



HAL
open science

La classe multi-niveaux et la pédagogie différenciée dans un cours hybride. Des leviers pour l'autonomisation des apprenants.

Paul Pouzergues, Marco Cappellini

► To cite this version:

Paul Pouzergues, Marco Cappellini. La classe multi-niveaux et la pédagogie différenciée dans un cours hybride. Des leviers pour l'autonomisation des apprenants.. Recherches et Applications - FDLM, 2022, Hétérogénéité, différenciation et contextualisation en français langue étrangère et seconde., Recherche et applications (72), pp.83-96. hal-03351344

HAL Id: hal-03351344

<https://hal.science/hal-03351344>

Submitted on 5 Feb 2023

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.

Copyright

Titre : La classe multi-niveaux et la pédagogie différenciée dans un cours hybride : des leviers pour l'autonomisation des apprenants

Auteurs : [Pouzergues Paul](#), [Cappellini Marco](#)

Résumé :

Cet article enquête sur un dispositif d'apprentissage du FLE basé sur les principes de la pédagogie différenciée, de l'autonomisation et de l'hybridation. L'étude explore comment une dynamique de différenciation dans un cours hybride adapté à la classe multi-niveaux peut contribuer à l'autonomisation des apprenants. Nous nous intéressons à un dispositif hybride d'un groupe multi-niveaux de FLE de treize apprenants malaisiens en milieu homoglotte. Les résultats montrent que certains éléments du dispositif agissent comme leviers pour l'autonomisation des apprenants.

Mots clés : *hétérogénéité, hybridation, autonomisation, différenciation pédagogique, didactique du FLE*

Abstract :

This article studies a learning environment based on the principles of differentiated pedagogy, learner autonomy and blended learning. The study explores how a differentiation dynamic in a blended course adapted to the multi-level classroom can contribute to the autonomisation of learners. We focus on a blended environment of a multi-level EFL group of thirteen Malaysian learners in a French university. The results show that certain elements of the environment act as levers for developing learner autonomy.

Keywords: *heterogeneity, blended learning, autonomy, differentiated pedagogy, FFL didactic*

Introduction

L'apprentissage du FLE dans des institutions en milieu homoglotte se caractérise par une combinaison de dynamiques liées à l'appropriation de la langue en milieu naturel et en contexte de classe. Les dispositifs hybrides, par leur articulation du travail en classe et hors de la classe, offrent une piste privilégiée pour une ingénierie pédagogique exploitant cette caractéristique de l'apprentissage en milieu homoglotte. Le présent article se propose d'explorer cette piste, en se focalisant sur un dispositif élaboré en combinant les principes de la différenciation pédagogique en classe multi-niveaux (David & Abry, 2018), de l'autonomisation (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009) et de l'hybride (Nissen, 2019). Notre but est de mener une étude empirique afin de contribuer à la réflexion en ingénierie pédagogique en répondant à la question générale : comment une dynamique de différenciation dans un cours hybride adapté à la classe multi-niveaux peut-elle contribuer à l'autonomisation des apprenants ?

La première partie de notre article fournira les détails de l'ingénierie pédagogique ayant soutenu la conception du dispositif examiné. La deuxième partie de l'article explicitera notre cadre méthodologique. La troisième partie montrera les résultats des analyses et les discutera pour formuler des observations d'une part sur les paramètres d'hybridation permettant une différenciation autonomisante, d'autre part sur les possibles dynamiques d'autonomisation observées.

Contexte général de l'étude

Notre étude se situe dans un contexte d'apprentissage du FLE pour un groupe d'étudiants malaisiens inscrits en première année de Génie Mécanique et Productique (GMP) à l'Institut Universitaire et Technologique (IUT) d'Aix-Marseille Université (AMU). Ce programme d'échange permet chaque année à une douzaine d'étudiants malaisiens de suivre un parcours universitaire français de deux ans et, si leur niveau le leur permet, de poursuivre leurs études dans des écoles d'ingénieur en France. Avant leur arrivée à l'IUT, ces étudiants ont reçu un enseignement intensif de FLE d'un an en Malaisie et obtenu le DELF B1. Toutefois, leur niveau reste pour certains insuffisant au regard des enseignements complexes¹ proposés en GMP ainsi que pour assurer pleinement leurs missions lors de leur stage obligatoire en entreprise.

¹ Exemples d'enseignements complexes : dimensions des structures, ingénierie mécanique en conception de produits, électricité-électronique-automatisme, etc.

La classe multi-niveaux

C'est dans le cadre des heures d'enseignement de FLE prévues pour les accompagner dans leur première année à l'IUT qu'un dispositif hybride à visée autonomisante et proposant une différenciation pédagogique a été mis en place. L'objectif est de répondre à l'hétérogénéité des niveaux, mais aussi de les préparer à leurs futures responsabilités notamment lors de leur stage. Le groupe d'étudiants est composé de treize apprenants, entre dix-sept et vingt ans, de niveaux allant du A2 au C1 en fonction des compétences évaluées² et observées comme le montre le tableau ci-dessous.

	Résultats tests Dialang				PE	PO
	CE	CO	Voc	Struct Gram		
Apprenant 1	B2	B2	A2	B1	B1	B1
Apprenant 2	B1	B2	B1	B1	B1	B1
Apprenant 3	B2	C1	B1	B2	B2	B2
Apprenant 4	B1	B1	B1	A2	B1	A2
Apprenant 5	B2	C1	B1	B2	B2	C1
Apprenant 6	B1	B2	B1	B1	A2	A2
Apprenant 7	B1	B2	B1	B1	B1	B1
Apprenant 8	B1	B1	B1	B1	A2	A2
Apprenant 9	B2	B1	B1	B1	B2	B2
Apprenant 10	B2	B2	B1	A2	B1	B1
Apprenant 11	C1	B2	B1	B1	C1	C1
Apprenant 12	B1	B1	B1	B1	B1	B1
Apprenant 13	B2	B2	B1	B2	B1	B1

Tableau 1 : Résultats test de niveau initial

Description du dispositif hybride

Notre dispositif hybride d'une durée totale de quarante heures se caractérise par une « double modalité présentielle et distancielle, appuyée sur l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne et une centration sur l'apprenant » (Nissen, 2006, p.45).

Organisation des séances en présentiel

² Les tests de compréhension orale et écrite, de vocabulaire et de grammaire ont été réalisés en classe avec le test Dialang en ligne : <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>

Les évaluations de PE ont été réalisées en classe et les évaluations de PO ont été réalisées par l'enseignant en distanciel sur Zoom lors du premier entretien conseil.

Nos séances en présentiel, d'une durée de trois heures chacune, s'inspirent des travaux autour de la différenciation pédagogique qui vise à proposer des activités adaptées aux besoins des apprenants tout en maintenant une cohésion de groupe (David Abry, 2018). Elles sont organisées autour de deux démarches (Puren, 2001d, p.1) : la « différenciation » qui propose aux apprenants de réaliser des tâches différentes et la « variation » qui diversifie les tâches d'apprentissage mais les apprenants les réalisent simultanément ou dans le même ordre. Le tableau suivant représente les différents éléments, détaillés ci-dessus.

Exemple organisation du cours en présentiel			
Temps :	A2	B1	B2-C1
Temps 1 : <i>Groupe classe</i>	Séance apprendre à apprendre : Retour sur le carnet de bord		
Temps 2 : <i>Groupe classe</i>	Présentation des travaux réalisés à distance / Mise en route - activité de sensibilisation		
Temps 3 : <i>Groupe de niveaux</i> <u>Variation</u>	Document déclencheur commun		
	Compréhension orale/écrite A2 Doc collaboratif	Compréhension orale/écrite B1 Doc collaboratif	Compréhension orale/écrite B2 Doc collaboratif
Temps 4 : <i>Groupe classe</i>	Expression orale		
Temps 5 : <i>Groupe de niveaux</i> <u>Différenciation</u>	Travail sur la langue : Grammaire -vocabulaire- phonétique	Travail sur la langue : Grammaire -vocabulaire- phonétique	Travail sur la langue : Grammaire -vocabulaire- phonétique
Temps 6 : <i>Groupes de niveaux mélangés</i>	Production en groupe (travail collaboratif)		
Temps 7 : <i>Groupe classe</i>	Présentation des productions		
Temps 8 : <i>Groupe classe</i>	Présentation des travaux à réaliser pour la fois prochaine		

Tableau 2 : Schématisation d'une séance en présentiel type

Organisation du distanciel

Les séances en distanciel, de deux heures chacune, sont organisées autour de trois étapes : la première *avant le cours* consiste à la réalisation d'activités en préparation au cours en présentiel, la deuxième étape *après le cours* est une demande faite à l'apprenant de réaliser un certain nombre d'activités telles que des exercices de systématisation en lien avec les points linguistiques et les thèmes abordés en présentiel, mais aussi la participation à un carnet de bord

partagé. Enfin la partie *tâche finale* correspond à l’accomplissement d’une micro-tâche en lien avec la tâche-projet finale.

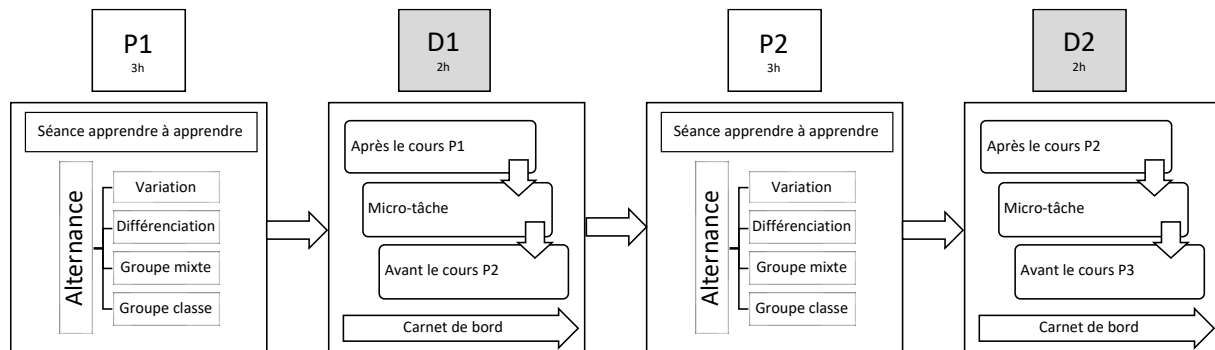


Figure 1 : Vision schématique de l’articulation et de l’organisation présentiel/distanciel

La tâche projet

L’articulation présentiel-distanciel est facilitée par une scénarisation autour d’une tâche-projet authentique, élément structurant du dispositif (Nissen, 2019), qui consiste à participer à un jeu concours *je filme ma formation*³. Ce programme vise d’une part à faire découvrir la diversité et les débouchés des formations, d’autre part à développer l’esprit d’initiative et d’engagement des participants dans leur projet professionnel⁴.

En plus de son caractère authentique, la réalisation de cette tâche-projet présente un *enjeu* stimulant pour les apprenants, levier d’engagement et de motivation car elle « les implique cognitivement et personnellement » (Guichon, 2012, p.123-124).

La visée autonomisante

En parallèle, afin de développer la réflexivité de l’apprenant, ont été mis en place des éléments qui s’inspirent des dispositifs d’individualisation autonomisante proposés par Rivens Mompean et Eisenbeis (2009). L’objectif est de soutenir le processus d’autonomisation des apprenants, autrement dit la prise en charge de l’apprentissage par l’apprenant. Ces éléments sont d’abord

³ Site officiel de du programme : <https://jefilmemaformation.tv/>

⁴ Description complète du programme : <https://euro-france-association.fr/je-filme-ma-formation/>

les entretiens conseils (EC), définis comme des entretiens où le formateur accompagne l'apprenant pour faire le point sur les objectifs de l'apprenant, les ressources à sa disposition, les stratégies mises en place et les difficultés rencontrées. Ces entretiens ont une durée de 30 minutes chacun et sont proposés en début et milieu de parcours. Il y a ensuite le carnet de bord collectif (CDB) sous forme d'un forum sur la plateforme Moodle, que Cappellini (2015) définit comme un espace où les apprenants doivent partager après chaque séance⁵, les activités réalisées, les ressources utilisées, les stratégies mises en place pour favoriser d'une part leur apprentissage du français et l'établissement éventuel de nouveaux objectifs (par exemple pratiquer davantage l'interaction en milieu homoglotte), d'autre part leur réflexion métacognitive concernant leurs difficultés, une description des situations d'apprentissage en milieu homoglotte, etc. Enfin le dispositif intègre des séances apprendre à apprendre (SAàA), d'une durée entre 5 et 15 min, proposées en début de séance pour faire le bilan des messages du CDB, discuter et évaluer les stratégies d'apprentissage mises en place en profitant des atouts du présentiel.

Ces trois outils visent « à transférer progressivement la responsabilité de l'apprentissage de l'enseignant aux étudiants et en les encourageant à réfléchir à leur apprentissage et à partager leur expérience avec d'autres apprenants » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 114). Ils favorisent ainsi la métacognition, principal levier du développement de l'autonomisation.

Résumé de l'organisation temporelle du cours

Les 40 heures de notre dispositif hybride se répartissent ainsi :

- 21h de présentiel réparties sur sept regroupements de 3h par semaine ;
- 19h à distance : 2h de travail à distance après chaque séance en présentiel (14h), deux entretiens-conseils individuels (1h) et 4h supplémentaires pour la réalisation du projet final.

La figure 2 illustre la répartition et l'articulation des modalités présentiel et distanciel du dispositif (Pouzergues et *al.*, 2022).

⁵ Exemple de consigne du CDB : « Dans vos messages est attendu que vous mentionniez les **ressources** utilisées (ex: sites internet, podcasts, livres, applications, jeux, etc.), les **stratégies** que vous mettez en place (ex: écouter la radio le matin, apprendre 5 mots par jour, lire les infos en français, parler avec des français dans la rue, etc.), les éventuelles **communications** que vous avez établies avec des français ou francophones, les **difficultés** plus personnelles que vous pourriez rencontrer (timidité, découragement, gêne, etc.) et que vous **évaluez** ce que vous avez mis en place (j'ai essayé telle ou telle technique mais ça n'a pas fonctionné, ou au contraire ça m'aide énormément, depuis que j'utilise ce site j'apprends beaucoup de choses, etc.). »

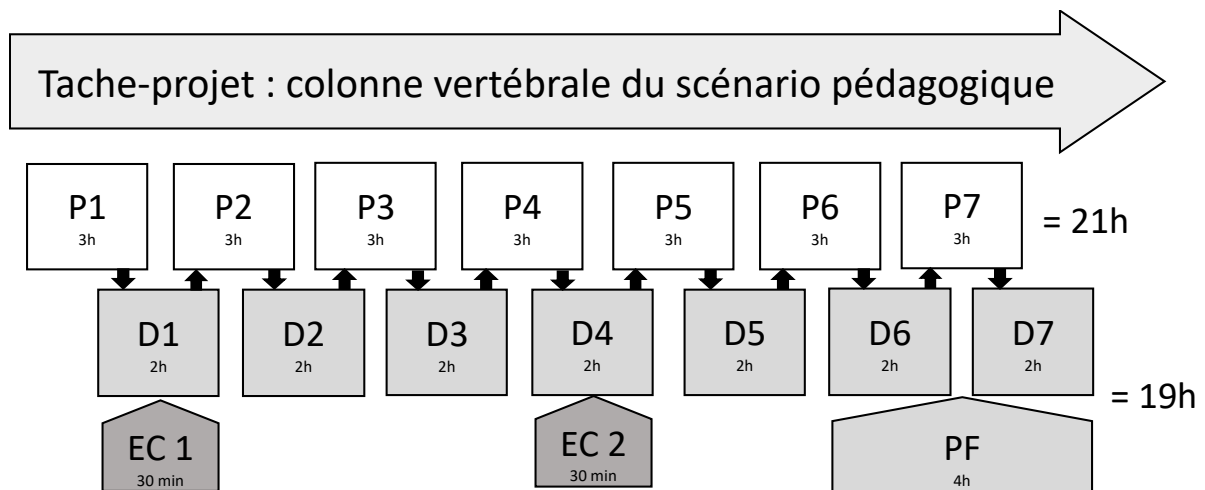


Figure 2 : Vision de schématique de l'organisation générale du cours

Cadre méthodologique

La question de recherche guidant notre étude est : comment une dynamique de différenciation dans un cours hybride adapté à la classe multi-niveaux peut-elle contribuer à l'autonomisation des apprenants ? Pour y répondre, nous avons recueilli différents types de données afin d'étudier d'une part les dynamiques de développement et d'autre part la perception des apprenants. Ainsi, la plupart des données recueillies sont des « données invoquées » (Van der Maren, 2003, p. 139), autrement dit des données produites dans le déroulement du dispositif et exploitées à des fins de recherche. C'est le cas pour les EC et les CDB. Cela est partiellement le cas pour l'enregistrement des séances de classe, où l'on peut concevoir que la présence de la caméra modifie le déroulement « naturel » du cours. Nous avons en outre recueilli des « données provoquées » (Van der Maren, 2003, p.141), autrement dit des données produites sans lien avec des intentions pédagogiques, constituées d'entretiens compréhensifs individuels (Kauffmann, 2008) réalisés par un chercheur externe au dispositif (le second auteur de cet article) après la fin du cours. Enfin, nous analysons des « données suscitées », que Van der Maren (*d.* définit comme des données intermédiaires, sous forme d'un questionnaire de fin de parcours composé de 25 questions (10 ouvertes et 15 fermées).

Une fois notre corpus d'étude constitué, nous avons d'abord mené une analyse de contenu (Bardin, 1977) avec des catégories de codage venant principalement d'études précédentes (e.g.

Cappellini et al., 2016), avec des aménagements en fonction des données. Les cinq catégories de codage⁶ retenues sont ainsi :

1. Fixer des objectifs d'apprentissage
2. Sélection des ressources et stratégies
3. Situations d'apprentissage en milieu homoglotte
4. Évaluer les effets de ce qu'on a mis en place
5. Expliciter les dimensions émotionnelles

La première étape du codage a été un double codage en aveugle de 10% du corpus d'étude. Le codage s'est fait sur un fichier MS Excel pour les données textuelles (les messages du CDB) et sur le logiciel ELAN⁷ pour les enregistrements vidéo (les SAàA) et audio (les EC et les EP). Nous avons étiqueté avec l'une ou plusieurs des catégories le contenu verbal des passages textuels ou d'interactions, comme montré par la capture d'écran ci-dessous.

⁶ Guide d'annotation : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03598818v1>

⁷ ELAN est un logiciel permettant d'annoter des corpus audio et vidéo : <http://explorationdecorpus.corpusecrits.huma-num.fr/elan-eudico-linguistic-annotator/>

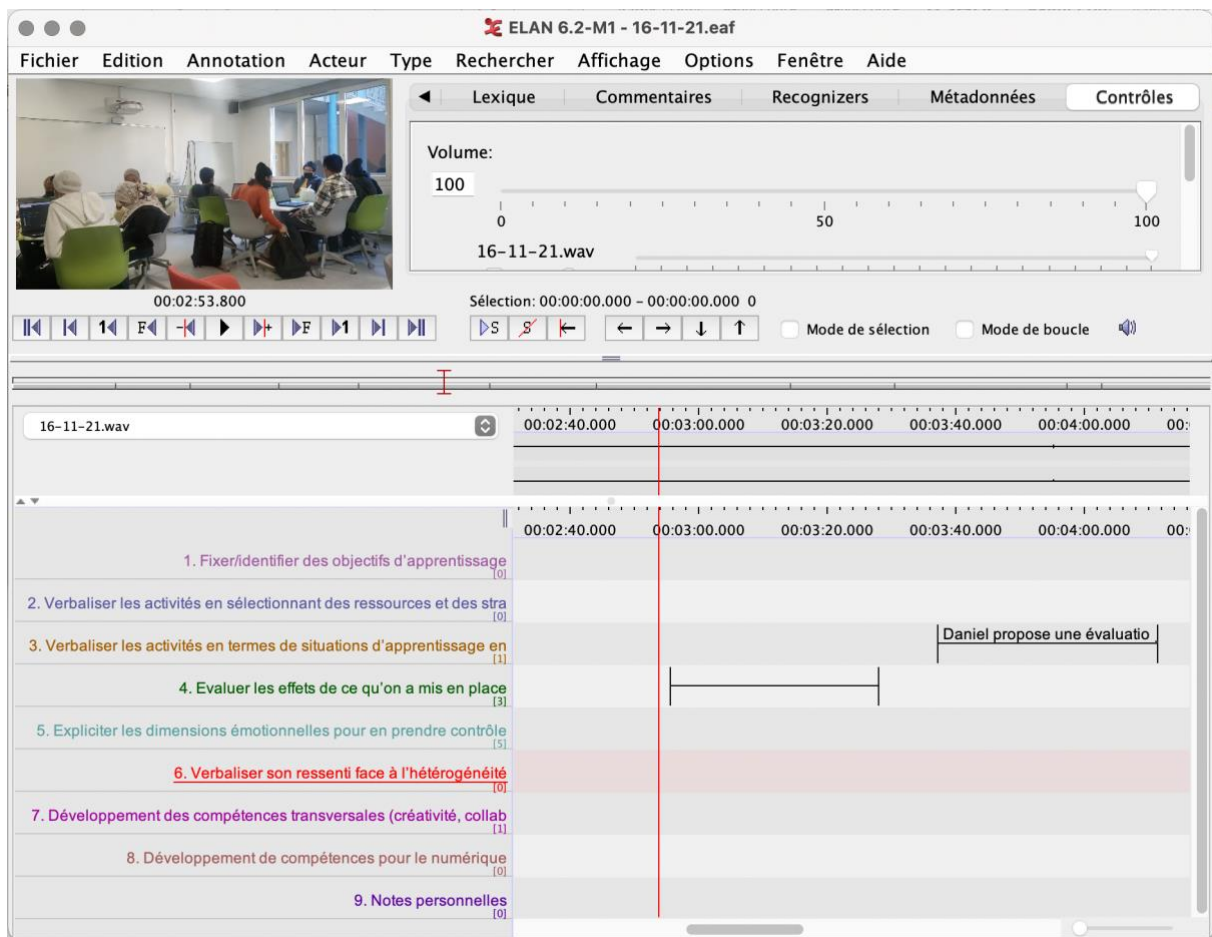


Figure 3 : Capture d'écran du logiciel ELAN

Ce premier codage nous a permis d'affiner notre guide d'annotation et opérer des changements dans les catégories, comme par exemple la fusion des catégories « sélection de ressources » et « sélection de stratégies d'apprentissage », fusion venant du fait que les apprenants verbalisent toujours une ressource en fonction d'une stratégie d'usage. La deuxième étape du codage s'est faite sur 20% du corpus, avec cette fois un double codage en aveugle selon la méthodologie décrite par Tellier (2014). À l'issue de ce deuxième double codage, le taux d'accord était de 86%.

L'étape suivante de notre étude a été la triangulation des données concernant chaque catégorie d'analyse, afin de construire un regard global sur le dispositif. Cela a été opéré par la production de catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2008), autrement dit des interprétations qualitatives des données faisant un lien avec la littérature existante aboutissant à des concepts à portée théorisante, dans notre cas reflétant les dynamiques d'apprentissage et d'autonomisation observées.

La dernière étape de l'étude a été la production d'une typologie de ces dynamiques, que nous présentons dans la section suivante.

Analyse et discussion

Dans cette partie nous présenterons dans un premier temps les résultats obtenus pour chaque catégorie en indiquant entre parenthèse les liens possibles avec d'autres catégories, puis, dans un second temps, nous répondrons à notre question de recherche.

Fixer des objectifs d'apprentissage

Des objectifs d'apprentissages sont explicitement demandés lors de l'EC1 par l'enseignant, les apprenants sont amenés à choisir deux à quatre objectifs⁸ adaptés à leurs niveaux et besoins respectifs. Parallèlement dans d'autres éléments du dispositif, notamment le CDB, on observe la verbalisation d'objectifs d'apprentissage, linguistiques d'une part avec le vocabulaire et la grammaire mais aussi des objectifs lors de situations d'apprentissage comme « parler plus avec des français » (catégorie 3) pour mieux comprendre le langage familier. On retrouve d'autre part, l'énonciation d'objectifs autour de la prononciation lors de l'enregistrement de la vidéo, à la semaine 6 du CDB, où les apprenants sont soucieux d'avoir une bonne diction, une bonne fluidité pour la vidéo afin que des français puissent bien les comprendre. Pour cela ils vont répéter de nombreuses fois leurs enregistrements. Enfin, il est à noter qu'après la fixation d'objectifs au début du parcours, leur évolution pendant le déroulement du cours est fortement liée aux évaluations que les apprenants opèrent sur leurs apprentissages (catégorie 4).

Sélection des ressources et stratégies

Trois ensembles de ressources émergent des analyses. Le premier ensemble représente les ressources inscrites dans le dispositif dans sa conception, comme les CDB et les différentes activités sur AMeTICE⁹. Le deuxième ensemble de est constitué de ressources pédagogiques,

⁸ Issus [des listes de repérage pour l'auto-évaluation](https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680492f8f) du portfolio européen des langues classées par niveaux du CECR et par compétences : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680492f8f> (précisez l'espace et/ou le doc sur le site car on arrive à la page d'accueil. Il faudrait avoir accès au tableau que vous montrez au cours de l'EC. Dire aussi peut-être que vous sélectionnez la liste des objectifs en fonction du niveau du test. Mais à ce moment là, comme l'hétérogénéité par compétence est présente, quelles grilles utilisez-vous ?

⁹ AMeTICE : plateforme Moodle de l'Université d'Aix-Marseille <https://ametice.univ-amu.fr/>

notamment des sites internet spécialement conçus pour l'apprentissage du FLE. Le troisième ensemble est caractérisé par des ressources ayant un lien avec le divertissement, comme les livres, les jeux vidéo et les plateformes de vidéos, qui sont instrumentées pour devenir des moyens d'apprentissage.

Concernant les stratégies, les analyses montrent trois dynamiques à l'œuvre. La première concerne l'effet de certains éléments du dispositif. Ainsi par exemple la tâche authentique pour la réalisation d'une vidéo de présentation de GMP pousse les apprenants à chercher des nouvelles ressources pour trouver le lexique approprié. Ou encore, le CDB collectif devient un levier pour l'élargissement du répertoire des ressources et stratégies d'apprentissage. En effet, quand certains apprenants ressentent de ne plus avoir des nouvelles choses à relater à leurs camarades, ils décident d'essayer de nouvelles ressources et stratégies pour pouvoir ensuite en discuter. Cela amène parfois à l'adoption de nouvelles habitudes, comme la lecture chez XXX. Le CDB joue également un rôle dans l'émulation, en lien avec les interactions en français au quotidien (catégorie 3). Les étudiants verbalisent dans le CDB et dans les SAàA dès le début du cours l'importance pour eux de profiter des différentes occasions d'interaction en français. Néanmoins, cela ne se traduit pas en actions dans un premier temps. C'est seulement à partir de la semaine 4 que certains étudiants se lancent pour interagir avec des étudiants « locaux » lors d'une soirée étudiante en résidence. Le récit qui est fait de cet épisode sur le CDB collectif devient un déclic pour les autres étudiants, qui par volonté d'émulation surmontent par la suite leur timidité pour aller à la rencontre des autres étudiants.

La deuxième dynamique est l'interaction entre les EC, le choix de ressources d'apprentissage et le partage sur le CDB. A la semaine 5, chaque étudiant réalise une production écrite qui est, ensuite, revue par l'enseignant et qui fait l'objet d'une discussion lors de l'EC2. Ce moment d'évaluation (catégorie 4) fait prendre conscience de certains besoins d'apprentissage, rétroagissant ainsi sur la fixation des objectifs (catégorie 1) et la recherche de ressources pour les atteindre. Ensuite, les étudiants partagent les liens URL des ressources en ligne répondant à leurs besoins de remédiation grammaticale. Ces éléments constituent presque l'entièreté des contributions au CDB de la semaine 5.

La troisième dynamique se développe autour de l'instrumentation des activités de divertissement pour l'apprentissage du FLE. Avec un rôle moteur des EC et des effets visibles dans le CDB, les apprenants prennent conscience du peu de temps qu'ils peuvent consacrer à l'apprentissage du FLE en fonction des autres engagements de leur formation. En plus d'aller rechercher des interactions avec des étudiants francophones, cela les amène à modifier leurs pratiques récréatives pour introduire une dimension d'apprentissage du FLE : visionnage

d'humoristes francophones en ligne, paramétrage de jeux vidéo pour que le français en devienne la langue, suivre des événements sportifs avec une chronique en français, etc.

Situations d'apprentissage en milieu homoglotte

Les apprenants sont rapidement convaincus de l'intérêt de parler français avec des francophones, même si les premiers messages du CDB et le premier EC soulignent une crainte pour certains d'entre eux (catégorie 5). Toutefois, on observe une évolution positive au fil du temps avec de nombreux apprenants qui se fixent comme objectif dans les EC de parler plus avec des Français. Ils partagent leurs stratégies via le CDB, « on doit chercher les autres copains des nationalités différentes pour que nous parlions français automatiquement [...] nous pouvons parler le français entre nous mais ce n'est pas efficace¹⁰ » comme noté ci-dessus. Pour cela ils participent à des « soirées » dans leurs résidences universitaires, ou passent du temps dans la cuisine pour rencontrer de nouvelles personnes. En dehors des résidences, ils instrumentent des situations de la vie quotidienne : ils se rendent à l'office du tourisme et demandent des informations, ou encore vont dans des centres commerciaux pour discuter avec les vendeurs.

Deux exemples viennent illustrer cette dynamique de volonté de pratiquer le français au quotidien. Le premier est un épisode relaté par un étudiant dans son CDB : « J'ai parlé français avec la travailleuse jusqu'à ce qu'elle a vu mon passeport malaisien. Puis, elle a commencé à parler en anglais. Malgré qu'elle a parlé en anglais, j'insiste toujours pour parler français. » Dans l'extrait, on voit comment l'apprenant refuse la facilité de passer par l'anglais et va s'affirmer en locuteur francophone en imposant le français comme langue de communication pendant ses achats. Le second exemple est l'évolution remarquable d'un autre apprenant, qui à l'EC1 affirme préférer parler français avec des étudiants de sa résidence qui ne sont pas français car « c'est plus facile et ils parlent en français standard, alors que les français il vont parler en français familier alors je n'arrive pas à bien comprendre ». Cependant, il se ravise à l'EC2 : « avant j'ai dit je préfère parler avec les étrangers francophones mais maintenant, hier j'ai rencontré des gens français et même s'ils parlent trop vite je peux bien comprendre ».

Les apprenants ont donc su, au cours du dispositif, identifier l'importance de communiquer avec des francophones malgré leurs craintes ou la difficulté que cette situation de communication engendre pour eux, ils montrent tous une volonté d'y parvenir.

¹⁰ Tous les extraits sont reproduits tels qu'ils apparaissent dans nos données, y compris en gardant les éventuelles erreurs.

Évaluer les effets de ce qu'on a mis en place

Au fur et à mesure, les apprenants observent des progrès et ils constatent des améliorations concernant les aspects linguistiques tels que l'enrichissement de leur vocabulaire, le renforcement grammatical, puis la prononciation ou la compréhension orale. De plus, ils identifient ce qui leur permet de progresser : écouter des youtubeurs car « ils parlent vite comme les français dans la rue », réaliser la vidéo pour le vocabulaire lié à leur discipline, faire des activités autocorrectives sur un site internet, etc.

Si les évaluations dans la première partie du cours portent essentiellement sur des objets langagiers (vocabulaire, grammaire, prononciation), à partir de l'EC2 on observe l'émergence de nouveaux objets d'évaluation liés aux compétences interactionnelles et compétences transversales comme la confiance (Mauléon et al., 2014), reportés lors des entretiens compréhensifs : « *This class make me more brave to communicate with people, become less shy* » et « Ce vidéo m'a aidé de construire ma confiance quand je parle devant la caméra ». Enfin, l'évaluation porte parfois sur des compétences techniques telles qu'éditer une vidéo, écrire un script, utiliser des documents partagés. Dans le questionnaire de fin de parcours, 12 apprenants sur 13 pensent avoir développé leurs compétences numériques lors de ce cours.

De manière générale, l'évaluation est liée à deux autres catégories. La première source d'évaluation est la pratique du français par la communication exolingue en milieu homoglotte. La deuxième source d'évaluation vient des corrigés dans le cadre de l'apprentissage, notamment avec les retours de l'enseignant sur la production écrite à la semaine 5 qui amènent à une re-centration sur la grammaire.

Expliciter les dimensions émotionnelles

Les dimensions émotionnelles sont présentes dans les verbalisations des apprenants principalement par rapport aux défis liés à l'utilisation du français dans le dispositif et dans la vie quotidienne. Notons que ces défis ne sont pas perçus comme démotivants, mais ils engendrent des émotions ambivalentes, comme relaté par une étudiante dans le CDB : « Habiter à l'étranger, ça me rends heureuse et anxieuse au même temps parce que je ne sais pas comment les gens peuvent m'accepter dans sa communauté. ».

Un sentiment d'insécurité ou de timidité est régulièrement verbalisé lors des EC1 et 2. Parmi les éléments du dispositif, celui qui génère le plus de stress semble être la réalisation de la

vidéo, qui représente un « vrai challenge » pour eux : « *I'm not a creative person* », « *as in our opinion our pronunciation is not that good so we are afraid that the French people doesn't understand what we say in the video* ». Face à ces défis, les apprenants mettent en place des stratégies de gestion du stress et savent finalement en tirer profit pour progresser : « *We try to record the audio many time and doing that I realized that I improved my pronunciation skill* ». Leur positionnement dans la classe multi-niveaux peut lui aussi parfois installer ce sentiment d'insécurité pour les niveaux les plus faibles : « *it's very difficult for us* » même s'ils reconnaissent que c'est un avantage pour eux car les pairs peuvent les aider pendant et après la classe, c'est aussi un élément de motivation supplémentaire pour certains.

Discussion

Les analyses mettent en lumière plusieurs points concernant plusieurs dynamiques d'apprentissage au sein du dispositif et leur contribution à l'autonomisation des étudiants. D'abord, il est important de noter que les différents éléments du dispositif fonctionnent en synergie dans l'émergence de parcours individuels différenciés et personnalisés (Zakhartchouk, 2014). Par exemple, les verbalisations métacognitives dans les EC, le CDB et les SAàA amènent à élaborer des nouveaux objectifs et stratégies d'apprentissage, comme dans le cas de la production écrite et du retour de l'enseignant sur celle-ci. Ainsi le retour sur les productions écrites permet de revenir sur des objectifs de correction formelle, puis sur la recherche de nouvelles ressources et leur partage avec le groupe. Ou encore, la réalisation de la tâche projet agit comme un déclencheur pour fixer des objectifs d'apprentissage en termes de prononciation, élaborer des stratégies d'apprentissage et gérer le stress lié à la performance attendue.

Ensuite, les analyses montrent que l'hybridation du dispositif fait émerger une dynamique d'autonomisation qui va investir les apprentissages informels. C'est le cas de l'introduction ou de l'élaboration de ressources et de stratégies d'apprentissage liées aux pratiques de divertissement, qui sont ainsi incluses dans un apprentissage auto-déterminé (Toffoli, 2020). De plus, cette dynamique montre un élargissement de l'imaginaire de ce qui peut faire partie de l'apprentissage du FLE pour les apprenants, en incluant notamment des éléments hors des contextes d'apprentissage formels.

L'hybridation du dispositif permet également une articulation des parcours d'apprentissage avec le milieu homoglotte. Celui-ci est une source de confrontation pour l'évaluation de progrès ainsi que des limites. Par ailleurs, le milieu homoglotte devient progressivement un espace constituant un réservoir de situations de communication possibles, que les apprenants

investissent au fur et à mesure en surmontant des difficultés ou des blocages. Cette évolution est soutenue par les échanges de groupe, que ce soit par les CDB en ligne ou par les moments de SAàA en classe. L'investissement du milieu homoglotte comme un espace d'apprentissage (Benson, 2021) participe également au processus d'autonomisation dans la mesure où ici, comme pour les pratiques de divertissement, on assiste à un élargissement de la sphère des pratiques d'apprentissage du FLE. En ce sens, les paramètres d'hybridation conçus au niveau de l'ingénierie pédagogique se traduisent par des parcours d'apprentissage qui exploitent les situations d'apprentissage en milieu homoglotte. De plus, l'investissement du milieu homoglotte est lié à des dynamiques de socialisation, où les apprenants s'affirment de plus en plus comme des locuteurs francophones (comme dans l'exemple de la résistance au passage à l'anglais) et comme des membres de groupes sociaux (la communauté étudiante). Dans ce deuxième cas, la dynamique de socialisation est liée aux dimensions sociales de l'autonomie (Cappellini, 2022), qui sont à l'œuvre dans des processus d'émulation amenant les apprenants à s'exposer à des situations de communication exolingue.

Conclusion

Notre étude montre que le dispositif hybride adapté à la classe multi-niveaux a permis le développement de parcours différenciés, individualisés et personnalisés (Zakharthouk, 2014). Il a donné l'opportunité aux apprenants, malgré l'hétérogénéité de leurs niveaux en FLE, d'identifier leurs objectifs individuels et de les faire évoluer, d'élargir leurs stratégies d'apprentissage, et de découvrir de nouvelles ressources formelles et informelles. La tâche projet a représenté un vrai défi pour les apprenants et leur a permis de progresser dans la langue cible mais aussi de développer leur confiance, leur créativité, d'instaurer de nouvelles stratégies et d'en tirer profit. Elle aura permis d'établir un lien entre leurs vies personnelle, académique et professionnelle. Les éléments du dispositif (SAàA, CDB et ECs) orientés pour développer la métacognition des apprenants ont suscité chez ces derniers un désir de socialisation avec des locuteurs français, pour apprendre « le langage courant et familier », et améliorer leur compréhension orale ou encore évaluer leurs progrès. Ces différentes observations montrent que la classe multi-niveaux et la pédagogie différenciée dans un dispositif hybride peuvent constituer deux leviers précieux pour l'autonomisation des apprenants, notamment dans un contexte immersif en milieu homoglotte.

Bibliographie :

- BARDIN, L. (2013). *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- BENSON, P. (2021). *Language learning environments: spatial perspectives on SLA*, Bristol, Multilingual Matters.
- CAPPELLINI, M. (2015). « Du carnet d'apprentissage individuel aux outils du Web 2 », Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [En ligne], Vol. XXXIV N° 1 | 2015, mis en ligne le 27 janvier 2015, consulté le 25 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5045>
- DAVID, C., & ABRY, D. (2018). *Classes multi-niveaux et pédagogie différenciée*, Paris, Hachette.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01782386>
- GUICHON, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- KAUFMANN, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3e édition), Paris, Armand Colin.
- MAULEON, F., BOURET, J., HOARAU, J., & MOLLE, P. (2014). *Le réflexe soft skills : Les compétences des leaders de demain*, Paris, Dunod.
- MAREN, J.-M. V. D. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.maren.2003.01>
- NISSEN, E. (2006). « Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides » dans *Le Français dans le monde. Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, Paris, *Le Français dans le monde CLE International*, pp.44-58.
- NISSEN, E. (2019). *Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel*, Paris, Didier. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01941203>
- POUZERGUES, P. DAVID, C. & GALA, N. (2022) « Cours hybride et pédagogie différenciée en classe de FLE multi-niveaux » dans *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut, Vol. XLI N° 2*, article soumis.
- PUREN, C. (2001). « Pédagogie différenciée en classe de langue », Paris, *Les Cahiers pédagogiques* (n° 399), 64-66.
- RIVENS MOMPEAN, A., & EISENBEIS, M. (2009). Annick Rivens Mompean et Martine Eisenbeis, « Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 6-1 | 2009, mis en ligne le 01 avril 2009, consulté le 25 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2204>

TELLIER, M. (2014). « Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés », *Discours* [En ligne], 15 | 2014, mis en ligne le 19 décembre 2014, consulté le 25 avril 2022. URL :

<http://journals.openedition.org/discours/8917>

TOFFOLI, D. (2020). *Informal learning and institution-wide language provision*, Berlin, Springer Nature.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. (2014). *Enseigner en classes hétérogènes*, Paris, Cahiers pédagogiques ESF.