



HAL
open science

Le scénario pédagogique au service de l'enseignement du français

Anouchka Divoux

► **To cite this version:**

Anouchka Divoux. Le scénario pédagogique au service de l'enseignement du français. 3e Colloque international de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français, Oct 2017, Bangkok, Thaïlande. hal-01739576

HAL Id: hal-01739576

<https://hal.science/hal-01739576>

Submitted on 21 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LE SCENARIO PEDAGOGIQUE AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Anouchka DIVOUX, ATILF UMR 7118

Contact : anouchka.divoux@univ-lorraine.fr

Résumé

Notre objectif est de présenter une démarche d'enseignement-apprentissage du français : le scénario pédagogique. En prenant pour point de départ une situation-problème potentiellement rencontrée par l'apprenant, la méthodologie didactique mise en œuvre grâce au scénario pédagogique permet un apprentissage contextualisé des compétences sociolangagières. Nous présentons dans un premier temps la démarche et les fondements théoriques qui la soutiennent (recours aux documents authentiques, séparation des aptitudes, contextualisation des apprentissages). Nous verrons que le scénario pédagogique, tel que nous l'envisageons, se démarque de pratiques pédagogiques qui utilisent également ce terme. Dans un second temps, nous explicitons les différentes étapes de la création d'un scénario pédagogique, en donnant des pistes de ressources exploitables. La dernière partie porte sur l'utilisation du scénario pédagogique et le travail des compétences avec les apprenants. Nous insisterons également sur la nécessité de mutualiser de telles ressources pédagogiques.

Mots-clés

Scénario pédagogique, contextualisation des apprentissages, méthodologie didactique

Introduction

Les méthodologies actuelles en didactique des langues, et plus particulièrement en didactique du Français Langue Etrangère, s'orientent vers plus de contextualisation des apprentissages, plus d'individualisation des formations, plus d'exposition à la langue réelle, à ses usages et à ses variations. Le virage actionnel pris par la linguistique (Filliettaz, 2002), ainsi que l'approche méthodologique du même nom ont permis de mettre l'aspect praxéologique du langage au centre de l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE). Ainsi, chaque tâche réalisée n'est plus seulement au service de la langue mais doit permettre aux apprenants *d'agir* (Puren, 2014) et ce, de manière adaptée à la situation. Dans cette perspective, il nous semble indispensable de trouver un complément voire une alternative à l'utilisation des manuels. C'est dans cette alternative que s'inscrit l'outil que nous souhaitons présenter sous le nom de *scénario pédagogique*. Déjà utilisé par d'autres avec des définitions différentes, nous expliquerons pourquoi nous avons choisi ce terme pour désigner notre méthodologie didactique. Ainsi, après quelques précisions définitives concernant le terme « scénario pédagogique », nous expliciterons le cadre théorique dans lequel cette démarche s'inscrit. Nous présenterons ensuite un exemple de scénario pédagogique que nous commenterons et enfin, nous évoquerons des pistes d'exploitations pédagogiques de ce scénario.

1. Le scénario pédagogique comme démarche d'enseignement-apprentissage

Emprunté au domaine de l'audiovisuel, le terme de « scénario pédagogique » revêt des sens variés en didactique des langues. Dans son sens le plus courant, il désigne la formalisation d'un cours, d'une séquence pédagogique ou d'une intervention didactique par le découpage des savoirs en unités, reliées ensuite pour pouvoir faire sens (Henri, Compte & Charlier, 2007). Il permet à l'enseignant de langues de rédiger le déroulement de son cours ou de sa séance pour différentes raisons : avoir un guide ou fil conducteur, préciser les objectifs de la séance, mentionner les contenus abordés et les ressources utilisées, cadrer et calibrer son intervention, prévoir toutes ses étapes ou encore garder des traces du travail et prévoir un rappel ou une éventuelle progression. On constate notamment son utilisation au sein des études sur les enseignements à distance où il est envisagé comme un outil prévisionnel concernant le déroulement

d'une situation d'apprentissage (Paquette *et al*, 1997). Sous cette acception, le scénario pédagogique permet de préciser « les rôles, les activités ainsi que les ressources de manipulation de connaissances, outils et services nécessaires à la mise en œuvre des activités. » (Pernin & Lejeune, 2004, p.3). À la fois aide-mémoire et guide pratique, le scénario pédagogique peut également être utilisé, par une équipe pédagogique quels que soient ses objectifs d'apprentissage, comme base de discussion des méthodologies mises en œuvre.

Pour l'instant, nous utiliserons également le terme « scénario pédagogique » qui, étant donné ses multiples sens, n'est probablement pas idéal. Cependant, nous nous différencions souvent des approches précédentes. Dans le cadre de notre étude, nous proposons la définition suivante : le scénario pédagogique (désormais SP) est une démarche d'enseignement-apprentissage du français initié par la volonté de résoudre une situation-problème. Pour ce faire, il s'agit d'effectuer une série de micro-tâches communicatives qui, combinées entre elles, permettent la réalisation d'une macro-tâche (la résolution du problème). Chaque situation de la vie courante peut représenter une situation-problème : je me lève et je suis malade, je souhaite aller déposer de l'argent à la banque, ma voiture est tombée en panne, etc. Le scénario pédagogique doit permettre aux apprenants de langue d'apprendre à maîtriser toutes les situations sociolangagières (orales et écrites) et à communiquer dans toutes les situations de communication qu'ils vont rencontrer pour résoudre le problème initial.

Avant de présenter un exemple de scénario pédagogique, nous allons préciser le cadre théorique qui guide son élaboration. La façon dont nous envisageons le SP est liée à l'avancée des recherches en didactique des langues. La conception des SP respecte plusieurs principes essentiels que nous détaillerons dans la partie suivante.

1.1. Analyse des besoins de l'apprenant

Avant d'identifier une situation-problème particulière, la première étape nécessaire à la création d'un SP consiste à analyser les besoins langagiers de l'apprenant (Gohard-Radenkovic, 2004). Chaque situation problème à l'origine d'un SP est nécessairement une situation susceptible d'être rencontrée par les apprenants. Par exemple, il est inutile pour un étudiant étranger qui vient passer une année en France d'apprendre à participer aux situations de communication lui permettant de trouver un emploi. Il est inutile

également d'apprendre à un adulte migrant de 65 ans sans enfant à inscrire ses enfants à l'école. L'analyse des besoins des apprenants s'effectue donc en étudiant les situations dans lesquelles ils se trouvent et leurs besoins langagiers. Nous envisageons ainsi le SP comme une démarche didactique répondant aux besoins plus ou moins immédiats des apprenants. Nous pouvons présenter ces besoins sous la forme d'un référentiel de compétences langagières. Ces compétences ne proviennent pas de l'intuition de l'enseignant ou du formateur en langue mais sont extraites de l'analyse de situations authentiques, nous y reviendrons.

1.2. Création d'un référentiel de compétences

Afin de choisir les SP à élaborer, il faut donc, dans un premier temps, **inventorier et décrire toutes les situations de communication auxquelles les apprenants seront possiblement confrontés** (Munby, 1978). Pour chaque situation, sont extraites les compétences langagières nécessaires pour y participer (André, 2009) et celles-ci sont classées selon l'aptitude concernée : expression orale, expression écrite, compréhension orale, compréhension écrite. Dans un SP, nous tentons dans la mesure du possible, d'aborder toutes les aptitudes. Nous verrons que l'oral, et notamment la compréhension, est souvent délaissé dans les activités pédagogiques traditionnelles.

En d'autres termes, pour réussir à participer de façon efficace à une situation, un certain nombre de compétences langagières, pragmatiques et interactionnelles sont sollicitées. Ces dernières sont listées et apprises aux apprenants qui en ont besoin. Dans l'exemple ci-dessous, nous illustrons cette démarche avec la situation « Prendre rendez-vous chez le médecin ». Pour atteindre cet objectif pragmatique, nous voyons que différentes compétences sont nécessaires :

Situation	Compréhension orale	Compréhension écrite¹	Expression orale	Expression écrite
<i>Prendre un rendez-vous chez le médecin par téléphone</i>	Comprendre un horaire Comprendre une date Comprendre un refus/une impossibilité Identifier les documents cités/le moyen de paiement à apporter		Savoir se présenter Savoir demander un rendez-vous Savoir expliquer le but du rendez-vous Savoir expliciter des symptômes Savoir proposer une ou plusieurs dates et un ou plusieurs créneaux horaires	Savoir noter le rendez-vous sur un calendrier/un portable

Tableau 1 : exemples de compétences extraites d'une situation de communication

Toutes les compétences langagières du tableau ne seront pas forcément sollicitées par l'apprenant qui devra prendre un rendez-vous chez un médecin à un moment précis mais elles seront toutes travaillées avec lui pour qu'il puisse faire face aux diverses situations auxquelles il peut être exposé.

Dans le tableau, les aptitudes sont séparées. La séparation des aptitudes telle qu'elle est décrite par Carton (1995) est un des principes fondamentaux de la démarche du SP. En effet, chaque aptitude possède ses spécificités et doit faire l'objet d'un travail particulier. Carton (1995) évoque quatre raisons principales que nous reprenons succinctement :

¹ Dans cette situation, la compréhension écrite n'est pas mentionnée car nous partons d'une situation où le numéro de téléphone du médecin est d'ores et déjà trouvé. Durant la prise de rendez-vous par téléphone, aucun document écrit n'est mobilisé.

- des raisons psycholinguistiques : en termes d'activité cognitive, le travail de l'oral et de l'écrit est différent ;
- des raisons sociolinguistiques : les rôles sociaux et interactionnels joués par l'apprenant en expression et en compréhension sont différents, de même que les types de discours produits à l'oral et à l'écrit ;
- des raisons linguistiques : l'utilisation du code linguistique présente des spécificités à l'oral et à l'écrit ;
- des raisons liées à l'apprentissage : en termes de progression, la compréhension se développe plus rapidement que l'expression, d'où une nécessité de séparer les deux processus afin de ne pas freiner le développement du premier.

Par ailleurs, le cœur de la démarche du scénario pédagogique réside dans l'analyse de situations de communication *réelles*. Afin de mettre en place le référentiel de compétences langagières du scénario, nous proposons de constituer et d'analyser un « corpus spécifique par objectif didactique » ou, en d'autres termes, de regrouper « un nombre restreint de documents permettant de travailler un point particulier de langue » (André, à paraître). L'enseignant de FLE devient donc concepteur pédagogique le temps de constituer un corpus de documents illustrant les *situations réelles* intervenant dans le scénario choisi. Multiplier les documents illustrant une même situation offre deux avantages :

- lors de la phase d'analyse, elle permet de tendre à l'exhaustivité : multiplier les exemples permet une analyse plus complète de la situation de communication ;
- lors de la phase de travail, elle permet de sensibiliser les apprenants à la variation : un même acte langagier peut être réalisé de multiples manières.

Ces documents peuvent être de natures variées : appels téléphoniques, interactions en face à face, messages préenregistrés, photographies, etc. Notre démarche s'inscrit ici à l'interface de la linguistique et de la didactique. L'enseignant devra être capable d'analyser les situations de communication qu'il souhaite travailler avec ses apprenants. Cela signifie qu'il devra relever les actes de parole ou les activités langagières réalisées et les différentes façons de les réaliser. Par exemple, l'enseignant sera amené à identifier

les questions posées par les locuteurs dans une situation et la façon de les poser. Il pourra également identifier les différentes façons de prendre la parole, de demander des renseignements, de montrer son désaccord ou encore de remercier son interlocuteur. L'objectif du SP est d'exposer les apprenants aux usages de la langue. C'est pourquoi, il prend nécessairement appui sur des documents authentiques.

1.3. Recours aux documents authentiques

Les notions de situations de communication réelles et de corpus, mentionnées précédemment, font émerger un second point important dans la démarche du SP : l'utilisation de documents authentiques (Duda *et al*, 1972 ; Abé *et al*, 1979 ; Besse, 1981 ; Holec, 1990), autrement dit : « tout document en langue étrangère dont la finalité n'est pas l'enseignement de cette langue » (Duda *et al*, 1972, p.2)². Le recours aux documents authentiques n'intervient pas seulement dans la phase de travail sur la langue à proprement parler, mais bien en amont, lors de la création du SP. En effet, la définition des compétences langagières à travailler ne peut se passer de l'analyse de documents authentiques : ceux-ci permettent à la fois un recensement des situations de communication qui soit le plus complet possible mais aussi le plus proche possible de la réalité des interactions. Cette analyse des documents porte donc sur les aspects discursifs des interactions – ce qui est dit – mais elle doit surtout prendre en compte les spécificités sociolinguistiques et interactionnelles des échanges – par qui cela est dit, comment et pourquoi.

Plus avant dans la démarche, les documents authentiques seront à nouveau utilisés, cette fois pour travailler directement les compétences langagières définies dans la phase de conception. Si le recours aux documents authentiques paraît aujourd'hui naturel car il permet de mettre les apprenants en contact avec des discours véritables (André, à paraître), les enseignants et formateurs en langues sont parfois réticents à les utiliser car ceux-ci souffrent d'une image de documents trop complexes (Gallien, 2001). En réalité, la difficulté n'est pas inhérente au document en lui-même : c'est la manière d'aborder

² Nous nuancions cette définition en reprenant les termes de Hervé Adami (2009a, p.167) : « l'authenticité parfaite est une illusion dans la mesure où un document est forcément didactisé, à partir du moment où il est utilisé dans une situation d'apprentissage guidé. »

ce document qui est plus ou moins fine, les activités mises en place pour le travailler, plus ou moins complexes et la médiation autour du document, plus ou moins présente.

1.4.Contextualisation de l'apprentissage

Au sein de la démarche du SP, le recours aux documents authentiques est intimement lié à la notion de *contextualisation* de l'apprentissage. Cette contextualisation s'effectue à plusieurs niveaux : à travers la prise en compte du profil de l'apprenant, à travers les différentes étapes du SP et à travers les documents utilisés.

Ainsi, la construction de chaque scénario dépend du public visé : futur étudiant en France, migrant souhaitant rejoindre sa famille, migrant souhaitant venir travailler en France, etc. De même, contextualiser l'apprentissage de la langue passe par la prise en compte des modalités de la formation : s'effectue-t-elle en France ou à l'étranger ? Est-elle intensive ou non ? Quelle est la durée de cette formation ? Quel en est l'objectif ? Toutes ces données sont susceptibles de faire varier les thèmes abordés en priorité et les scénarios choisis. Il sera inutile de travailler un scénario sur l'inscription à l'université avec un apprenant qui ne souhaite pas venir étudier en France.

Au sein de chaque étape, la contextualisation se retrouve dans la prise en compte et la description précise de chaque situation de communication (Hymes, 1972) :

- Qui sont les locuteurs ? (Âge, sexe, profession)
- Dans quel contexte se déroule l'interaction ? (Professionnel, amical, etc.)
- Quel est le registre langagier associé au contexte ? (Plutôt formel ou informel)
- Quelles sont les normes de l'interaction visée ? (Politesse, script à respecter, modalités de prise de parole, etc.)

Chaque compétence sociolangagière visée est donc située afin de ne pas être décrochée de son contexte social.

La volonté de contextualisation maximale qualifie le SP comme un outil à visée totalement pratique. D'une part, comme le SP travaille des compétences contextualisées, celles-ci sont presque directement transférables dans la vie quotidienne. A titre d'exemple, dans un scénario sur les courses alimentaires, à la fin de l'étape

« aller à la boulangerie », l'apprenant doit être directement capable d'acheter son pain puisqu'il aura travaillé toutes les situations de communication nécessaires pour participer à ce type d'échange transactionnel. D'autre part, cette démarche permet aux apprenants d'avoir une perception immédiate de la finalité de leur apprentissage (l'objectif étant annoncé dès le début), ce qui leur permet de donner du sens aux tâches réalisées (Adami, 2009b). A ce niveau, le SP est donc utile pour tous les apprenants de français, mais il l'est encore plus pour les publics migrants peu scolarisés qui présentent un besoin de contextualisation plus fort.

La contextualisation du scénario se retrouve jusqu'aux documents utilisés comme supports de l'apprentissage. Nous rappelons que chaque étape est travaillée à partir de différents documents authentiques. Il est possible, et même conseillé, d'utiliser des documents présentant des repères connus par l'apprenant : noms de rues, bâtiments, plans, lignes de bus, etc. Chaque scénario est donc individualisé et réajusté en fonction de chaque apprenant, ses compétences, son lieu et son mode de vie. Ainsi, la démarche prend pour base une contextualisation précise, pour tendre ensuite à un élargissement en s'éloignant progressivement du quotidien immédiat de l'apprenant.

Au-delà de l'acquisition d'un certain nombre de compétences sociolangagières, cette hyper-contextualisation des apprentissages est liée à un objectif sous-jacent *d'intégration langagière* des apprenants mais aussi d'autonomisation. En prenant la contextualisation pour base, mais aussi pour objectif, le SP s'inscrit donc naturellement dans le champ des recherches sociodidactiques telles que décrites par Marielle Rispaïl (2008, 2011).

2. Le scénario pédagogique en pratique

Afin d'illustrer nos propos et notre démarche, nous allons présenter dans cette partie un exemple concret de scénario pédagogique. Celui-ci répond à la situation-problème suivante : « je me lève un matin en étant malade ». Ainsi, la série de micro-tâches proposée amènera l'apprenant à pouvoir se soigner. Cela signifie qu'il va apprendre tout ce dont il a besoin, des points de vue linguistique, pragmatique, interactionnel et situationnel, pour atteindre cet objectif.

2.1. Etapes principales du scénario

Chaque scénario se découpe généralement en plusieurs étapes – ou plusieurs scènes, si on file la métaphore du scénario – qui amènent à la résolution du problème. Le scénario est pensé de façon cohérente et réaliste. Dans un premier temps, il s'agit d'être le plus exhaustif en listant toutes les étapes possibles, sans se limiter aux étapes qui nous semblent évidentes dans le scénario pédagogique choisi. Nous entendons par *étapes évidentes*, celles qui paraissent incontournables dans le scénario visé : ici, il paraît évident qu'une étape concernera la consultation médicale. Cependant, il semble moins naturel de travailler une étape sur les transports/le déplacement au sein d'un scénario sur le rendez-vous médical. Concernant le SP visé, nous pourrions par exemple relever les étapes suivantes :

- **Etape 1** : trouver un médecin (sur Internet, dans un annuaire, en demandant à quelqu'un)
- **Etape 2** : prendre un rendez-vous chez le médecin (par téléphone, en ligne)
- **Etape 3** : se déplacer chez le médecin (à pied, en transport en commun)
- **Etape 4** : être en consultation
- **Etape 5** : trouver une pharmacie et son adresse (sur Internet, dans un annuaire, en demandant à quelqu'un)
- **Etape 6** : se déplacer à la pharmacie (à pied, en transport en commun)
- **Etape 7** : acheter son traitement à la pharmacie
- **Etape 8** : prendre son traitement

La construction, dans un premier temps, d'un scénario le plus exhaustif possible en termes d'étapes permet d'avoir un scénario pédagogique complet qui pourra être facilement mutualisable entre formateurs et enseignants. La création d'un SP demandant un travail préparatoire considérable, cette donnée est donc non négligeable. Nous reviendrons sur l'importance de la mutualisation du travail des enseignants et des formateurs.

Toutefois, chaque liste d'étapes est à géométrie variable. En effet, le scénario pédagogique permet une individualisation des formations. Il a vocation à s'adapter à chaque apprenant, l'enseignant doit prendre en compte que celui-ci peut avoir déjà développé certaines compétences qui n'auront pas besoin d'être travaillées dans le SP. De même, les étapes du scénario pédagogique peuvent être modulées. Si l'apprenant possède déjà certaines informations, il n'a pas besoin de passer par certaines étapes. Dans le cas de ce scénario en particulier : si l'apprenant a déjà un médecin, il n'aura donc pas à en chercher un ; si une pharmacie se trouve dans son quartier, il n'aura pas à planifier un déplacement – par exemple, en bus – pour aller chercher son traitement.

2.2. Analyse des compétences par étapes

Comme nous l'avons décrit dans la section 1.2., les compétences langagières présentées à chaque étape du scénario proviennent de l'analyse d'un corpus de documents authentiques illustrant la situation de communication visée. En effet, il n'est pas envisageable de lister l'ensemble des compétences présentes dans une situation de communication en se basant sur la seule introspection, les données produites par ce moyen évacuant généralement l'aspect social des pratiques langagières (Condamines, 2005). Par ailleurs, nous ne pouvons pas non plus nous fier uniquement à notre intuition de locuteur natif, celle-ci étant généralement biaisée et présentant des manques certains (Corbin, 1980 ; Coppieters, 1997 ; Debaisieux, 2005).

Ainsi, pour élaborer le référentiel de compétences langagières correspondant à « Prendre rendez-vous chez le médecin » (présenté en 1.2., Tableau 1), nous nous sommes appuyée sur un corpus d'appels téléphoniques constitué par des étudiants de Master 1 Sciences du Langage et Didactique des Langues de l'Université de Lorraine³. Nous avons analysé le déroulement de ces appels téléphoniques, les ouvertures et les clôtures, les prises de parole, les pratiques langagières, les informations à fournir, les réponses à apporter, les questions à poser, etc. Ce référentiel a lui-même servi de base pour la création d'un scénario pédagogique mis en ligne par la suite sur le site FL2I⁴

³ Corpus créé dans le cadre du cours « les contextes socio-discursifs de l'intégration » visant à travailler la démarche du scénario pédagogique.

⁴ Français Langue d'Intégration et d'Insertion, site accessible à l'adresse suivante : <https://apps.atilf.fr/fli/>

développé par le groupe de recherche *Langage, Travail et Formation*⁵. Nous pouvons ajouter que l'analyse de certaines situations, notamment les plus scriptées, c'est-à-dire se déroulant quasiment toujours de la même façon, ne nécessitent pas nécessairement des corpus très vastes, les variations étant peu fréquentes.

Ainsi, pour l'étape 2 de notre exemple de SP « Prendre rendez-vous chez le médecin » (voir 2.1.), en ce qui concerne la compréhension orale, l'analyse de notre corpus d'appels téléphonique nous a permis d'identifier les compétences langagières suivantes :

- Comprendre un horaire
- Comprendre une date
- Comprendre un refus/une impossibilité
- Identifier les documents cités/le moyen de paiement à apporter

Chacune de ces compétences langagières nécessaires pour prendre un rendez-vous chez le médecin par téléphone sera travaillée par l'apprenant au cours du déroulement du SP.

Nous avons fait le choix de lister les différentes compétences langagières nécessaires à chaque étape sous la forme d'*actes de langage* (Kerbrat-Orecchioni & Mitterand, 2008) plutôt que de lister des savoir-faire grammaticaux, lexicaux et communicatifs comme il est de coutume dans les manuels de FLE. En effet, il semble que le recours aux actes de langage permet un transfert plus aisé entre les savoirs acquis en salle de classe et la vie quotidienne. Le fonctionnement par actes de langage (saluer, se présenter, remercier, etc.) permet un apprentissage sous forme de *formules clé en main* plus simples à mobiliser que des savoirs lexicaux, grammaticaux et communicatifs fragmentés. Les pratiques langagières spécifiques, permettant d'accomplir les actes de langage, seront observées et travaillées lors de l'exploitation du SP avec les apprenants.

⁵ Laboratoire ATILF, Université de Lorraine.

2.3. Des documents authentiques, mais où ?

Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, le SP est basé sur l'analyse mais aussi l'utilisation de documents authentiques. La création de scénarios pédagogiques peut être, nous le savons, chronophage. Ainsi, il est parfois compliqué pour un enseignant de trouver du temps, ou même trouver l'occasion de collecter des documents authentiques, notamment des documents oraux. Nous proposons ci-après plusieurs pistes pour faciliter cette démarche :

- Recourir aux corpus oraux en ligne : plusieurs plateformes dédiées à l'apprentissage du FLE regroupent des situations réelles filmées et sous-titrées, nous pouvons citer ici les projets FLEURON⁶ et CLAPI-FLE⁷.
- Recueillir son propre corpus : il est possible, en prenant un certain nombre de précautions éthiques (autorisations d'enregistrement, anonymisation des données permettant l'identification des locuteurs), d'enregistrer des interactions courtes du quotidien : interactions de service, administratives, prise de rendez-vous par téléphone, etc.
- Collecter des écrits de la vie quotidienne : l'écrit est omniprésent au quotidien à chaque instant : ticket de cinéma, programme télé, ordonnance, etc. En gardant à l'esprit de collecter ces documents au fur et à mesure, il est possible d'arriver à se constituer une base de données, presque sans effort.
- Recourir à des extraits de reportages : il n'est pas rare que les journaux télévisés recourent à des extraits d'interactions (au marché, chez le médecin, etc.) pour illustrer leurs propos et leurs reportages courts. Il est préférable d'utiliser les extraits de reportages qui ne sont pas commentés par voix-off afin de pouvoir exploiter les interactions orales.

⁶ Université de Lorraine, ATILF, accessible à : <https://apps.atilf.fr/fleuron/>

⁷ Université de Lyon, ICAR, accessible à : <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/>

- Utiliser Internet : ce dernier moyen, malgré son abondance de ressources, est aussi le plus problématique. Concernant les documents oraux, il n'est pas rare de trouver des extraits d'interactions sur des plateformes vidéo (Youtube, Dailymotion, etc.). Néanmoins, celles-ci se rapprochent nettement des documents fabriqués (Adami, 2009a) qu'on observe encore parfois dans certaines méthodes de FLE et qui présentent le net désavantage de s'éloigner de la réalité des interactions verbales. Toutefois, il est aussi possible de trouver sur ces plateformes un grand nombre de supports audiovisuels exploitables (témoignages, reportages, extraits de séries) pour travailler des compétences particulières.

3. Exploiter le scénario pédagogique

Le référentiel de compétences ainsi créé servira donc à l'enseignant/formateur pour programmer sa progression pédagogique. Celle-ci peut s'effectuer sous forme de modules, un module étant généralement équivalent à une étape. Par ailleurs, la progression en modules n'est pas forcément linéaire, il est tout à fait possible de jongler entre des modules de différents scénarios. Cette approche présente deux avantages :

- elle permet de varier les thématiques et donc de maintenir l'intérêt des apprenants ;
- elle permet de travailler une même compétence au sein de scénarios et de situations de communication différentes. L'apprenant travaille donc ainsi plusieurs fois une même compétence tout en apprenant de nouveaux contextes d'utilisation. Par ailleurs, ce fonctionnement permet à l'enseignant de tester l'acquisition d'une compétence à plusieurs moments de l'apprentissage.

3.1. Travailler les compétences

Une fois le scénario créé, il s'agit donc de le mettre en pratique. Chaque compétence repérée lors de la création du référentiel peut correspondre à une activité. Selon le niveau de l'apprenant, l'activité mise en place pourra être plus ou moins complexe, plus ou moins guidée. Reprenons le scénario donné en exemple en 2.1. : l'étape 8 consiste à comprendre une ordonnance pour prendre son traitement de manière adaptée, en respectant les dosages et les périodes d'ingestion. Voici deux exemples d'activités

possibles pour travailler ces deux compétences, la première destinée à des apprenants de Français Langue Etrangère de niveau A2, la seconde à des apprenants de Français Langue d'Intégration, peu scolarisés de niveau A1.1 à A1.

Activité 1 :

Lisez les questions et regardez l'ordonnance. Puis, répondez aux questions.

CABINET MÉDICAL des Docteurs [] & []
01 Généraliste Conventionné Secteur 1
[] 22690 PLEUDIHEN/RANCE
Téléphone : 02 [] Site Internet : []
[]@orange.fr
consultations sur rendez-vous

Docteur []
ADELI RPPS


Madame []
11/09/1975 - 35 ans
[]

à []
le 21/02/2009

Nombre de produits : 0

Ordonnance éditée en présence du patient

-Surveiller la température avec un thermomètre - si fièvre ou douleur PARACETAMOL

AMOXICILLINE 1 g cp pelliculé dispersible
un matin et soir pendant six jours

HEXALYSE CPR A SUCER 24 :
1 comprimé 6 à 8 fois par jour à sucer lentement. 1 boîte
> 6 ans

PARACETAMOL 1 g maximum 4 par jour une boîte(s)
six heures entre chaque prise
Le Pharmacien vous demandera quelle spécialité vous préférez - Nom international : ACETAMINOPHEN

1. Je dois prendre l'Amoxicilline... (plusieurs réponses)

- Le matin
- Le midi
- Le soir
- Une seule fois
- Pendant 6 jours
- Pendant une semaine
- Je ne sais pas

2. Je peux prendre l'Hexalyse... (plusieurs réponses)

- Le matin
- Le soir
- Quand je veux dans la journée
- Minimum 6 fois par jour
- Maximum 8 fois par jour
- Maximum une boîte par jour
- Je ne sais pas

3. Je dois prendre le Paracétamol... (plusieurs réponses)

- Le matin
- Le soir
- Ce n'est pas marqué
- Maximum 4 fois par jour
- Maximum une boîte par jour
- Je ne sais pas

4. Pour prendre l'Hexalyse je dois faire attention à ...

- Rien
- Laisser passer 6 heures entre chaque prise
- Avoir plus de 6 ans
- Avoir de la fièvre
- Je ne sais pas

5. Pour prendre le Paracétamol je dois faire attention à ...

- Rien
- Laisser passer 6 heures entre chaque prise
- Avoir plus de 6 ans
- Avoir de la fièvre
- Je ne sais pas

Activité 2 :

Lisez les questions et regardez l'ordonnance. Puis, répondez aux questions.

Centre de Santé MGEN
 6, Rue Désilles
 54000 NANCY
 Tél : 03.83.17.76.00
 N° Fax : 03-83-17-76-18

N° FINESS

 * 5 4 0 0 0 8 7 2 9 *

Docteur
Omnipraticien
N° RPPS :


Melle

Le 23 novembre 2015

Ordonnance

1. DOLIPRANE 1000 mg Cpr Plq/8 (3 boîtes)
4 comprimés par jour selon douleurs
2. SMECTA Pdr susp buv 30Sach (1 boîte)
1 sachet le matin, à midi et le soir après le repas, pendant 3 jours
3. BEROCCA Cpr eff sans sucre B/30 (1 boîte)
1 comprimé le matin, pendant 1 mois

Entourez la bonne quantité :

1) Au maximum, combien de comprimés de Doliprane je peux prendre par jour ?				
2) Combien de sachets Smecta je dois prendre par jour ?				
3) Combien de comprimés Berocca je dois prendre par jour ?				

Entourez la bonne période de la journée :

1. Quand est-ce que je dois prendre le Smecta ?			
2. Quand est-ce que je dois prendre le Berocca ?			

La première activité présente plusieurs questions à choix multiples avec de nombreux distracteurs. Par ailleurs, certaines questions nécessitent de reconstruire l'information pour pouvoir répondre correctement (question 2, question 4). La seconde activité, quant à elle, vise davantage le déchiffrement de certains termes (matin, midi, soir, comprimé, sachet) et des chiffres, ce qui est congruent avec le public visé (A1.1, voire A1, peu scolarisé). Conformément à la démarche exposée dans les sections précédentes, ces deux activités sont basées sur des ordonnances réelles⁸.

L'étape 2 du scénario présenté vise à savoir prendre un rendez-vous médical par téléphone. Pour travailler les compétences nécessaires à cette étape, il est possible de mettre en place le type d'activité suivante.

⁸ Nous remercions les étudiants de Master 1 Sciences du Langage et Didactique des Langues de l'Université de Lorraine pour avoir collecté ces documents.

Activité 3 :

Vous allez écouter un enregistrement. Une personne appelle son médecin pour prendre un rendez-vous. Essayez de repérer la manière utilisée pour demander un rendez-vous.

Transcription de l'enregistrement « allô docteur »⁹ :

L1 - allô bonjour
L2 - allô bonjour docteur <i>*nom du médecin*</i>
L1 - oui bonjour
L2 - euh je est-ce que je peux hum voilà je voulais je vous appelais parce que j'aimerais m- passer vous voir ce soir est-ce que c'est possible
L1 - attendez je regarde ce qu'il me reste hein
L2 - hum
L1 - alors euh j'ai euh 17h15 ou 17h30
L2 - euh 17h15 très bien
L1 - oui à quel nom
L2 - euh <i>*nom du patient*</i>
L1 - voilà c'est noté 17h15 voilà
L2 - d'accord

Il est important de contextualiser au maximum le document en donnant tous les éléments de la situation de communication. Ceci permet d'amener les apprenants à faire des hypothèses sur le script du dialogue et ainsi orienter leur écoute sur l'acte de langage visé. En effet, l'objectif visé ici n'est pas la compréhension de la situation mais bien le repérage d'un acte de langage. À ce moment, l'apprenant observe les données langagières. Le document sonore peut d'abord être passé plusieurs fois consécutives au cours desquelles les apprenants essaieront de repérer le maximum d'éléments. Puis, selon leur niveau et leurs besoins, il est possible de fournir la transcription de l'échange. C'est à travers le déroulement complet du scénario pédagogique, mais aussi par la répétition à travers différents SP que l'apprenant finit par s'approprier les compétences sociolangagières visées. A l'issue du scénario, les compétences développées doivent lui

⁹ Ce document sonore est disponible sur le site FL2I à l'adresse suivante : <https://apps.atilf.fr/fli/scenario-4-1/>

permettre de résoudre la situation-problème de départ en participant à toutes les situations de communication nécessaires dans le SP choisi.

3.2. Un exemple de mutualisation : le site FL2I

Nous avons mentionné en 2.1 la possibilité de mutualisation des scénarios entre formateurs et enseignants. L'élaboration des SP prend du temps et tous les enseignants de langue ne sont pas formés aux principes qui les sous-tendent. Afin de garantir la diffusion et la reproduction des bonnes pratiques pour la création des SP, une mise en commun paraît indispensable. Elle permet aux enseignants de puiser et de partager des ressources pédagogiques et de s'imprégner de la démarche. Cette mise en commun des ressources a été testée dans le cadre de la mise en place du site FL2I (Adami & André, 2012) - site de la formation linguistique des personnes en parcours d'intégration et d'insertion. Ce site vise à la fois à présenter la démarche du SP et à proposer des exemples de scénarios pédagogiques pour les formateurs, enseignants et étudiants en didactique des langues. L'onglet « ressources pédagogiques » présente un ensemble de scénarios regroupés par thème : vie pratique, transports, santé, scolarité, emploi, services, loisirs et culture. Les situations-problèmes sont à chaque fois liées à la thématique travaillée. On trouve par exemple un scénario portant sur l'arrêt maladie dans la thématique *français au travail*, un scénario sur le cinéma dans la thématique *loisirs et culture*, ou encore un scénario portant sur le déplacement en train dans la thématique *transports*. Voici par exemple des scénarios dans la rubrique « le français des services » :

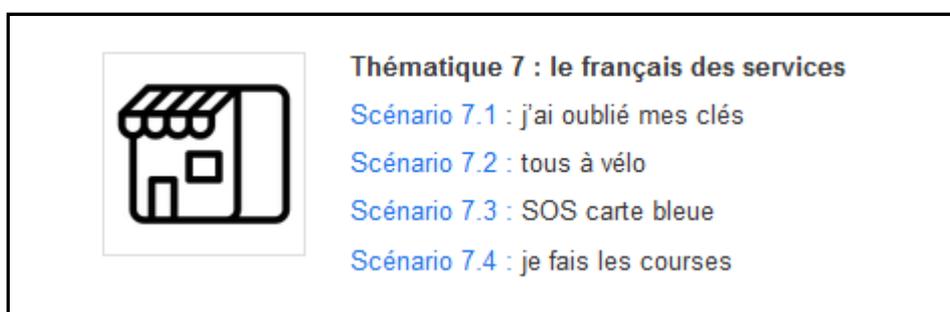


Figure 1 : exemples de scénarios - thématique "le français des services"

Grâce aux espaces d'échanges disponibles sur le site, chercheurs et praticiens ont pu discuter de la démarche et des scénarios pédagogiques proposés. Ces échanges ont permis de réajuster les scénarios présentés après qu'ils ont été testés sur le terrain, lors de formations. Ils ont aussi abouti à la mutualisation de plusieurs SP créés par différents formateurs, organismes, mais aussi des étudiants en Master de didactique des langues. La mise en commun de scénarios déjà créés intégralement a été largement appréciée par les formateurs et enseignants de FLE/FLI qui mettent l'accent sur le gain de temps qui en résulte.

En outre, un outil de mutualisation, notamment dans le domaine de la formation linguistique des migrants et des natifs ayant des difficultés de maîtrise de la langue, permet de pallier le manque de manuels et de garantir une formation appropriée. La démarche semble inévitable en FL2I à cause du manque de ressources pédagogiques accessibles. Néanmoins, cette démarche mérite d'être diffusée pour tous les apprenants quels que soient leurs objectifs d'apprentissage.

Conclusion

Le scénario pédagogique tel que nous l'envisageons représente une alternative aux manuels traditionnels de langue. Cette démarche met l'apprenant au cœur de l'enseignement par la prise en compte directe de ses besoins sociolangagiers. La contextualisation maximale qui est au cœur de la démarche permet d'individualiser les apprentissages en créant des SP modulables jusqu'au choix des documents.

Le scénario pédagogique prend pour base une situation-problème rencontrée par l'apprenant, de laquelle sont issues les différentes étapes devant mener à la résolution du problème. En visant un objectif concret, le SP permet de donner du sens à l'apprentissage qui n'est alors plus déconnecté de la réalité de l'apprenant.

La démarche présentée est largement fondée sur le recours aux documents authentiques. L'analyse de ces documents permet la mise en place d'un référentiel de compétences sociolangagières à travailler à travers les différentes étapes du scénario, mais aussi le travail des compétences sociolangagières elles-mêmes.

Nos travaux sur le site FL2I nous poussent à constater que la création d'un scénario pédagogique est un processus qui demande du temps. L'importance du temps de préparation nécessaire pour un SP met en avant la nécessité de créer des espaces de mutualisation des ressources pour faciliter le travail des formateurs et enseignants de FLE/FLI.

Références bibliographiques

ABE, D., CARTON, F., CEMBALO, S. M., & REGENT, O. (1979), « Didactique et authentique : du document à la pédagogie », *Mélanges pédagogiques*, 10, p. 1-14.

ADAMI, H. (2009a), « Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles », *Mélanges CRAPEL*, 31, p. 159-172.

ADAMI, H. (2009b), *La formation linguistique des migrants*, Paris : Clé international.

ADAMI H., ANDRE V. (2012), « Vers le Français Langue d'Intégration et d'Insertion » dans Adami H. et Leclercq V., *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, Lille, Septentrion, p. 277-289.

ANDRE, V. (2009), « Les compétences langagières des métiers de la propreté : de l'analyse des situations de communication à la formation professionnelle », *Bulletin VALS-ASLA*, 90, p. 149-165.

ANDRÉ, V. (à paraître), « Des corpus oraux et multimédias authentiques pour acquérir des compétences socio-langagières », dans Gajo, L., Luscher, J-M et Racine, I., *Variation, plurilinguisme et évaluation en FLE*, Genève : Peter Lang.

BESSE, H. (1981), « Pour une didactique des documents authentiques », *Travaux de didactique du FLE*, 5 et 6, p. 19-33.

CARTON, F. (1995), « L'apprentissage différencié des quatre aptitudes », *Verbum*, p.63-74.

CONDAMINES, A. (2005), « Linguistique de corpus et terminologie », *Langages*, 1, p. 36-47.

COPPIETERS, R. (1997), « Quelques réflexions sur la question des données : corpus et intuitions », *Recherches sur le français parlé*, 14, p. 21-41.

CORBIN P. (1980), « De la production des données en linguistique introspective. », dans Desseaux-Berthonneau A.-M., *Théories linguistiques et traditions grammaticales*, Lille : Presses Universitaires de Lille, p.121-179.

DABENE, M., & RISPAIL, M. (2008), « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », *La Lettre de l'AIRDF*, 42, p. 10-13.

DEBAISIEUX, J. M. (2005), « Les corpus oraux : situation, exploitation linguistique, bilan et perspectives », *Scolia*, 19, p. 9-40.

DUDA, R., ESCH, E., & LAURENS, J. P. (1972), « Documents non didactiques et formation en langues », *Mélanges pédagogiques*, 1972, 1-47.

FILLIETTAZ, L. (2002), *La parole en action. Eléments de pragmatique psychosociale*, Québec : Nota bene.

GALLIEN, C. (2001), « Documents d'écoute et débutants : compte rendu d'une étude empirique », *Mélanges Crapel*, 11, 26.

GOHARD-RADENKOVIC, A. (2004), *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Genève : Peter Lang.

HENRI, F., COMPTE, C., & CHARLIER, B. (2007), « La scénarisation pédagogique dans tous ses débats... », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(2), p. 14-24.

HYMES D. (1972), « Models of the interaction of language and social life », dans Gumperz, J., Hymes, D., *Directions in sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, New-York : Holt, Rinehart and Winston, p. 35-71.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., & Mitterand, H. (2008), *Les actes de langage dans le discours (théorie et fonctionnement)*, Paris : Armand Colin.

MUNBY, J. (1978), *Communicative syllabus design: A sociolinguistic model for designing the content of purpose-specific language programmes*, Cambridge : CUP.

PAQUETTE, G., CREVIER, F., AUBIN, C., ROCHELEAU, J., PAQUIN, C., & LEONARD, M. (1997), « Méthode d'ingénierie d'un système d'apprentissage (MISA) », *Revue Informations In Cognito*, 8, p. 37-52.

PERNIN, J. P., & LEJEUNE, A. (2004), « Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios », dans *Actes du 4^{ème} colloque sur les Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie*, Compiègne, Université de Technologie de Compiègne, p. 407-414.

PUREN, C. (2014), *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires*. Adresse web : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/> (page consultée le 20.07.2017).

RISPAIL, M., & BLANCHET, P. (2011), « Principes transversaux pour une sociodidactique dite "de terrain" », dans Blanchet, P. & Chardenet, P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris : Archives contemporaines, p. 65-70.