

Repenser la différenciation pédagogique au sein d'une classe de langue étrangère (FLE) multilingue, multiculturelle et multi-niveaux

Catherine DAVID

Université Grenoble Alpes
Département de Français Langue étrangère
BP 25, 38040 Grenoble cedex 9, France
catherine.david@univ-grenoble-alpes.fr

How can French as a foreign language (FFL) be taught and learnt in a multi-level class (A1-B2, CECRL)? This is an issue many language-teaching institutions - in France and abroad - have to address. What strategies can be adopted to ensure that each learner progresses according to his/her level? From the teacher's perspective, how can teaching time be optimised when several lessons are to be taught within one session? This paper reconsiders the question of differentiation in a multilingual, multicultural and multi-level FFL class in a French speaking environment. It is based on our experience in the field as a teacher and researcher with classes comprising multi-level foreign students at the Centre universitaire d'études françaises (CUEF), Grenoble Alpes University (UGA), France. Firstly, we intend showing how a multi-level class necessitates specific teacher action as well as redefining the didactic contract. Secondly, our aim is to question the way in which the multilingual and multicultural nature of such classes contributes to the construction of multilingual and multicultural competence.

Keywords:

heterogeneity, French as a foreign language, teaching differentiation, plurilinguism, synopsis, dynamic of groups, contrastive grammar

1. Introduction

Comment enseigner/apprendre le français langue étrangère dans une classe multilingue, multiculturelle et multi-niveaux (A1-C1 du CECRL)?

Cette question nous invite à interroger la notion de différenciation scolaire. Cette démarche pédagogique, encouragée dès le début du XX^{ème} siècle par certains pédagogues se revendiquant de l'éducation nouvelle et des méthodes actives en éducation (Ferrière 1924; Claparède 1931, 2003; Montessori 1935 et Freinet 1946), s'officialise à travers le terme "pédagogie différenciée" dans les années 70 (Legrand 1973) et s'avère plus que jamais d'actualité (Perrenoud 2005). La pédagogie différenciée, au sens propre du terme, prend en compte un large éventail de différences entre les élèves en termes de niveaux de progression dans la discipline, de stratégies d'apprentissage, de différences socio-culturelles et psychologiques (Przesmycki 1991). En classe de langue étrangère, elle se soucie aussi de la langue maternelle des apprenants, de leur culture d'apprentissage, de leur répertoire linguistique et de leur niveau dans la maîtrise de cette nouvelle langue.

Une classe de FLE multilingue et multi-niveaux place l'enseignant devant un grand défi. Quels dispositifs mettre en place pour parvenir à faire progresser

chacun selon son niveau et ses besoins? Doit-on considérer l'hétérogénéité comme un obstacle à l'apprentissage de la langue étrangère ou au contraire comme un atout? Telles sont les questions que nous nous sommes posées comme enseignante et qui nous ont conduit à en faire notre sujet de doctorat (David 2013). Cette situation didactique complexe se rencontre à l'étranger et en France, dans les unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants (UPE2A) et dans certains centres de langues et universités. Le milieu homoglotte est particulièrement riche et constitue un terrain propice à notre questionnement.

Nous proposons une étude de cas tirée de notre expérience d'enseignement qui nous place au cœur de la complexité de l'agir professoral dans ce contexte d'enseignement/apprentissage. La manière d'organiser les dispositifs, la gestion du temps didactique en amont et pendant le cours, l'intégration de la langue maternelle de l'apprenant au cours d'activités diverses, autant de paramètres qui nous conduisent à formuler l'hypothèse suivante: l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte multilingue et multi-niveaux revêt un caractère tout à fait spécifique par rapport à ce qui se met généralement en place dans une classe de langue aux niveaux quasi homogènes. Nous préciserons progressivement ce en quoi consiste cette spécificité.

2. La mise en œuvre de notre projet de recherche

2.1 Notre terrain

Nous avons enseigné pendant huit années le FLE à une classe de jeunes au pair (qui vivent dans des familles françaises et s'occupent des enfants), en France pour un an et inscrits au Centre universitaire d'études françaises à l'Université Grenoble Alpes. Les cours se déroulent sur 100 heures au rythme de 5h par semaine. Cette classe rassemble des étudiants de tous niveaux (de A1 à C1 du CECRL) conférant à cette situation d'enseignement/apprentissage un aspect déroutant tant pour l'apprenant que pour l'enseignant. Devant cette difficulté, peu d'enseignants désirent prendre en charge ce type de classe parce que la préparation du cours requiert un temps colossal et parce que beaucoup ne croient pas à une progression possible des apprenants dans ce contexte hétérogène. Or des évaluations formatives régulières ainsi qu'une évaluation finale (qui ne feront pas l'objet de cet article) témoignent d'une progression en FLE d'un certain nombre d'apprenants¹. Nombreux sont aussi les enseignants qui déplorent le fait de ne pas être formés pour pouvoir prendre en charge ce type de public. La seule ressource pour le FLE remonte au PCE lingua, un projet européen, coordonné par C. Puren (2001a), au cours duquel, pendant trois ans, onze associations de professeurs de langue de dix pays européens se sont

¹ Nous avons tenté de le montrer dans notre doctorat.

concertés sur le thème de la différenciation pédagogique en langues. Quelques extraits filmés de classes accompagnés de questions pour l'enseignant étaient destinés à la formation de formateurs. Mais comme le dit C. Puren (2013), "La problématique de la différenciation est pratiquement absente des recherches en didactique du FLE (...) depuis son émergence dans les années 60 (...). Ce serait une solution ancienne à réinventer".

2.2 Problématique et démarche méthodologique

Comment alors repenser la différenciation pédagogique en classe de FLE multilingue et multi-niveaux? Quels dispositifs mettre en œuvre? Et comment la prise en compte de l'aspect multilingue et multiculturel de la classe peut-il contribuer à enrichir les dispositifs pédagogiques qu'on a coutume à mettre en place quand on pratique la différenciation? Enfin en quoi pouvons-nous dire que nous sommes en face d'un agir enseignant spécifique par rapport aux pratiques observables dans une classe de langue étrangère aux niveaux quasi homogènes? Nous décrivons les démarches qu'en tant que praticien du FLE, avons cherché à mettre en place et à faire évoluer au cours de notre fréquentation de ce public. Nous présenterons d'abord les résultats développés au cours de notre doctorat (2013) qui se fondaient sur l'observation de 15h de vidéos de classe (composées d'étudiants de A1 à C1). Nous les compléterons par la description de certaines pratiques que nous tentons de mettre en place dans nos classes depuis plusieurs années afin d'enrichir la réflexion sur la gestion de ce public d'apprenants².

2.3 Cadrage théorique

Notre réflexion se situe à la frontière des sciences de l'éducation et des sciences du langage. Au niveau méta-didactique, elle s'inscrit dans le champ de l'analyse des pratiques et des gestes didactiques (Schneuwly & Dolz 2009; Sensevy 2001) et met en avant le lien entre l'agir enseignant et l'appropriation d'une langue étrangère (Cicurel 2002, 2011). En outre, la pertinence du travail en petits groupes régulièrement mis en place dans ce contexte se justifie au regard des théories socio-constructivistes (Vygotsky 1997; Bruner 1983) reprises par les recherches anglophones sur l'acquisition du langage (Griggs, 2009; Nussbaum 1999) et qui affirment le rôle du tutorat et de l'autonomie dans l'apprentissage. Au niveau méthodologique, notre recherche s'inscrit dans la logique de certaines démarches propres à la pédagogie différenciée, reprenant à son compte les concepts de "variation" et de "différenciation" (Puren 2001b). Elle s'inscrit également dans la didactique des langues contemporaine représentée par l'approche communicative en vogue depuis la fin des années soixante-dix et la perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001) qui, elles-mêmes, se fondent sur les théories précédemment évoquées à travers les

² Cette deuxième étape sera moins approfondie mais sera proposée plutôt en guise de piste de réflexion.

concepts de centration sur l'apprenant et sur le groupe, d'approche systémique de la progression, d'approche par compétences, de valorisation du "savoir apprendre" et de l'autonomie de l'apprenant. La construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle est également valorisée pour l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui (Conseil de l'Europe 2001; Castellotti 2001; Auger 2005).

3. L'agir enseignant dans une classe multi-niveaux: un agir spécifique?

3.1 Approche ethnographique de la classe de langue et synopsis revisité

Des techniciens ont filmé la classe des étudiants au pair inscrits au Centre universitaire d'études françaises de l'Université Grenoble Alpes: 3 cours de 5 heures chacun à 1 année d'intervalle. L'intérêt était de voir comment un même thème (en l'occurrence la consommation et les achats pendant la période de Noël) pouvait être abordé avec des documents différents et si, malgré ces différences, on observait des régularités dans la gestion de la classe. Nous avons été confrontée à une difficulté: le fait d'être à la fois l'observatrice et observée. Dans un souci d'objectivité et afin de maintenir un regard malgré tout éloigné, quelques précautions ont été prises, à savoir une démarche ethnographique (Cambra Giné 2003) qui s'inspire de la technique du synopsis (Schneuwly & Dolz 2009) élaborée par l'équipe du GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné, Département des sciences de l'éducation de l'Université de Genève). Le synopsis se présente comme un tableau qui permet de synthétiser la hiérarchie des séquences de cours, la suite des activités proposées au cours d'une séance ainsi que le matériel, le temps et le mode d'interaction entre l'enseignant et ses élèves. Cet outil méthodologique sert à condenser une grande masse de données et permet de rendre comparables et analysables différentes séquences d'enseignement.

Précisons que notre contexte d'enseignement a demandé une réorganisation du tableau d'origine: il a fallu dédoubler les colonnes du synopsis puisqu'au même moment du cours, l'enseignant met en place des activités différentes pour des groupes de travail différents. Nous inscrivons ensuite notre analyse toujours dans la méthodologie de l'équipe du GRAFE: l'observation est principalement ciblée sur les "dispositifs" (supports, exercices/activités proposés, matériel, regroupements) et sur les "régulations" (démarches pour gérer l'hétérogénéité et gestion des imprévus ponctuels). Enfin quelques transcriptions viennent illustrer les résultats, contribuant ainsi à renforcer l'objectivité de la description. La figure 1 représente la nouvelle version du synopsis pour la classe de FLE hétérogène. On voit bien que pour un même

repère temporel, nous sommes parfois en présence de deux descriptions de l'agir enseignant³ (étape 2.1 du tableau).

Repères	Niv.	FST	Matériel	Description	Niv	FST	Description
				E =enseignant És= étudiants			
00-3'	1	M	Tableau blanc	E écrit le programme de la séance au tableau ainsi que la répartition des groupes pour chaque activité.			
	1.1		ibid	E annonce que le thème est Noël. E dit que les avancés vont travailler seules sur la description d'un cadeau de Noël E travaille avec les A1. E annonce ensuite une CE sur le thème de Noël. E annonce qu'elle travaillera le futur proche pour le niveau 1 afin d'exprimer ses projets pendant que les avancés travaillent sur les articulateurs			
4'- +34 :35	[2-4]			Travail en groupe puis en classe entière -Faire décrire aux avancés un cadeau de Noël avec des relatifs composés qu'ils proposeront à tous comme une devinette - pendant que l'E corrige les exercices avec les A1 « ce qu'ils aiment faire », + leur présentation écrite			
	2.1	G Q	Tableau blanc A1 : manuel ou photocopie ?	L'E corrige leurs exercices avec les A1. E demande aux és ce qu'ils aiment faire.	3.1	G D	Les és travaillent seuls sur les relatifs composés.

Figure 1: Synopsis pour la classe de FLE hétérogène.

3.2 Un agir enseignant spécifique?

3.2.1 Homogénéité et hétérogénéité en classe de langue: deux manières différentes d'organiser l'unité didactique?

S'interroger sur la spécificité de l'agir professoral dans ce contexte multilingue et multi-niveaux est lié au fait que dans notre centre de langue, nous enseignons le plus souvent dans des classes aux niveaux en FLE relativement homogènes⁴. Ces groupes aux niveaux quasi homogènes invitent à concevoir des unités didactiques⁵ dont la logique est relativement stable (même s'il y a toujours une marge de liberté dans les pratiques enseignantes). De nombreux didacticiens ont tenté de modéliser la construction d'une unité didactique en classe de FLE (Courtyllon 2003; Laurens 2012; Puren 2011; Robert et al. 2011), en montrant comment il convient généralement de partir de la compréhension pour aller vers la production en passant par un travail sur la langue. L'enseignant s'interroge en priorité sur les tâches d'apprentissage qui se déclinent en objectifs pragmatiques, linguistiques et sociolinguistiques. Ces objectifs sont choisis en accord avec le CECRL et sont le plus souvent proposés à tous les apprenants de manière indifférenciée (lorsque leur niveau dans la langue étrangère apprise est quasi homogène) ainsi que les activités qui y sont

³ Nous précisons la signification des colonnes et des sigles. La colonne "repère" indique le déroulement temporel du cours, "niveau" indique l'étape dans la hiérarchie des activités du cours, "FST" signifie la forme sociale du travail (M indique que c'est principalement l'enseignant qui parle, Q signifie que les étudiants posent des questions, G qu'ils travaillent en petits groupes et D qu'ils travaillent en dyade).

⁴ Certes l'homogénéité d'une classe n'existe pas en soi. Mais la notion d'homogénéité ici s'applique aux niveaux dans la langue étrangère (puisque des tests de placements ont pour objectif généralement de faire des classes de niveau semblable dans la LE).

⁵ Par unité didactique, nous entendons "un ensemble d'activités pédagogiques articulées de façon cohérente en une succession de phases" (Cuq 2003: 242)

associées. Différentes phases rythment le processus d'enseignement-apprentissage (Laurens 2012). La cohérence entre les activités proposées et les objectifs choisis appelle dans un deuxième temps une réflexion sur la démarche, c'est-à-dire sur la manière de faire travailler les apprenants sur ces activités (travail en classe entière, travail individuel, par paire ou en petits groupes) (Robert et al. 2011). Il n'y a pas de logiques différenciées qui s'imposent de fait à l'enseignant quand le niveau global dans la langue étrangère est quasi similaire.

La différenciation pédagogique peut, quant à elle, suivre des logiques d'organisation différentes. Comme le montre Puren (2001b), s'inspirant de Meirieu (1990), deux démarches peuvent se compléter. "La variation" signifie "diversification des tâches d'apprentissage successives dans un ou plusieurs domaines possibles mais tous les élèves, individuellement, en groupes ou collectivement, réalisent chacune d'elles en même temps ou du moins dans le même ordre" (Puren 2001b: 64). Par exemple, une compréhension écrite peut être proposée à tous les apprenants, mais les questions sont adaptées à plusieurs niveaux. La même compétence est travaillée au même moment, mais selon des modalités différentes. Mais l'enseignant peut également pratiquer la "différenciation" qui consiste à proposer des tâches d'apprentissage différentes simultanément pour répondre aux différences de niveaux et/ou de besoins⁶ des apprenants. La "différenciation" se produit quand "les élèves, individuellement ou en groupes, réalisent à un moment donné des tâches différentes" (Puren 2001b: 65). La détermination des tâches et objectifs associés n'est donc pas toujours identique pour l'ensemble du groupe classe. Un groupe peut travailler sur une compréhension écrite pendant qu'un autre groupe effectue des exercices de grammaire, par exemple. Même si plusieurs logiques didactiques sont mises en œuvre au cours d'une séance et/ou d'une séquence, l'enseignant semble toujours partir en priorité de la tâche d'apprentissage pour construire son unité didactique et les autres paramètres (regroupements, supports, outils...) y étant subordonnés⁷.

L'étude de cas qui a fait l'objet de notre travail de recherche conduit à envisager d'autres entrées possibles pour la mise en place d'une démarche de pédagogie

⁶ Meirieu (1990: 149-154) considère qu'il vaudrait mieux considérer les groupes de besoins, moins rigides et variables: l'apprenant peut avoir des besoins différents en fonction des matières et des tâches demandées par l'enseignant. Par exemple, il ne faut pas regarder seulement si l'élève est bon, moyen ou mauvais en mathématiques, mais s'il a des besoins en géométrie, calcul mental, logique des problèmes. Si on fait un parallèle avec l'étudiant en langue étrangère, on est obligé de considérer au départ les niveaux globaux des apprenants. Mais en conservant les évaluations en fonction des différentes capacités langagières (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite) du CECR, on s'aperçoit que les étudiants ont des besoins différents.

⁷ Nous avons pu, sur ce point, interroger certains de nos collègues confrontés à ce contexte et avoir accès à la préparation de leurs cours.

différenciée en FLE. C'est ce qui, selon nous, lui confère une certaine spécificité.

3.2.2 Combinaison et interdépendance de 4 entrées possibles

Il ressort de nos 15 heures d'observations de classe⁸ que l'enseignant confronté à cette classe de FLE hétérogène différencie sa pédagogie à partir de quatre "entrées possibles" comme le révèle la figure 2. L'entrée "tâche d'apprentissage", que nous avons appelée "objectif langagier", n'est pas toujours prioritaire pour l'organisation du cours.

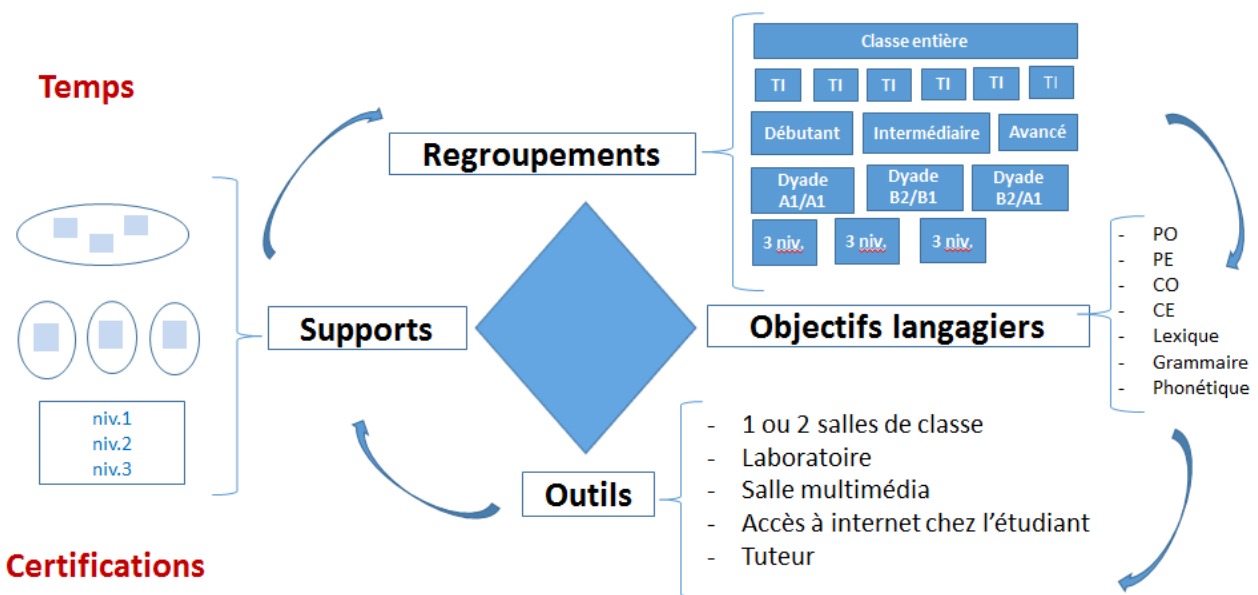


Figure 2: Une différenciation à 4 entrées.

En effet, la comparaison des séquences de cours a révélé que la manière d'organiser l'unité didactique peut être déterminée par:

- l'entrée "regroupement": cinq regroupements reviennent systématiquement à chaque séance, ce qui n'est pas le cas d'une classe aux niveaux quasi homogènes. L'alternance entre le regroupement en classe entière, le travail individuel, le regroupement par niveau, la dyade ou triade de niveaux proches ou éloignés, le regroupement multi-niveaux contribuent à dynamiser la classe.
- l'entrée "objectifs langagiers" ou "tâche d'apprentissage" (pour reprendre les termes utilisés par Puren 2001b) va dépendre de l'entrée regroupement: l'enseignant décide d'initier des activités de production ou de compréhension, des activités de grammaire, de lexique et de

⁸ Les 15 heures ont constitué notre corpus de thèse. A cela s'ajoute une fréquentation de 8 années de ce type de public et plusieurs expérimentations pédagogiques qui nous ramènent toutes vers notre conclusion.

phonétique, en fonction de la dynamique de groupe qu'il instaure. Mais la dynamique de groupe peut dépendre aussi des objectifs langagiers de la séance.

- l'entrée "support" dépend également des deux autres: l'enseignant est conduit à organiser ses supports de trois manières possibles adaptant les modèles de différenciation ou de variation. Ou bien il choisit le même objectif langagier pour tous les apprenants mais utilise des supports différents en fonction des niveaux ou bien il didactise le même support à plusieurs niveaux. Ces deux possibilités s'inscrivent dans les démarches de "variation". L'enseignant peut également pratiquer la "différenciation" (Puren 2001b) qui consiste à proposer des supports et des objectifs différents au même moment pour répondre aux besoins des apprenants.
- l'entrée "outil" est également pertinente: la taille de la salle de cours, le nombre de salles disponibles, la possibilité de travailler ou pas en laboratoire de langue ou de disposer d'une salle multimédia, le matériel mis à disposition (Tableau blanc interactif, télévision, tablette numérique...) sont déterminants pour la mise en place des regroupements, le choix des supports.

Ces quatre entrées dépendent fortement de la durée du cours et des certifications que les élèves veulent parfois valider. Ce qui paraît particulièrement intéressant, c'est que ces entrées se combinent toutes et se déterminent les unes les autres: si un obstacle vient contrecarrer le programme, ce sont toutes les autres rubriques qui en subissent les conséquences. L'agir enseignant fonctionne ici un peu comme un engrenage et il semblerait qu'on soit devant un agir poussé jusqu'à son extrême limite, qui épuise toutes les possibilités d'organisation. Cette combinaison d'entrées possibles ainsi que cette interdépendance entre elles nous poussent à souligner la spécificité de l'agir enseignant au sein de la classe de FLE multilingue et multi-niveaux. En effet, l'entrée "objectifs langagiers" ne semble plus prioritaire sur les autres (comme nous avons pu le supposer pour une classe aux niveaux similaires) et le processus de déplanification (en cas d'imprévu) s'avère beaucoup plus problématique pour l'enseignant.

3.2.3 Une dynamique de classe et une gestion du temps didactique particulières

La séance nécessite donc de mettre en œuvre une dynamique de groupe qui n'est pas toujours pratiquée dans des classes dites homogènes. Il peut se produire différentes activités simultanées selon que l'enseignant organise un, deux ou trois sous-groupes, lui-même se déplaçant d'un groupe à l'autre. Cette dynamique engendre un rapport complexe au temps didactique puisque l'enseignant doit veiller à un équilibre entre les moments en classe entière, les moments en sous-groupes. Il doit également faire preuve d'équité en matière de disponibilité car les apprenants n'apprécient pas de travailler seulement en

autonomie. Il doit aussi trouver des supports compatibles en termes de durée des activités afin qu'un sous-groupe n'ait pas fini longtemps avant tous les autres. Enfin l'enseignant doit anticiper tous les imprévus qui peuvent se produire dans chaque sous-groupe. L'expérience nous montre que la multiplicité des regroupements est certes nécessaire mais qu'elle engendre une gestion difficile du temps didactique. De plus, l'utilisation systématique de la langue cible (comme nous avons le plus souvent tendance à le faire en classe de langue étrangère) avec des étudiants multi-niveaux pose problème car ils n'ont pas toujours accès au sens et l'enseignant perd du temps à expliquer et réexpliquer pour rendre son discours accessible à tous.

Il nous semble que pour toutes ces raisons évoquées jusqu'à présent, nous pouvons parler d'un agir enseignant poussé jusqu'à son extrême limite, un agir spécifique en ce qui concerne la planification et la déplanification dans une classe de langue multilingue et multi-niveaux. Y aurait-il alors un ou des dispositifs didactiques qui faciliteraient davantage la gestion de ce temps didactique? Si oui, ne faudrait-il pas regarder du côté du regroupement en classe entière?

4. Le regroupement en classe entière: quel apport pour repenser la différenciation pédagogique en classe de langue?

De fait, notre expérience a révélé que le tutorat entre apprenants ainsi que le regroupement en classe entière permettent à l'enseignant de mieux gérer ce temps didactique. En effet, ils augmentent sa disponibilité et facilitent la correction des activités. Nous voudrions ouvrir notre réflexion en nous focalisant ici sur le regroupement en classe entière. C'est un regroupement qui, dans un contexte multi-niveaux, ne va pas de soi, mais dont la mise en œuvre pourrait, selon nous, apporter des pistes intéressantes pour repenser la différenciation pédagogique en classe de FLE. Cette dernière partie, plus courte, se veut descriptive et s'appuie sur notre expérience d'enseignement. Nous proposons quelques exemples de pratiques au sein de ce regroupement en classe entière, qui permettraient, en outre, de mettre en valeur la dimension multiculturelle et multilingue de la classe de langue.

4.1 L'interculturel à l'honneur

Animer des moments de cours en classe entière avec des étudiants A1-B2 est rendu possible si on travaille à partir de thèmes culturels. La famille, les fêtes, les vacances, la gastronomie, l'horoscope, les études, les clichés etc., sont abordés dès les niveaux débutants ou faux-débutants. Il est possible de partir d'images, de textes ou de documents sonores accessibles pour des niveaux faibles, documents fabriqués pour des manuels ou documents authentiques. Même si le niveau en langue est très facile pour des étudiants plus forts, le contenu culturel peut leur être inconnu. L'activité proposée par l'enseignant vise alors un double objectif: une sensibilisation au thème, au lexique et un travail

de compréhension pour les plus faibles, un travail de la compétence de production (écrite et orale) pour les apprenants plus forts qui débouche alors sur une réflexion interculturelle. Si l'enseignant choisit de partir d'un document de niveau plus avancé, il est souvent amené à le didactiser à plusieurs niveaux en créant des questions de difficultés croissantes. Il peut alors corriger en classe entière et valoriser le tutorat entre apprenants (un apprenant fort peut aider un apprenant plus faible puisqu'ils travaillent sur le même document). Ce travail en classe entière permet une meilleure gestion du temps didactique et contribue à créer le groupe en encourageant chacun à parler de sa culture. Les manuels *A Propos A1* (Andant et al 2009) et *A propos A2* (Carenzi et al 2012) destinés à des apprenants A1 et A2 proposent des rubriques interculturelles "Le savez-vous?" ou "Rencontres avec" qui offrent des ressources intéressantes pour la gestion de la classe entière dans cette perspective interculturelle.

4.2 Le recours à la langue maternelle de l'apprenant

Il est évident que pour travailler en classe entière et afin de répondre aux besoins de chacun, une analyse du contenu du document déclencheur est nécessaire: vidéos et textes simples mais assez consistants pour nourrir la curiosité des plus avancés ou textes plus difficiles qu'il faudra réécrire en partie pour les plus faibles. Nombreuses sont les stratégies qui vont permettre d'exploiter un support qui généralement est proposé pour tous de la même manière. Le choix d'un texte est orienté en fonction des langues parlées dans la classe. En ce qui concerne le contenu du texte, la présence de mots transparents aide les apprenants. Un texte un peu difficile en français devient accessible à des apprenants de langue romane qui mettront en œuvre des stratégies d'intercompréhension (Caddéo & Jamet 2013). Ainsi le travail en classe entière, s'il valorise l'aspect multiculturel de la classe, tire profit de sa dimension multilingue. Par ailleurs, à certains moments et afin de favoriser la cohésion du groupe, la langue maternelle de l'apprenant est la bienvenue, soit parce que l'apprenant n'a pas le bagage suffisant pour s'exprimer en français, soit parce que le discours des apprenants plus forts nécessite une traduction. La langue maternelle retrouve ainsi sa place au sein même de la classe de langue (Castellotti 2001). Des exercices de traduction de textes simples ou de passages difficiles ont été proposés aux plus avancés. Le résultat de cette expérience est positif puisque plusieurs apprenants se disent satisfaits de pouvoir naviguer entre leur langue maternelle, la langue cible et une autre langue étrangère apprise antérieurement. Cela confère ainsi à leur apprentissage une dimension plurilingue. La classe entière initie alors "une forme spécifique de compétence de communication qui consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels" (Carton & Riley 2003: 5). C'est cette dimension plurilingue que nous avons voulu approfondir en proposant plus récemment un sixième type de

regroupement pour étoffer la dynamique de classe: le regroupement par nationalités et/ou langues maternelles⁹.

5. Conclusion

La classe hétérogène en FLE (A1-C1) pousse l'enseignant à devenir un architecte ingénieux et un "chrono-maître" à la fois rigoureux et souple. Et pour avoir enseigné le FLE dans des contextes très variés, nous pensons pouvoir affirmer que différencier sa pédagogie en classe de langue implique la mise en œuvre d'un agir professoral tout à fait spécifique. En effet, si la différence des niveaux est le premier paramètre à prendre en compte pour permettre à chacun de progresser à la mesure de ses capacités dans la langue cible, l'enseignant se retrouve au défi de faire plusieurs cours en un seul car il doit multiplier les activités pour les différents sous-groupes et se démultiplier pour répondre aux questions et gérer les corrections. Nous avons montré que plusieurs entrées possibles déterminent l'organisation d'une unité didactique destinée à ce public multilingue et multi-niveaux. Sur ce point nous pensons avoir complété les notions de "variation" et "différenciation" développées par certains didacticiens dans ce domaine. Nous avons pointé également qu'il est encore plus difficile pour l'enseignant de gérer le temps didactique dans ce type de contexte. C'est pourquoi nous avons proposé une piste à explorer: le regroupement en classe entière, trop souvent négligé, car difficile à mettre en place. Valoriser davantage les moments en classe entière permet de "réhabiliter le rôle et la présence de la langue maternelle" dans la classe (Castellotti 2011:72). La langue maternelle devient alors "une source et une référence" (ibid.). La mise en place de stratégies d'intercompréhension pour accéder aux textes, la participation ponctuelle et épisodique dans sa langue quand la langue cible fait défaut, la traduction de productions orales et écrites pour perfectionner sa connaissance linguistique ou pour venir en aide aux étudiants plus faibles: voilà bien des démarches qui peuvent, selon nous, diminuer le stress de l'enseignant et de l'apprenant engendré par cette situation didactique particulière et qui contribuent à la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. Ainsi, plutôt que de parler d'hétérogénéité, connotée négativement, ne vaudrait-il pas plutôt parler, comme cela se fait dans le système éducatif espagnol, de *l'atención a la diversidad* (Puren 2001b)? Repenser la différenciation pédagogique en FLE se définirait alors comme une démarche pédagogique destinée à mettre en valeur la diversité linguistique et culturelle des apprenants. Il serait intéressant d'approfondir cet aspect au cours de nos recherches ultérieures.

⁹ Ce regroupement a fait l'objet d'une contribution (David & Abry 2014) qui présente une expérience de grammaire contrastive au sein d'une classe multilingue et multi-niveaux.

BIBLIOGRAPHIE

- Andant, C., Metton, C., Nachon, A. & Nugue, F. (2009). *A propos A1, méthode d'apprentissage du français langue étrangère*. Grenoble: PUG.
- Auger, N. (2005). *DVD Comparons nos langues + 1 livret pédagogique*. Montpellier: CRDP Languedoc-Roussillon.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Caddéo, S. & Jamet, M-C. (2013). *Intercompréhension, une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier
- Carenzi, C., Metton, C., Nachon, A. & Nugue, F. (2012). *A propos A2, méthode d'apprentissage du français langue étrangère*. Grenoble: PUG.
- Carton, F. & Riley, F. (2003). Introduction: vers une compétence plurilingue. *Français dans le monde, Recherches et Applications*, juillet, 4-6.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE international.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145-154, consulté le 10 septembre 2016. URL: <http://aile.revues.org/801>
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Claparède, E. (1931, 2003). *L'Éducation fonctionnelle*. Paris: Broché.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen de référence pour les langues: apprendre, évaluer et enseigner*. Paris: Didier.
- Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE international.
- David, C. (2013). *L'agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux en milieu homoglotte*, Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Nice Sophia-Antipolis, sous la direction de J.-P. Cuq.
- David, C. & Abry, C. (2014). Plurilinguisme, hétérogénéité des classes et didactique de la grammaire en FLE, *acte du deuxième colloque de linguistique appliquée de l'Université Nebrija (2013)*, Madrid. http://www.nebrija.com/la_universidad/servicios/pdf-ublicaciones/ActasNebrija_SegundoCongreso.pdf.
- Ferrière, A. (1924). *La pratique de l'école active*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Freinet, C. (1946). *L'École Moderne Française*. Paris: éditions Ophrys.
- Griggs, P. (2009). Analyse didactique: la tâche collective comme outil de l'apprentissage dans une classe de langue. In S. Canelas-Trevisi, M-C. Guernier, G. Cordeiro, & D.L Simon (éds), *Langage, objets enseignés et travail enseignant* (pp. 101-127). Grenoble: Ellug.
- Laurens, V. (2012). Analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. *Le Français aujourd'hui*, 176, 55-72.
- Legrand, L. (1973). *La différenciation de l'enseignement*. Lyon: Association Se former.
- Meirieu, P. (1990). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF (5^{ème} éd.).
- Montessori, M. (1935). *L'Enfant*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Nussbaum, L. (1999). Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de Langue étrangère. *Langages*, 13, 35-50.
- Perrenoud, P. (2005). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: Broché.

- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris: Hachette.
- Puren, C. (2001a). Observation, conception et mise en œuvre de séquences de pédagogie différenciée. *Les langues modernes, oct-nov-déc. 2001*, 10-20. + Dvd de 2h30.
- Puren, C. (2001b). Pédagogie différenciée en classe de langue. *Les Cahiers Pédagogiques*, 399, 64-66.
- Puren, C. (2011). Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique. *Les Cahiers de L'APLIUT*, 30, 11-24.
- Puren, C. (2013). Technologies éducatives et perspective actionnelle: quel avenir pour les manuels de langue? *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 54, 122-130
- Robert, J-M., Rosen, R. & Reinhardt, Cl. (2011). *Faire classe en FLE*. Paris: Hachette.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de langue*. Rennes: PUR.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J-M. Baudouin & J. Friedrich (éds), *Théorie de l'action et éducation* (pp. 203-224). Louvain-La-Neuve: De Boeck Université.
- Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.