

BUCHAREST UNIVERSITY OF ECONOMIC STUDIES
The Faculty of International Business and Economics
The Department of Modern Languages and Business Communication of ASE
10th International Conference: Synergies in Communication (SiC)
Bucharest, Romania, 27-28 October 2022

COMMENT UTILISER LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE DANS LA CLASSE MULTINIVEAUX

HOW TO USE DIFFERENTIATED PEDAGOGY IN THE MULTILEVEL CLASSROOM

Emilia Andreea MOTORANU¹

Abstract

The article presents the characteristics of the multilevel class considered in the diversity of its organization and the possible groupings that it authorizes. We will focus on the comparison of multi-level classes and on the communicative and action-oriented approaches, which shows that this organization of learning in no way excludes taking into account the most recent methodological orientations; the place of the group as a vector of a renewed dynamic of learning will be the subject of a specific analysis. The term “differentiated pedagogy”, which is very widely used, at least in didactic discourse, finds its full expression here. These proposals will find their place both in initial training and in continuing education courses.

Keywords: teaching; multi-level; pedagogy; language; regrouping.

DOI: 10.24818/SIC/2022/02.03

1. Introduction

Il existe dans l’enseignement des langues des termes dont l’ambiguïté pose souvent problème, celui de « classe » faisant justement partie de cette catégorie. Les présupposés liés à cette notion sont nombreux : une classe rassemble des élèves d’un même niveau, portés par des intérêts proches sinon identiques, placés sous la direction d’un professeur qui dispense un enseignement commun, selon un rythme d’acquisition uniformément réparti, la maîtrise d’un niveau donné conditionnant le passage au niveau suivant. Mais on sait bien que dans la réalité des pratiques d’enseignement, cette représentation de la classe en tant qu’être collectif est rarement attestée. Une classe, comme regroupement administratif d’élèves, peut rassembler des individus de niveaux différents, aux intérêts par rapport à la langue apprise fortement contrastés et provenant d’univers culturels dans lesquels les attitudes et conduites d’apprentissages sont largement différenciées. Le rôle de l’enseignant se complexifie à mesure de la prise en considération de cette diversité des profils et des besoins de chacun, ce qui doit se traduire par une offre de formation différenciée. Le terme de pédagogie différenciée est d’un usage très large, au moins dans les discours didactiques. On y fait référence au processus (enseignement individualisé, petits groupes, toute la classe), au contenu (adapter le contenu aux intérêts des étudiants, à leur niveau de maîtrise de la langue), au produit (présentation orale, projets, écriture, vidéos, organisateurs

¹ Emilia Andreea Motoranu, Bucharest University of Economic Studies, Bucharest, Romania, emilia.motoranu@rei.ase.ro

graphiques), à l'effet (environnement d'apprentissage sûr, le droit à l'erreur, étudiants motivés, feedback positif). On peut comprendre dans ces conditions l'hésitation de certains enseignants à s'engager dans des voies qui remettent en question, au moins pour partie, une expérience de travail acquise dans les classes mono-niveau. D'où la question cruciale pour de nombreux enseignants, de savoir comment élaborer un plan de formation adapté à des classes multiniveaux et de s'engager dans les voies de ce que l'on nomme aussi une pédagogie différenciée capable de répondre aux besoins et aux profils d'apprentissage de chacun.

Le but de cet article est de saisir les idées sur la classe de langue comme un espace délimité, comme un temps délimité, la classe multi-niveaux considérée comme un défi, les apports de l'approche communicative, l'approche actionnelle, le rôle du groupe dans la classe de langue multi-niveaux, l'apport du socio-constructivisme, l'autonomie de l'apprenant.

2. Les caractéristiques d'une classe de langue multi-niveaux

L'hétérogénéité est inhérente à toute situation didactique, quelle que soit la discipline. Réduire l'écart entre les compétences des élèves a été un souci permanent de tous les enseignants de par le monde. C'est aussi une préoccupation des enseignants de langue étrangère qui ont souvent des classes composées selon l'âge des apprenants et non selon leurs niveaux de compétences en langue étrangère. La classe de langue multi-niveaux a différentes caractéristiques.

2.1. La classe de langue comme un espace délimité

Une classe de langue étrangère devrait être un rassemblement d'apprenants de même niveau, soit « débutant », soit « intermédiaire », soit « avancé » et les apprenants devraient avoir le même degré de compétence de communication ou de capacités langagières en Compréhension de l'oral (CO), Production orale (PO), Compréhension de l'écrit (CE) et Production écrite (PE). Pourtant, la réalité nous montre souvent le contraire et, pour différentes raisons, une classe se trouve composée d'apprenants ayant des niveaux en langue cible différents. L'enseignant doit alors savoir prendre en compte cette réalité et adapter son enseignement. La salle de classe est un espace clos et limité. La salle peut avoir des dimensions différentes et donc accueillir un nombre d'apprenants différents. Le cours a lieu parfois dans un amphithéâtre. L'enseignement est alors magistral, l'étudiant prend des notes, participe peu, voire pas du tout. C'est rarement le lieu d'une classe de langue où l'interaction est primordiale : « à l'intérieur de ce groupe de travail les réseaux de communication ne doivent pas être à sens unique – surtout s'il s'agit d'une classe de langue – mais multidirectionnels, pour permettre à chacun d'être tour à tour locuteur et auditeur » (Galissou et Coste, 1976, 91). L'interaction a besoin d'un espace plus restreint et d'un nombre limité d'apprenants. Le contrat didactique fonctionne comme un système d'obligations réciproques qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, doit gérer et ce dont chacun est responsable devant l'autre. Dans une situation didactique composée d'apprenants aux niveaux hétérogènes, le contrat didactique est encore plus difficile à réaliser.

2.2. La classe de langue : un temps délimité

La classe se définit par le lieu qu'occupent l'enseignant et ses élèves, mais aussi par une temporalité didactique : « une classe se déroule sur l'axe temps, à l'intérieur d'un horaire préétabli, et est affectée par les rythmes et les variations saisonnières » (Cambra Giné, 2003, 43). Enseigner, c'est parcourir avec les élèves une séquence, une suite orientée d'objets de savoir. Cette disposition du savoir sur l'axe temps, est appelée chronogenèse. Le temps didactique consiste pour l'enseignant à organiser ses dispositifs (supports, activités, matériaux) dans un certain ordre de telle sorte qu'il puisse aboutir avec les étudiants à ses objectifs d'enseignement à la fin de la période qu'il estime nécessaire pour y arriver. Il peut évaluer ce temps en termes d'heures de cours ou de nombre de séances. Il est très rare qu'un enseignant, quelle que soit sa matière, ne se plaigne pas du manque de temps dont il est victime pour transmettre les savoirs et les savoir-faire. En classe de langue, cette frustration est d'autant plus grande que l'appropriation de la langue se fait grâce aux échanges, aux interactions entre l'enseignant et les

étudiants et entre les étudiants eux-mêmes. La compression du temps, la prise en compte des diverses temporalités d'apprentissage, le souci de rentabiliser cet enseignement/ apprentissage, représentent autant de paramètres qui compliquent la tâche de l'enseignant s'il doit gérer une classe hétérogène.

2.3. La classe de langue : un contenu, une progression et une évaluation

La progression est au cœur de la problématique de l'enseignement/ apprentissage, c'est « une question typiquement didactique car elle se situe à l'interface du théorique et du pédagogique » (Chiss, 2000, 67-68). Le terme de progression renvoie d'une part aux principes et à la mise en œuvre de programmes et de parcours d'enseignement, en partie fondés sur l'organisation des contenus, et d'autre part au déroulement de l'apprentissage, c'est-à-dire aux étapes suivies par les apprenants. La progression renvoie à un programme effectué de manière continue, linéaire et homogène. Il s'agit d'une linéarité dans le parcours accompli, d'une continuité dans le processus, d'une homogénéité dans le milieu et l'objet d'apprentissage. L'enseignant doit tenir compte de tous ces critères différents pour les choix pédagogiques qu'il a à faire avec une classe hétérogène par rapport à une classe homogène. La progression a donc deux sens : progression d'apprentissage et progression d'enseignement. Elles sont interdépendantes puisque la progression d'enseignement est destinée à mettre en œuvre la progression d'apprentissage. L'idée de développement régulier, constant et continu, appliquée à la progression d'apprentissage désigne une accumulation de connaissances linguistiques et culturelles allant du plus simple, du plus fréquent au plus complexe et au plus recherché.

2.4. La classe multi-niveaux vécue comme un défi par ses acteurs

Dans une classe de langue étrangère où se rencontrent enseignants et apprenants, le facteur humain joue un rôle essentiel. Tous ont un rapport intellectuel, affectif et corporel avec la langue maternelle et étrangère qu'ils parlent ou sont en train d'apprendre. Les approches communicatives et la perspective actionnelle ont renforcé la participation active des apprenants et les orientent vers plus de responsabilité dans leur apprentissage. L'enseignant, soucieux de son public, de ses attentes et de ses besoins, construit un programme, une progression, des exercices et des activités adaptées aux individus qui composent la classe. L'enseignement apprentissage d'une langue étrangère mobilise donc non seulement les aptitudes cognitives mais aussi la personnalité de chacun des protagonistes. La formation, l'ancienneté dans le métier et la connaissance ou non de la langue et de la culture des apprenants jouent un rôle dans la construction du partenariat entre l'enseignant et les apprenants. « Les enseignants de langue parlent d'ailleurs plus souvent que d'autres de "passion" ou de "vocation" concernant leur métier, et leur espoir est de communiquer à leurs apprenants leur amour pour la langue et la culture cibles, qu'elles leur soient maternelles ou étrangères » (Defays, 2003, 109).

L'enseignant doit réfléchir aux activités proposées à chaque sous-groupe mais aussi à la classe entière, anticiper des activités compatibles en termes de temps et qui lui permettent de s'occuper d'un groupe pendant que les autres travaillent en autonomie. Il doit aussi anticiper les corrections qui seront plus nombreuses et plus variées que dans une classe « homogène », organiser des activités en amont et en aval du cours.

Ajoutons aussi la nécessité d'avoir du matériel qui fonctionne et même, dans certaines structures bien fournies, en quantité suffisante pour permettre de mener à bien certains exercices/ activités (casques audio, ordinateurs, tablettes). L'enseignant doit tenir compte de paramètres très différents pour construire son cours : de l'âge, du sexe, de la personnalité, du degré de scolarité, des connaissances acquises dans la langue-source, des objectifs, de la motivation, du style d'apprentissage, des connaissances acquises dans la langue-cible des apprenants. L'enseignant doit résoudre des problèmes linguistiques mais aussi relationnels et culturels. Parfois, l'enseignant propose plusieurs niveaux d'activités à partir d'un même support et demande à l'apprenant de réaliser les activités qui correspondent à son niveau. Certains apprenants sont frustrés de ne pas pouvoir tout faire. Les fiches autocorrectives souvent utilisées dans une classe multi-niveaux leur demandent une réflexion et une analyse trop importantes. Il n'est pas toujours évident de se corriger tout seul, de prendre conscience de ses erreurs sans les explications de l'enseignant, surtout pour les apprenants débutants.

Certains apprenants sont plus à l'aise que d'autres dans une classe multi-niveaux. Ils arrivent à s'adapter plus vite. Pourtant, il arrive que certains tandems ou des sous-groupes de travail fonctionnent mal car certains apprenants ont des personnalités ou des manières de se comporter dans la vie très différentes. Dans des classes multilingues, l'apprenant se sent plus en confiance quand il peut travailler avec des camarades qui partagent la même langue maternelle que lui, mais l'enseignant veut parfois, au contraire, faire un regroupement qui oblige l'apprenant à communiquer en français avec un apprenant d'une autre culture.

3.L'approche communicative et actionnelle et la classe de langue multi-niveaux

3.1. Les apports de l'approche communicative

Cette approche se démarque des méthodes antérieures, en impliquant totalement l'apprenant dans les échanges dans la classe puisque, c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. La langue est avant tout un moyen de communication et d'interaction sociale. L'approche communicative est issue de théories sur le langage considéré avant tout comme interaction verbale, échange et action en situation. Le langage n'est plus seulement défini comme un système de signes formés d'un signifiant et d'un signifié, mais comme « un des jeux de langage grâce auquel les enfants apprennent leur langue maternelle » (Wittgenstein, 1953, 7). Le langage n'a de valeur que comme échange et action. Interagir par le langage ne signifie pas seulement échanger des mots mais agir sur l'autre en parlant et inversement. Agir, c'est avoir un effet sur, faire changer ou modifier une opinion, un projet. On ne peut pas parler d'action verbale sans parler de la situation de communication et de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux. S'intéresser au langage comme interaction, c'est prendre en compte l'influence du contexte : le lieu, le moment, les personnes, les mots choisis. Avec l'approche communicative, les méthodes de FOS (français sur objectifs spécifiques) utilisent souvent des documents authentiques et des activités d'expression (simulation, jeux de rôle etc.) ou de compréhension qui se rapprochent de la réalité de la communication. Grâce à eux, l'enseignant développe et maintient chez les étudiants une attitude positive face à la langue cible. Il met surtout l'accent sur ce qu'ils veulent dire et les encourage à prendre des risques, même s'ils font des erreurs. L'erreur est source d'apprentissage et n'est plus bannie du cours. La classe multi-niveaux ne peut que s'inspirer d'une telle approche où les apprenants sont appelés à agir entre eux dans une dynamique de groupe où binôme et petits groupes vont permettre de développer leur temps de parole sans craindre les hésitations et les tâtonnements.

L'enseignant ou les manuels valorisent l'utilisation de documents authentiques de la vie quotidienne (cartes, plans, horaires, dépliants), documents administratifs, médiatiques (info, météo, horoscope, pub), textes et images (BD), documents oraux (interview, chansons), iconographiques. Ces documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication, n'ont pas été produits en vue de l'apprentissage de cette langue. Les apprenants ont ainsi un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue dans des situations qu'ils auront eux aussi à vivre. Par ailleurs, je considère que ces types d'activités aident les étudiants à développer leurs capacités de s'exprimer et la confiance en soi. La parole authentique, introduite avec la diversité des registres de langues, a pour conséquence immédiate, « l'éclatement de la progression centrée sur la matière à enseigner » (Borg, 2001, 61). Adapter la progression aux besoins de chaque apprenant, c'est bien connaître son niveau de compétence en langue et aussi sa capacité à pouvoir prendre en charge son propre apprentissage.

L'enseignant, confronté à une classe composée de plusieurs niveaux, propose le même acte de parole à tous les apprenants, mais il limite les réalisations langagières ou au contraire les étouffe en fonction des niveaux en présence. Ce qui prime, c'est la communication dans sa globalité, l'interaction entre les apprenants, quel que soit leur niveau, avec quelques réserves en ce qui concerne les débutants complets. Ainsi, l'approche analytique cède la place à une approche systémique centrée davantage sur le sens, sur la perception globale de la langue et les actes de parole. L'approche par compétences est née dans le domaine professionnel et s'est répandue dans l'enseignement général et s'avère particulièrement intéressante dans une classe multi-niveaux. On y postule que la finalité principale de l'éducation est de former les apprenants à mobiliser leurs savoirs à bon escient et à les relier aux situations dans lesquelles

ceux-ci permettent d'agir. Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) recommande de développer deux types de compétences générales (les savoirs, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre) et les compétences communicatives langagières qui se subdivisent en : les compétences linguistiques (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique, orthoépique) ; les compétences sociolinguistiques : les habiletés nécessaires pour utiliser correctement la langue dans la vie de tous les jours (relations sociales, politesse, registres) ; les compétences pragmatiques : la connaissance que les utilisateurs ont de l'organisation et de la structuration des messages et des discours, des types et genres textuels (discursive, fonctionnelle, maîtrise des schémas d'interaction).

Le référentiel du CECRL reprend pour chaque capacité langagière ce que l'apprenant est capable de faire du point de vue linguistique, sociolinguistique et pragmatique. L'approche par compétence est une approche qui sépare en différentes catégories ce que l'apprenant « peut » faire dans les différentes capacités. Elle évalue ses performances de manière très ciblée. Les capacités des apprenants de classes multi-niveaux ne sont pas les mêmes en compréhension orale (CO), compréhension des écrits (CE), production orale (PO), production écrite (PE) et il s'agit de mettre en place des objectifs pour chaque compétence en adéquation à l'analyse des besoins du public concerné. La première définition des besoins, entendue comme besoin d'un soutien différent selon les compétences, doit aussi être complétée par la définition des besoins au sens d'objectifs de formation. Les apprenants ont des objectifs d'apprentissage différents, surtout s'ils sont adultes. L'enseignant est obligé de tenir compte de tous ces paramètres pour élaborer sa progression et l'accompagnement de chacun. Le rôle de l'enseignant est ainsi redéfini. Il devient autant coordinateur, conseiller, que maître. Se centrer sur l'apprenant signifie que l'enseignant connaît bien ses étudiants, leurs besoins et leurs difficultés et essaie de s'adapter à la grande hétérogénéité des demandes. Parler de centration sur l'apprenant, c'est aussi concentrer son attention sur ce que ce dernier est capable de faire en termes d'apprentissage. L'apprenant doit être capable de produire des énoncés nouveaux à partir des éléments linguistiques qu'il connaît, il doit aussi être capable de mobiliser ses connaissances pour comprendre. Dans la pratique, on est devant l'imitation du modèle accompagnée d'une certaine créativité et imagination. C'est le temps des jeux de rôles, des canevas, des exercices pragmatiques, des simulations globales. Ainsi, à partir du moment où l'apprenant crée ses propres énoncés, pourquoi ne pourrait-il pas s'adapter à son interlocuteur (un B2 vers un A2 par exemple) ou essayer de se faire comprendre très simplement (un A2 vers un B2) ? Mieux, des apprenants de niveaux différents pourraient même participer à des tâches collectives, chacun à son niveau.

3.2. *L'approche actionnelle*

L'approche actionnelle va plus loin que l'approche communicative. Il ne s'agit plus seulement de parler avec l'autre, mais d'agir avec lui. L'enseignant ne se focalise pas seulement sur la production et la réception mais sur l'interaction et la co-action pour que la classe mène à terme des projets. L'enseignant encourage les apprenants à participer à des activités collectives qui vont permettre de réaliser une tâche, un projet qui a été proposé à toute la classe. Ainsi, la centration ne se fait pas seulement sur l'apprenant mais aussi sur le groupe. « On est passé d'une logique d'interaction langagière essentiellement binaire à une logique de co-action collective, induisant un déplacement de la centration de l'individu sur le groupe » (Chini, 2010, 164).

Pour le CECRL, cette dimension collective implique que l'apprenant joue un rôle de citoyen actif et solidaire. L'interaction se produit entre les apprenants eux-mêmes et doit se faire dans la langue cible. En discutant autour de la tâche, de l'exercice ou de l'activité, les apprenants travaillent sur la langue et avec la langue ; ils cherchent le lexique approprié, la prononciation correcte, les structures morphosyntaxiques adéquates. L'approche actionnelle, c'est un apprenant en action qui apprend la langue en agissant avec les autres apprenants de la classe. Il réalise de nombreux exercices et activités, développe ses stratégies d'apprentissage et devient un usager de plus en plus autonome dans l'utilisation de la langue. En conséquence, l'approche actionnelle est un outil pédagogique qui cherche à placer les sujets au centre du processus d'apprentissage en créant un cadre interactionnel qui les amène à résoudre ensemble des problèmes de langue pour répondre à de véritables besoins communicatifs. Pour l'apprenant s'intégrer et trouver sa place au sein d'un groupe multi-niveaux, réussir à interagir avec

d'autres apprenants qui parlent mieux ou moins bien que lui, prendre parfois le rôle de l'enseignant pour aider certains étudiants en difficulté, est en soi une vraie tâche : la classe hétérogène serait en quelque sorte une classe actionnelle, devenant elle-même un obstacle à surmonter ou un problème à résoudre pour tous les apprenants. La réussite de cette intégration dans la vie dépend de la maîtrise de certaines compétences langagières. L'enseignant est guidé par les programmes institutionnels, par un syllabus (processus et objectifs à atteindre) ou par un référentiel des savoirs et des savoir-faire. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* en 2001 a défini six niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire et a présenté des actes de communication essentiels, avec des descripteurs linguistiques et pragmatiques adaptés aux six niveaux pour chaque compétence langagière. L'enseignant peut élaborer un parcours en fonction du niveau des apprenants et les étapes sont pensées « en termes d'unités d'enseignement, ayant chacune des objectifs d'apprentissage, des données sélectionnées en fonction d'un objectif et selon une certaine progression, une méthodologie d'apprentissage et une évaluation » (Courtyllon, 2002, 33). L'enseignant responsable d'une classe à multi-niveaux doit construire un syllabus correspondant à chaque niveau présent dans la classe et en même temps maintenir l'unité du groupe classe.

4. Le rôle du groupe dans la classe de langue multi-niveaux

Qui dit classe multi-niveaux dit travail en groupes et valorisation de la communication entre les apprenants. Dans un premier temps, nous abordons la notion de groupe en général et son rôle dans l'enseignement/apprentissage afin de comprendre en quoi le groupe est un atout pour l'apprentissage d'une langue et en quoi la classe multi-niveaux peut être un contexte d'apprentissage pertinent. Mettre en groupes, c'est valoriser la communication entre les étudiants.

4.1. L'apport du socio-constructivisme

Il semble « difficile de voir comment l'interrogation sur le développement de l'enfant peut être appliquée au type d'interaction qui a lieu entre un apprenant adulte et son interlocuteur expert, voire entre un apprenant adulte et son interlocuteur expert, voire entre un étudiant et son professeur en classe » (Pekarek, 2000, 7). L'interaction entre pairs permettrait plusieurs sortes de régulations des interlocuteurs : la régulation déterminée par les règles de l'objet d'apprentissage, c'est-à-dire la langue ; la régulation que fait le locuteur de sa propre production mais poussé par le fait même d'interagir ; l'hétérorégulation que pratiquent les interlocuteurs par leurs réactions et leurs commentaires sur la production du locuteur. Le tutorat conduit à une plus grande aisance dans le travail en autonomie car « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (Vygotsky, 1985, 355). La capacité à se débrouiller seul est intrinsèque à la définition même de l'étayage. Le tuteur accompagne le novice dans son expérience mais il ne doit pas agir à sa place, il n'est qu'un médiateur pour la construction d'un nouvel élément de savoir-faire que l'apprenant intégrera à son système déjà existant. Dans une classe de langues, le tuteur est là pour aider le débutant qui ne dispose pas de tous les moyens linguistiques mais au final c'est lui, le débutant, qui doit accomplir un travail cognitif qui intégrera les éléments nouveaux au système grammatical qu'il possède pour se construire progressivement une grammaire plus performante.

4.2. L'autonomie de l'apprenant

L'autonomie dans l'apprentissage a toujours eu une valeur fondamentale. Mais en ce qui concerne la didactique des langues étrangères, elle n'a pas toujours été encouragée à partir du moment où le travail de l'apprenant restait lié à la présence de l'enseignant jusqu'aux années 1980. L'autonomie est devenue un concept clé dans la didactique des langues étrangères aujourd'hui. Il l'est d'autant plus que l'apprenant est invité à travailler souvent seul ou avec ses pairs au sein d'un groupe, comme c'est souvent le cas dans la classe multi-niveaux. D'après le CECRL, l'apprenant doit faire preuve de savoir-faire (habiletés, aptitudes), de savoir-être (par exemple avoir confiance en soi) et de savoir apprendre. Dans le savoir apprendre, on peut noter : les aptitudes à l'étude, la capacité d'utiliser efficacement les occasions d'apprentissage offertes, la capacité d'utiliser tout le matériel disponible pour un

apprentissage autonome ou autodirigé, la conscience, en tant qu'apprenant, de ses forces et de ses faiblesses et la capacité d'identifier ses propres besoins et d'organiser ses propres stratégies en conséquence. Les travaux de Gardner (1996) sur la théorie des intelligences multiples sont intéressants à ce sujet et Paolo Torresan (2010) en a fait une adaptation pour l'enseignement des langues. La capacité à pouvoir prendre des décisions permet également à l'apprenant de pouvoir travailler seul. L'enseignant lui conseille les lectures, des écoutes, des activités ou des exercices à faire hors de sa présence pour compléter le cours. L'apprentissage est alors semi-dirigé. L'apprenant a le choix de décider seul de travailler tel ou tel point de langue en auto-apprentissage. Aujourd'hui les enseignants sont encouragés à accompagner l'apprentissage en présentiel en mettant des ressources en ligne pour accompagner l'auto-apprentissage.

Pouvoir faire les bons choix pour effectuer un travail en autonomie, c'est avoir été préparé et entraîné, par l'enseignant, à les faire. Devenir autonome est une démarche structurante, car l'apprenant doit « apprendre à se connaître, à auto-estimer ses compétences et ses lacunes, à reconnaître ce qu'il a appris, ce qui lui reste à apprendre. On lui demande d'exploiter un potentiel dont il ignorait l'existence. Cet apprentissage est gratifiant mais lent et difficile » (Tagliante, 2006, 48). L'enseignant devient alors un guide pour le travail en autonomie qui explique, selon le cas, les mesures qu'il prend pour faire progresser chez les apprenants une attitude responsable et autonome face à l'apprentissage de la langue-culture. L'apprenant apprend à apprendre, c'est-à-dire qu'il visualise ce qu'il va devoir apprendre, comment il va l'apprendre et comment il va évaluer les résultats atteints. Ce mode de travail contient en lui toutes les formes possibles d'apprentissage d'une langue étrangère. Il est la clé de voûte de la gestion des classes hétérogènes et de la classe multi-niveaux. Les apprenants peuvent combiner plusieurs stratégies. Il faut que l'enseignant s'adapte aux stratégies spontanées des apprenants, qu'il les aide à les découvrir et aussi à les diversifier.

5. Les différents regroupements dans une classe de langue multi-niveaux

5.1. Le regroupement en classe entière

Pour que l'apprentissage de la langue et de la culture se fasse de la manière la plus efficace face à l'hétérogénéité du niveau des étudiants, l'enseignant peut proposer quatre types de modalités de travail : le travail en classe entière, le travail en sous-groupes de 3 ou 4 apprenants, le travail en binôme et le travail individuel. Le regroupement en classe entière permet la cohésion entre les étudiants. L'enseignant fait vivre le groupe classe, c'est-à-dire qu'il maintient l'esprit de classe sans séparer les apprenants. Se retrouver en classe entière pour les plus forts signifie qu'ils doivent formuler leurs propos afin de les rendre accessibles à tous. Pour les apprenants de niveaux plus faibles, écouter et/ou participer à un échange avec des étudiants plus avancés est une préparation à la vie en immersion. Deux modalités de travail peuvent être envisagées : la découverte immédiate d'exercices ou d'activités strictement circonscrites au grand groupe avec des consignes similaires pour tous ou différentes en fonction des niveaux : décrire une image, commenter une vidéo etc. ; la mise en commun d'exercices/activités travaillés préalablement en sous-groupes ou individuellement. Elle peut se faire du groupe fort vers le groupe plus faible ou inversement : corriger un exercice de grammaire plus simple qui permet aux plus avancés de faire des révisions etc. Les objectifs peuvent motiver le regroupement en classe entière en général : s'écouter, se connaître, renforcer la cohésion du groupe : l'enseignant rassemble les étudiants autour de la présentation de jeux de rôles, d'exposés, de revues de presse ; faire parler chacun à son niveau : une production orale est initiée à partir d'une image (brainstorming), d'un texte simple, d'une bande dessinée, on engage une conversation et on fait des commentaires à la suite d'une compréhension orale corrigée en classe entière ; découvrir ensemble la culture ou ce qui se passe dans le monde : l'enseignant propose des vidéos, des images en rapport avec un événement culturel, des chansons, pour suivre l'actualité ; consolider les connaissances linguistiques, réviser : la correction d'exercices faciles de niveau A1/A2 pour des B1/B2 en lexique ou en grammaire permet de consolider leurs acquis ; préparer à la vie en immersion : des compréhensions orales d'un niveau plus difficile par rapport aux capacités de l'apprenant facilitent leur intégration dans la vie quotidienne.

Commencer et finir par des exercices/activités en classe entière crée et maintient l'esprit de classe et sa cohésion. Il faut choisir un thème ou un objectif fonctionnel commun à tous pour permettre le travail en grand groupe. L'enseignant doit veiller à adapter son action aux différents niveaux et à avoir un discours accessible à tous, même aux plus faibles. La manière de s'adresser aux étudiants, de les aider, de se déplacer dans la classe, a des conséquences sur la réussite de la gestion de la classe entière. Avec les étudiants plus faibles, l'enseignant est amené à choisir un lexique transparent, des structures grammaticales connues, des reprises, des répétitions, des reformulations, des questions fermées. Il les encourage, utilise le tableau pour écrire les mots connus des plus avancés mais nouveaux pour ceux qui sont d'un niveau moins élevé. Parfois, s'il connaît la langue des étudiants, il peut même traduire ou faire traduire quelques mots par un apprenant en capacité de le faire. Il ne doit pas hésiter à faire des gestes, des mimiques. Les étudiants plus avancés, eux aussi, font attention à adapter leur discours pour être compris de tous et à expliquer les mots que les étudiants plus faibles ne comprennent pas.

5.2. Le travail en petits groupes

Le regroupement en sous-groupes de niveaux proches n'a pas seulement pour mission de faire préparer des activités adaptées pour les plus faibles par les plus forts. Il permet aux apprenants de travailler ensemble sur des exercices/activités adaptés à leur niveau par compétences. Les sous-groupes ainsi formés sont invités à travailler en autonomie avec ou sans l'enseignant. Ils échangent entre eux, découvrent, comprennent, se corrigent, parfois aidés par l'enseignant. Certains exercices/activités peuvent être strictement circonscrits aux sous-groupes, d'autres mis en commun en classe entière lors de la correction. La répartition des apprenants peut se faire par affinités ou sur désignation de l'enseignant, en fonction de l'activité proposée. Les objectifs du regroupement en petits groupes de niveaux homogènes sont : travailler des compréhensions orales et des compréhensions écrites ; prendre du temps pour découvrir ou renforcer un point de langue pour faire des corrections ; simuler un dialogue dans une situation de communication ; faire des recherches pour un exposé ; réfléchir ensemble à l'élaboration d'un projet et le réaliser. Les objectifs du petit groupe de niveaux hétérogènes sont : préparer à la vie en immersion ; constituer un sous-groupe plurilingue ; encourager le tutorat entre pairs ; s'inscrire dans une perspective actionnelle ; varier les modes de regroupement. Quand la classe multi-niveaux est multilingue avec des apprenants de différentes nationalités, il peut être intéressant, par moments, d'encourager la formation d'un sous-groupe de même nationalité ou de langue maternelle similaire. Le niveau des apprenants n'est pas pris en compte ici. Ce regroupement vise trois objectifs : pratiquer la grammaire contrastive qui revient sur le devant de la scène avec la valorisation du plurilinguisme ; cibler les difficultés phonétiques en fonction de la langue maternelle des apprenants ; développer les échanges culturels et interculturels.

5.3. Le travail individuel

Le travail individuel permet à chacun de progresser selon son niveau, ses besoins et son rythme. L'enseignant s'occupe de chaque apprenant individuellement en fonction de ses besoins (difficultés et/ou objectifs) à un moment du cours. Parfois, aussi il n'y a qu'un seul étudiant avec un niveau donné dans la classe. L'enseignant élabore un programme spécifique pour chacun des apprenants qui travaille en autonomie, et il circule dans la classe pour les aider. Les objectifs du travail individuel sont : développer les stratégies de l'apprenant, apprendre à connaître son niveau et ses capacités ; s'auto-évaluer ; améliorer sa production écrite ; perfectionner sa phonétique et sa production orale ; s'entraîner à une certification du DELF ou du DALF ou au test de compétence en français (TCF). Disposer d'un laboratoire de langue ou d'un laboratoire multimédia est un atout. L'enseignant enregistre un ensemble de tâches à accomplir. Les apprenants choisissent d'effectuer les exercices dans l'ordre qui leur convient, par exemple écouter les compréhensions orales aussi longtemps et aussi souvent qu'ils le désirent pour s'imprégner de la musique de la langue. Ils ont aussi la possibilité d'entrer en communication avec leur enseignant individuellement. Ils posent des questions, sont corrigés, sans que les autres apprenants entendent ce qu'ils se disent. Ils ont davantage confiance en eux et ont moins peur de commettre des erreurs. D'autre part, ils entendent la correction des exercices immédiatement et peuvent la répéter. Le téléphone portable permet aussi un entraînement régulier de l'apprenant à la fluidité verbale à la maison. Il répète des textes enregistrés de différents types ou complète des phrases

avec des formes verbales à retrouver. Il écoute sa production et s'évalue. Il peut se réenregistrer pour améliorer la qualité linguistique de son message et l'envoyer à l'enseignant.

5.4. D'un regroupement à l'autre

Avec l'aide des différents regroupements, l'enseignant varie ses démarches pendant son cours en fonction des objectifs d'enseignements et d'apprentissage qu'il veut atteindre avec ses apprenants. Il met en œuvre une dynamique de groupe complexe qui fait alterner : d'une part des moments en classe entière surtout au début du cours pour prendre des nouvelles du groupe, présenter le programme de travail, pour créer le groupe classe à certaines activités accessibles à tous et en fin de cours pour donner le travail à faire pour la séance suivante ; d'autre part des moments en binômes, en petits groupes ou en autonomie individualisée. Les différents sous-groupes permettent de travailler toutes les capacités langagières et tous les aspects de la langue selon les besoins des apprenants et les objectifs à atteindre. L'enseignant va et vient entre les groupes. Il consacre parfois plus de temps à un groupe pour lui donner certaines explications pendant que les autres travaillent en autonomie. Il est à l'écoute de chacun et recherche l'harmonie entre les différents groupes. C'est aussi un « chrono-maître » soucieux de maintenir une bonne gestion du temps didactique. L'enseignant utilise beaucoup le tutorat entre pairs, encourage l'auto-correction, propose aux apprenants, selon leurs besoins, des exercices supplémentaires qu'ils feront à la maison.

6. Conclusions

L'approche communicative met en avant la centration sur l'apprenant, la valorisation du sens et l'utilisation des documents authentiques. L'approche actionnelle, quant à elle, a intégré l'approche par compétences et la construction des savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir apprendre à travers la tâche projet. Ces notions sont au cœur de la pédagogie nécessaire pour la classe multi-niveaux en langue. La classe de langues multi-niveaux appelle la mise en place de groupes de travail car il n'est pas toujours facile de rassembler tous les apprenants autour d'un même objectif ou d'une même tâche. Travailler en groupes, c'est d'abord apprendre à travailler avec les autres, pouvoir aider ou se faire aider des autres. C'est ensuite apprendre l'autonomie, c'est-à-dire apprendre à réaliser des tâches sans la présence de l'enseignant et acquérir la capacité de prendre du recul sur son apprentissage. L'organisation des groupes dépend des paramètres administratifs, de ceux liés à l'apprenant lui-même et des paramètres liés à l'action didactique elle-même.

L'enseignement en classe multi-niveaux est paradoxal : il nécessite d'un côté une préparation du cours en amont extrêmement longue, minutieuse et rigoureuse dans le choix des dispositifs et de l'autre une très grande souplesse et un sens de l'improvisation. En effet, l'enseignant rencontre des imprévus qui l'obligent à modifier le déroulement du cours, plus souvent que dans une classe de niveau homogène. Comme toutes les activités sont organisées en fonction des niveaux, des sous-groupes et des regroupements diversifiés, si l'enseignant décide d'en supprimer un par manque de temps, c'est toute l'organisation des regroupements qui est à réaménager immédiatement.

Bibliographie

- Borg, S. (2001). La notion de progression, Didier ;
 Cambra Giné, M. (2003). Une approche ethnographique de la classe de langue, Didier ;
 Chini, D. (2010). « Langage et/ou action? La perspective actionnelle favorise-t-elle vraiment l'apprentissage linguistique ? », *Interrogations épistémologiques en didactique des langues*, FDLM, Recherches et applications, 164-169 ;
 Chiss, J.-L. (2000). « La progression, un problème typiquement didactique », Coste D. et Véronique D., *La notion de progression, Notions en questions*, n° 3, ENS éditeurs, 67-70 ;
 Courtillon, J. (2002). *Élaborer un cours de FLE*, Hachette ;
 Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Mardaga ;

Galisson, R. et Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues, Hachette ;
Pekarek, Doehler (2000). « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », AILE, 12 ;
Tagliante, Ch. (2006). La classe de langue, CLE International ;
Wittgenstein, L. (1953). Recherches philosophiques, Gallimard.

The author

Assistant Ph.D. Emilia Andreea MOTORANU. She is a member of the Department of Modern Languages and Business Communication within the Faculty of International Business and Economics of Bucharest University of Economic Studies, Bucharest, Romania. Her main areas of interest are: business communication in French, Romanian as a foreign language, universal literature, literature of exile. Email address: emilia.motoranu@rei.ase.ro