalistes, correspondant au niveau du groupe. Les questions pour guider les apprenants dans cette phase sont:

- Qu'est-ce que je sais déjà faire ?
- Qu'est-ce qui est important pour moi ?
- Qu'est-ce que je veux apprendre ?

Qu'est-ce que je sais déjà faire ?

Estimer ses capacités de manière réaliste demande un apprentissage et un entraînement. Le mieux est une auto-évaluation qui s'appuie sur la pratique directement observable: une scène peut par exemple être mise en place dans un jeu de rôles, et les participants évaluent ensuite ce qui s'est bien passé et où ils ont atteint leurs limites.

L'auto-évaluation est facilitée si elle s'appuie sur des critères sur lesquels on s'est mis d'accord précédemment et que l'on pourrait résumer sur une brève liste de vérification, comme p. ex.

	Ça, je peux le faire ?	
Prononcer son nom distinctement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Épeler son nom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner son adresse complète	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner son numéro de téléphone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qu'est-ce qui est important ?

Pas tout ce que les apprenants ne maîtrisent pas ou pas encore assez bien constitue automatiquement un objectif d'apprentissage adéquat. Des contenus appropriés et des objectifs réalistes apparaissent dans le dialogue entre la formatrice ou le formateur et les apprenants. La formatrice ou le formateur peut suggérer de sauter des étapes qui sont à ce moment-là encore trop difficiles et mettre l'accent sur des éléments qui lui semblent adaptés au niveau de langue actuel du groupe, en tenant compte dans la mesure du possible des aspects qui sont particulièrement importants pour les apprenants.

Qu'est-ce que je veux apprendre ?

À la fin de cette phase d'expérimentation et d'estimation des éléments langagiers déjà disponibles et de ceux qui manquent encore, des situations communicatives pouvant être déjà gérées de manière satisfaisante et de celles sur lesquelles il faut encore travailler, on va définir un « programme » concret pour la suite du travail sur le scénario choisi : combien de temps doit-on ou peut-on consacrer au scénario ? Quelles étapes du scénario et quelles aptitudes sont primordiales dans le cours ? Quels sont les objectifs d'apprentissage du groupe et éventuellement ceux des participants individuels ?

Il est conseillé que le groupe note ces objectifs au terme de la phase de planification, afin de pouvoir s'y référer en cours de travail sur le scénario et vérifier à la fin de celui-ci quels objectifs ont réellement été atteints.

Tout cela ne prend-il pas trop de temps ?

Il faut bien avouer que la visualisation et la représentation d'un scénario ainsi que tout le processus de l'auto-évaluation et de la formulation des objectifs demandent du temps. Mais il ne s'agit pas de temps « perdu » mais bien de temps consacré à l'apprentissage : les participants se penchent sur un scénario et emploient le vocabulaire qui s'y rapporte ; ils activent leurs connaissances et leurs ressources langagières ; ils communiquent dans une situation authentique, et ils développent notamment des aptitudes pour un apprentissage autodirigé.

Développer les ressources langagières

Une fois que les contenus constituant les points centraux pour le travail sur un scénario ont été définis et les objectifs d'apprentissage globaux fixés, le travail plus en détail peut commencer: préparer et entraîner des jeux de rôles, répertorier des éléments langagiers, relever les structures langagières importantes, travailler sur la correction et l'aisance dans la langue ...

Dans ce domaine les formatrices et formateurs peuvent recourir au vaste éventail de méthodes et de matériel d'enseignement déjà à leur disposition. Il est important que le lien avec la vie quotidienne en Suisse et avec l'environnement des participants soit toujours présent, par ex. par l'intégration de matériels authentiques de la région, ou par une visite sur place, comme par exemple pour notre scénario, dans un « mobile shop ».

Les habiletés langagières

L'accent peut être mis sur différentes habiletés chaque étape d'un scénario, et plusieurs objectifs actionnels peuvent être réalisés par différents moyens. Pour se renseigner sur les abonnements de téléphonie mobile et les tarifs on peut demander à des connaissances, se procurer des prospectus, faire des recherches sur internet ou passer dans un magasin. Selon le niveau et les besoins du groupe, l'une ou l'autre de ces démarches peut être choisie.

Pour un groupe qui se trouve au début du niveau A2, le point central est p. ex. de se préparer à la visite au magasin de téléphonie mobile:

Achats

Changer d'abonnement de téléphone portable

Groupe
A2.1 (lu 18h-21h)
8 PT (N. + C. ont de la peine à lire/écrire ; B : attention à la prononciation !)

Points centraux, objectifs d'apprentissage possibles

1 seule soirée à pouvoir consacrer au thème !

Chercher les infos dans un contrat – Chercher de manière ciblée des infos dans du matériel publicitaire. Comparer (plus cher – meilleur marché, plus ... / moins...) Préparer la visite au magasin : la documentation à emporter, les données les plus importantes (quelles prestations sont comprises dans les abonnements), liste de vocabulaire – év. préparer check-list pour l'entretien – les questions à poser – l'indication des nombres (+ p. ex. 52.00 par mois)

Entrée en matière	Matériel
Déroulement Rassembler les expériences des PT, apporter les miennes > construire un enchaînement logique des actions > fixer les objectifs	feuilles A4
Démarche Déroulement Chercher des infos dans la pub et les rassembler dans un tableau > comparer + compléter > exercer les questions > év. exercer les montants (prononciation !)	Matériel Prospectus Tableaux pour les comparaisons

Dans le travail sur le même scénario avec un groupe de niveau B1, l'accent peut être mis sur la compréhension plus précise des modalités de résiliation et sur la rédaction d'une lettre de résiliation.



Actualités	
Résilier son abonnement de téléphone portable	
<p>Groupe B1 (je 18h-20h) 9 PT (Objectif : examen B1 en mai)</p>	
<p>Points centraux, objectifs d'apprentissage possibles</p> <p>Chercher les paragraphes pertinents dans un contrat et les comprendre en détail – Faire des comparaisons entre les diff. contrats – rédiger une lettre de résiliation (modèle de lettre) – év. préparer une check-list pour l'entretien</p>	
Entrée en matière	
<p>Déroulement</p> <p>12.1 : Discussion sur les expériences des PT, > Groupes : enchaînement des actions > fixer les objectifs (pour la prochaine fois : apporter des contrats)</p>	<p>Matériel</p> <p>flip-chart</p>
Démarche	
<p>Déroulement</p> <p>19.1 : Trouver et lire les dispositions dans les contrats > comparer, noter des expressions utiles</p> <p>Travail de groupes : faire le plan d'une lettre de résiliation > 1ère version > comparaison avec le modèle > version pour le classeur d'apprentissage</p>	<p>Matériel</p> <p>Contrats (PT)</p> <p>Modèle de lettre (Internet)</p>

Et la grammaire ?

La grammaire a aussi sa place dans l'enseignement sur la base de scénarios. Ce n'est pourtant pas la progression grammaticale qui détermine le programme du cours mais plutôt les scénarios avec les structures langagières nécessaires ou utiles pour les aborder. Cela présente l'avantage que les structures langagières et les règles qui sont importantes pour la communication de tous les jours, comme p. ex. l'usage des formes tu/vous, ou la construction avec les auxiliaires de mode se rencontrent fréquemment donnant l'occasion de les exercer et ainsi de pouvoir les employer avec de plus en plus d'assurance.

Lors du travail sur la grammaire, il est conseillé de maintenir toujours le lien avec le scénario. Dans le scénario « Résilier son abonnement de portable », pour aborder l'aspect grammatical « faire des comparaisons », on ne va pas parler de températures plus (ou moins) élevées ou de villes plus (ou moins) grandes, mais de ce qu'offrent (en plus ou en moins) les opérateurs de téléphonie, ce qui est plus cher ou plus avantageux. De cette manière, les capacités de communication et de grammaire se renforcent mutuellement : la communication y gagne en précision linguistique, et la structure grammaticale est « ancrée » dans le thème.

Consigner les résultats et conclure le scénario

Pour développer la capacité de vérifier les objectifs, il faudrait si possible noter les progrès accomplis après chaque activité. Si ces « produits de l'apprentissage » sont ensuite consignés systématiquement, on peut par la suite s'y référer régulièrement et évaluer l'atteinte d'objectifs à plus long terme.

Les possibilités de documenter les performances sont multiples. L'important, lorsque l'on constitue une documentation d'apprentissage, est que les participants soient eux-mêmes convaincus de la valeur des documents qu'ils rangent dans celle-ci. Quelques propositions sont présentées ci-après.

Répertoire d'éléments langagiers autour d'un thème

Les répertoires de mots et d'expressions autour d'un thème sont un instrument utile pour le transfert dans la pratique. Les apprenants peuvent ainsi se préparer de manière ciblée à une situation, même si le thème a été traité il y a déjà quelque temps. Le mieux serait de constituer les répertoires d'éléments langagiers en deux étapes : prendre note des mots et des expressions utiles pendant le travail, puis les mettre en ordre et les recopier au propre sur la feuille des éléments langagiers. Cette seconde étape, d'une part aide à bien mémoriser le vocabulaire, et de l'autre fournit l'occasion de vérifier la correction des termes.

Différentes formes de répertoires d'éléments langagiers sont présentées dans les scénarios modèles ; celles-ci sont disponibles comme feuilles modèles sur le site de fide.

Canevas de dialogue et modèles de textes

Pour des dialogues qui souvent se déroulent selon un schéma, p. ex. prendre rendez-vous, on peut créer des dialogues modèles auxquels les apprenants recourront pour se préparer à une situation réelle. Sur le site de fide se trouvent des feuilles modèles.

Les canevas de dialogues n'aident pas les apprenants peu familiarisés à la lecture et l'écriture à se débrouiller dans une tâche communicative ; le fait de mettre par écrit un dialogue après l'avoir exercé peut par contre être une activité pertinente, et un tel produit, réalisé avec soin, fait partie d'une documentation personnelle.

Des textes écrits se rapportant à la vie quotidienne peuvent aussi être conservés pour être consultés par la suite, p. ex. des modèles de SMS, de brèves communications et e-mails pour des situations récurrentes. Dans ce cas aussi, les textes devraient être vérifiés et recopiés au propre avant d'être rangés dans la documentation pour pouvoir être utilisés comme « modèles ».

Listes de vérification (check-lists)

Pour des scénarios plus complexes, comme par exemple des démarches administratives ou des contacts avec des autorités, on peut aussi établir des check-lists où indiquer par ex. les documents à remplacer suite à un changement de domicile. Dans le scénario modèle « S’inscrire dans une agence de placement » se trouve comme autre exemple une liste permettant de vérifier si un CV est complet.

Textes oraux et écrits produits par les apprenants

Le fait de conserver des textes qui ont été produits par les apprenants eux-mêmes peut avoir le but de documenter l’apprentissage et de montrer à des tiers ce que l’on a fait. Il peut ici s’agir du résultat d’un travail de groupe, d’une lettre personnelle, d’une description de sa famille ou de son logement, etc. Un texte ne doit pas forcément être présenté par écrit, l’enregistrement d’un texte oral peut aussi trouver sa place dans une documentation d’apprentissage.

Feed-back de collègues de cours ou bien des formateurs

Sur le site de fide sont à disposition de nombreux exemples et modèles pour des feed-back structurés sur des performances orales et écrites. Ceux-ci peuvent aussi être rangés dans la documentation d’apprentissage personnelle.

Formes de la documentation d’apprentissage

La documentation d’apprentissage personnelle devrait avoir une forme qui permette d’ajouter des documents et de la remanier. Elle doit surtout correspondre à son propriétaire. On peut imaginer un classeur ou une chemise – ou l’on pourrait, choisir une jolie boîte en carton ou préférer sauvegarder des feuilles modèles sur son ordinateur, photographier des textes écrits à la main et les mettre sur sa tablette, télécharger des listes de vocabulaire sur son portable, etc.

Ce qui compte, c’est que les apprenants accordent de la valeur à leur documentation d’apprentissage, qu’ils la considèrent comme utile, qu’ils aient envie de la conserver avec soin et de la développer, et non pas qu’elle soit un simple recueil de documents « pour l’école ».

D’autres idées et exemples pour constituer une documentation d’apprentissage se trouvent dans un guide spécifique.

Editeur

Office fédéral des migrations ODM
Division Intégration
Quellenweg 6, 3003 Berne-Wabern
www.bfm.admin.ch

Coordination du projet

Division Intégration ODM, Berne

Guide à la planification d'un cours

IDEA, Bellinzona

Production

medialink, Zürich

© 2021 Office fédéral des migrations