



HAL
open science

Cours hybride et pédagogie différenciée en classe de FLE multi-niveaux

Paul Pouzergues, Catherine David Lodovici, Nuria Gala

► To cite this version:

Paul Pouzergues, Catherine David Lodovici, Nuria Gala. Cours hybride et pédagogie différenciée en classe de FLE multi-niveaux. Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité. Cahiers de l'APLIUT, 2022, Continuités et ruptures dans l'enseignement/apprentissage des langues, 41 (2), 10.4000/apliut.10129 . hal-03697048

HAL Id: hal-03697048

<https://hal.science/hal-03697048>

Submitted on 18 Jan 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 : **Cours hybride et pédagogie différenciée en classe de FLE multi-niveaux**

Title: **Hybrid course and differentiated pedagogy in multi-level FFL classrooms**

Auteurs : Paul Pouzergues – Catherine David – Núria Gala

Résumé :

Cet article questionne la pertinence d'une formation hybride pour répondre au défi de l'hétérogénéité dans une classe de FLE composée de **huit** doctorants multilingues et multi-niveaux (A0-B2). Nous avons fait l'hypothèse qu'une démarche de pédagogie différenciée soutenue par un dispositif hybride autonomisant orienté vers un projet permettrait de répondre à l'hétérogénéité sociale, cognitive et linguistique des apprenants. Afin d'encourager l'autonomie des apprenants, la réorganisation de séquences didactiques multi-niveaux est associée à des activités métacognitives elles-mêmes reliées à des interactions sociales avec l'enseignant, entre pairs ou avec une communauté (web social). Notre analyse porte sur l'appréciation, par les étudiants, de la classe multi-niveaux, du dispositif hybride et de la pédagogie de projet. Elle croise deux corpus : les réponses à deux questionnaires proposés au début et à la fin de la session et trois entretiens-conseils réalisés auprès des apprenants au début, au milieu et à la fin du cours.

= 149 mots

Mots clés : hétérogénéité-dispositif, hybride, pédagogie différenciée, autonomie, approche par tâche, français langue étrangère.

Abstract: This paper questions the relevance of a hybrid training to respond to the challenge of heterogeneity in an FFL class composed of 8 multilingual and multilevel doctoral students (A0-B2). We hypothesized that a differentiated pedagogical approach supported by a task-oriented autonomous hybrid system would allow to respond to the learners' social, cognitive, and linguistic heterogeneity. To encourage their autonomy, the reorganization of multi-level didactic sequences is associated with metacognitive activities, which are themselves linked to social interactions with the teacher, between peers or with a community (social web). Our analysis focuses on the students' appreciation of the multi-level class, the hybrid device and task-based pedagogy. Two corpora have been analyzed : the answers to two questionnaires

proposed at the beginning and at the end of the training, and three interviews with learners at the beginning, in the middle and at the end of the course.

= 149 mots

Key words: heterogeneity, hybrid course, differentiated pedagogy, autonomy, task-based approach, French as a foreign language.

Introduction

Les classes de langues étrangères multilingues et multi-niveaux sont des situations didactiques complexes et fréquentes au sein de certains centres universitaires, en particulier dans les centres universitaires de FLE (David et Abry). Confrontés à des classes de FLE pour doctorants multi-niveaux inscrits au Service universitaire de FLE d'Aix-Marseille Université, nous avons réalisé un questionnaire en juin 2021 auprès de 92 étudiants inscrits dans ces groupes de doctorants multi-niveaux afin d'appréhender leur ressenti et connaître les stratégies mises en place par les apprenants dans ces contextes de classes. Sur les 47 réponses obtenues, 37 d'entre eux (78,7 %) estimaient être dans un groupe multi-niveaux. Cette différence de niveaux provoquerait pour 10 d'entre eux (25,6%) un ralentissement de leur apprentissage, ce qui entraînerait une démotivation pour certains comme le montrent ces témoignages :

« Le cours était supposé être pour des B1/B2 mais il y avait la présence d'étudiants C1, tout le cours a été construit pour eux ce qui a rendu le cours très démotivant » (L15).¹

« C'est très difficile à suivre car il y a déjà des gens qui parlent bien français. Je ne comprends pas s'ils peuvent parler, alors ils devraient rejoindre un autre niveau, pas le niveau débutant » (L13).²

Ce contexte peut entraîner une frustration pour d'autres :

« J'essaie de ne jamais parler en anglais avec mes camarades du cours, mais c'est difficile parce que ceux de bas niveau le font toujours, et ils ne vous comprennent pas du tout quand vous parlez en français » (L5)

Faisant suite au constat des difficultés précédemment mentionnées, nous avons proposé à nos doctorants multilingues et multi-niveaux un cours de FLE hybride caractérisé par « la

¹ Notre proposition de traduction pour : « The course was supposed to be B1/B2 but had C1 people in it, the whole course was catered to them which made it very demotivating ».

² Notre proposition de traduction pour : « It's very hard to follow as already there are some people who can speak good French. I don't understand if they can speak, then they should join another level, not in the beginner level ».

coprésence de deux modes, le présentiel et le distanciel » (Charlier *et al.* 482) à travers un scénario pédagogique commun orienté vers une tâche (Nissen "Les spécificités" 3).

Nous avons fait l'hypothèse qu'une formation hybride, de par sa plus grande flexibilité dans la gestion des activités et de la temporalité, permettrait de répondre à l'hétérogénéité des niveaux de nos apprenants.

Nous nous appuyerons sur ce contexte vécu et cette étude pour formuler notre problématique : dans quelle mesure les formations hybrides sont-ils des dispositifs pertinents pour répondre au défi de l'hétérogénéité dans une classe multi-niveaux ? Les hypothèses sont les suivantes : les dispositifs hybrides favorisent la mise en place d'une pédagogie différenciée, ils sont capables de répondre et de s'adapter aux niveaux et aux besoins de chaque apprenant.

1. Hétérogénéité, différenciation, autonomie, hybridation : un cadre théorique pour la construction du dispositif

Dans cette section nous présentons le contexte théorique de nos travaux, à savoir les notions d'hétérogénéité, de différenciation pédagogique, d'autonomie, de dispositif hybride et de pédagogie de projet.

1.1. Hétérogénéité et différenciation pédagogique

La caractéristique la plus remarquable dans une classe multi-niveaux est l'hétérogénéité de niveau inter-individuelle, c'est-à-dire la différence de niveau entre les apprenants au sein du groupe classe (de A0 à B2 dans notre cas). Mais cette hétérogénéité est également intra-individuelle, c'est-à-dire, un apprenant détient des niveaux différents dans ses 4 compétences langagières³.

Cependant, l'hétérogénéité d'une classe ne se cantonne pas aux seuls niveaux du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Nous nous intéressons à d'autres formes d'hétérogénéités. Huver et Belondo (2) en identifient 3 : l'hétérogénéité sociale (entre autres, les cultures d'apprentissage liées au modèle éducatif suivi), l'hétérogénéité cognitive (la manière d'apprendre de chacun, le profil d'apprentissage, les représentations mentales) et l'hétérogénéité linguistique (le capital linguistique et les nationalités).

³ Compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite

Les sept postulats de Burns dans *Individualized Instruction* (25-26) ⁴ montrent que chaque apprenant a sa propre manière d'apprendre, comme le souligne également Larsen-Freeman (79) :

chaque individu [...] agit comme un contexte d'apprentissage unique, apportant un ensemble de systèmes différents à un événement d'apprentissage, y répondant différemment et, par conséquent, apprenant différemment car c'est le résultat de sa participation ⁵.

La différenciation pédagogique vise « à construire un collectif où chaque élève est tout à la fois pris en compte dans sa ressemblance et sa différence » (Meirieu 16). Cette méthode repose sur deux démarches : la « différenciation » dans laquelle « les élèves individuellement ou en groupes, réalisent à un moment donné des tâches différentes. » et la « variation » ou « diversification des tâches d'apprentissages [...] mais tous les élèves individuellement, en groupe ou collectivement, réalisent chacune d'elles. » (Puren 1)

David (7) propose une "grammaire de l'agir professoral" dans une classe de FLE/S multilingue et multi-niveaux à travers une vision schématique de l'éventail des possibles dans la manière d'organiser son cours (Figure1). Elle montre comment l'enseignant articule scénario, activités et démarches à travers différents modes de regroupements, objectifs langagiers, outils et manières de choisir et didactiser les supports.

⁴ Les sept postulats de Burns dans *Methods for individualizing instruction* :

1. Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.
2. Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
3. Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
4. Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
5. Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
6. Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
7. Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. »

⁵Notre proposition de traduction pour : « each individual [...] acts as a unique learning context, bringing a different set of systems to a learning event, responding differently to it, and therefore, learning differently as a result of participating in it ».

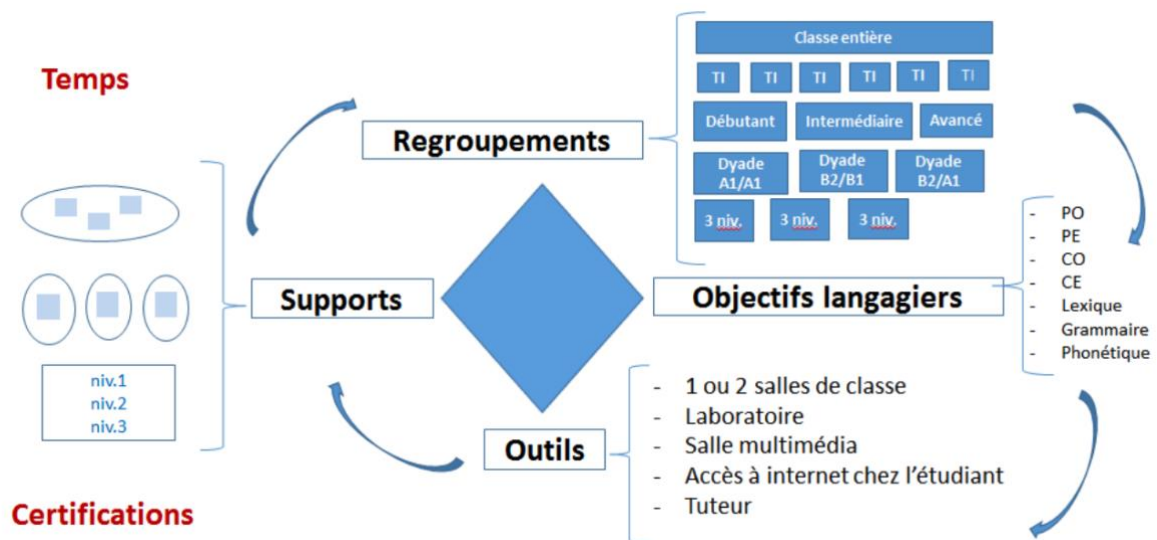


Figure 1 – Une différenciation à 4 entrées

Cet éventail de possibles peut dérouter les enseignants (David et Abry, 18), obligés de construire plusieurs cours en un seul et d'anticiper, à travers la mise en place d'une dynamique de groupes (ibid.), des moments de travail en présence de l'enseignant et d'autres sans. L'autonomie de l'apprenant joue, à travers ces moments d'absence, un rôle déterminant dans la réussite la différenciation pédagogique comme nous le verrons dans le sous-chapitre suivant.

1.2. Autonomie et autonomisation

Puren (2) met en évidence que l'autonomie de l'apprenant joue un rôle clé dans le fonctionnement de la pédagogie différenciée, ils illustrent avec Bertocchini (4) le degré d'interventionnisme de l'enseignant par un continuum entre pédagogie différenciée et apprentissage autonome, « l'enseignant plaçant son curseur sur la position la plus adéquate à la situation » représenté ci-dessous :


PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE				APPRENTISSAGE AUTONOME
faire apprendre	enseigner à apprendre	enseigner à à apprendre²	favoriser l'apprendre à apprendre	laisser apprendre
l'enseignant <i>met en œuvre</i> des méthodes d'enseignement différenciée	l'enseignant <i>gère</i> avec les apprenants le contact entre méthodes d'apprentis- sage et méthodes d'enseignement différenciées	l'enseignant <i>propose</i> des méthodes d'apprentissage différenciées	l'enseignant <i>aide</i> à l'acquisition par chaque apprenant de méthodes individuelles d'apprentissage	l'enseignant <i>laisse</i> les apprenants mettre en œuvre leurs propres méthodes d'apprentissage

Tableau 1 - Continuum entre pédagogie différenciée et apprentissage autonome.

Ce continuum nous amène ainsi à nous questionner autour de l'apprentissage autonome et de la notion d'autonomie définie par Holec (31) dans le cadre de l'apprentissage des langues comme « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage ». Il ajoute que cette capacité « n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière "naturelle", soit (et c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel ». Porcher (61) parlera l'année suivante d'autonomisation pour qualifier cette « marche vers l'autonomie ».

Germain et Netten (4) évoquent deux autres types d'autonomies impliquant des capacités nécessaires à la mise en place d'une pédagogie différenciée : l'autonomie générale qui est la capacité à prendre des initiatives dans la vie (qui pourra s'avérer utile dans le travail de groupe) et l'autonomie langagière qui est la capacité à prendre des initiatives langagières à s'exprimer avec spontanéité. Meirieu, qui s'intéresse lui aussi à cette notion, met cependant en garde⁶ : dans une classe hétérogène « supposer l'autonomie c'est bien souvent laisser jouer les privilèges et se creuser les écarts ».

Ainsi, à la recherche d'outils pour l'autonomisation de nos apprenants, nous nous inspirons des travaux sur l'autoformation guidée de Cappellini et al. (16) qui soulignent que « chaque étudiant a une trajectoire unique ; il n'y a pas de parcours standard autonomisant, il y a des trajectoires individuelles. C'est le propre et l'avantage de l'autoformation guidée ». Par ailleurs, Cappellini (13) démontre que la métacognition est le levier principal du développement de l'autonomisation, elle peut être favorisée par la mise en place d'entretiens conseils (Gremmo, 34) de séances d'apprendre à apprendre (Cappellini, 129) et d'un carnet de bord collectif (ibid,

⁶ <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>

133) . Le développement de l'autonomie s'appuie d'autre part sur des interactions sociales avec un enseignant, conseiller ou tuteur (Brudermann et Pelissier, 2), ses pairs (Lewis, 204) et/ou une communauté aussi nommée « Web social » (Lamy et Zourou, 4). Les formations hybrides, de par leur organisation et leur fonctionnement, représentent ainsi un formidable terrain pour le développement de l'autonomie des apprenants comme nous le décrivons dans le sous-chapitre suivant.

1.3. Les formations hybrides en langues

Nissen ("Les spécificités" 1) caractérise les formations hybrides par une "double modalité présentielle et distancielle, appuyée sur l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne et une centration sur l'apprenant". Toujours selon la même auteur (« Pourquoi » 2), l'articulation des modes présentiel et distanciel dans un scénario pédagogique commun est essentielle, ce dernier garantit la cohérence de la formation :

où chaque élément est inséré en tenant compte des autres éléments ainsi que des objectifs et du contexte : les approches didactiques et pédagogiques retenues, les activités ou tâches d'apprentissage proposées, leur principe d'enchaînement, les modalités de réalisation de ces activités (de manière individuelle ou à plusieurs, en même temps ou non, en salle de classe ou en dehors), le choix des outils – numériques ou autres –, l'articulation entre des activités réalisées en salle de classe et à distance, les ressources proposées, les rôles joués par l'enseignant.

La question de l'hétérogénéité des publics, de la motivation et de l'individualisation est au cœur des réflexions. Les dispositifs hybrides comportent de nombreux avantages dans ce sens comme l'affirment Narcy-Combes et Narcy-Combes (76), car ils permettent de proposer des parcours différenciés/individualisés en fonction des besoins des apprenants. Selon eux, la double modalité donne d'autre part l'opportunité aux apprenants d'adapter leur temps apprentissage à leurs besoins, et favoriserait leur autonomisation. Paradoxalement, dans le même temps, ces dispositifs demandent à l'apprenant déjà un certain degré d'autonomie (Rivens Mompean & Eisenbeis, 3). En partant du constat que l'autonomie de l'apprenant est doublement nécessaire, non seulement dans le cadre de la pédagogie différenciée mais également dans les formations hybrides, nous accorderons une attention particulière au caractère autonomisant du dispositif que nous allons mettre en œuvre.

Initiée aux Etats-Unis par Dewey avec la méthode *Learning by doing*, la pédagogie de projet est mise en exergue par Meirieu (8) car elle favoriserait la pédagogie différenciée. Selon lui,

elle offre l'opportunité à chaque apprenant, malgré les hétérogénéités, de pouvoir s'impliquer dans des projets communs, car ces projets permettent de construire un cadre fédérateur. David et Abry (44) précisent l'intérêt des tâches actionnelles authentiques outillées par les outils numériques pour dépasser les tensions entre d'une part les différents rythmes d'apprentissage avec l'unité temporelle du cours, et d'autre part celle entre l'unité du groupe classe et les besoins individuels. Nissen ("Formation hybride" 146) quant à elle, différencie la pédagogie de projet de la tâche par 3 aspects : (1) « la publication ou la diffusion du produit est une étape inhérente au projet et par conséquent une étape incontournable », (2) « à la base de cette pédagogie se trouve le principe d'exploration : on part du principe que l'apprenant avance par tâtonnements », (3) une orientation de l'enseignant vers « la responsabilisation de l'apprenant dans l'organisation du projet ». La tâche-projet a l'avantage de présenter un enjeu pour les apprenants. Cette notion de l'authenticité de l'enjeu de la tâche est abordée par Guichon (123-124) :

« ce n'est pas de l'authenticité de la tâche, voire de sa vraisemblance, que dépend l'engagement de l'apprenant mais de l'authenticité de son enjeu, c'est-à-dire de ce qui motive des apprenants à puiser dans leurs ressources langagières pour mener à bien la tâche parce qu'elle les implique cognitivement et personnellement ».

Les projets que nous proposons dans le cadre de cet article tenteront de présenter un enjeu académique authentique et stimulant pour notre public de doctorants. Nos deux tâches-projets représentent les éléments structurants nos deux scénarios pédagogiques (Nissen "Formation hybride" 144), où le distanciel et le présentiel s'articulent et se complètent à travers des étapes, des sous-tâches successives conduisant les apprenants vers la réalisation de leur tâche-projet. En parallèle, afin de proposer un caractère individualisant fort à notre dispositif, nous nous inspirons de l'expérimentation de Bruderermann (16) qui couple le dispositif hybride au CRL de l'université et conclut que :

« le dispositif hybride permet d'optimiser ce temps [les heures de formation], en ciblant les besoins propres à chaque apprenant ».

Bien que notre dispositif n'ait pas vocation, dans cette phase expérimentale, à s'inscrire dans le CRL de notre université, les stratégies mises en place autour de l'apprentissage autonome s'en rapprochent étroitement. Le schéma ci-dessous (figure 2) synthétise l'articulation de nos différents champs de recherche autour de la problématique que nous reformulons ici : dans quelle mesure l'articulation entre présentiel et distanciel au sein d'un dispositif hybride au

caractère autonomisant, orienté vers des tâches-projets intégrant des enjeux authentiques, permet-elle de proposer une pédagogie différenciée qui prend en compte et met en valeur l'hétérogénéité des apprenants en s'appuyant sur leur autonomie d'apprentissage ?

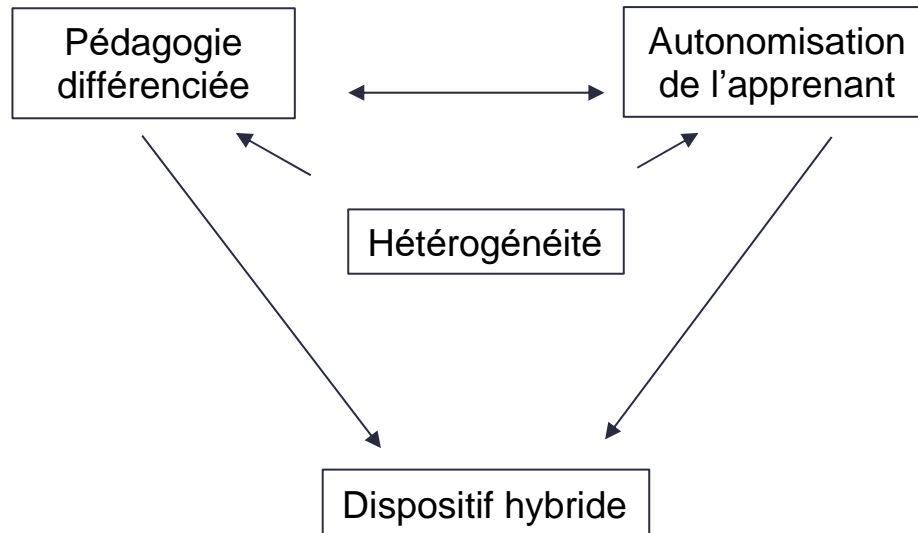


Figure 2 - Liens entre les différentes notions mobilisées dans notre approche.

2. Description du dispositif

Dans cette partie nous nous décrivons le dispositif de manière analytique pour une meilleure compréhension de la méthodologie adoptée ainsi que des résultats obtenus.

2.1. Résumé de notre étude

Notre étude s'est déroulée d'avril à juin 2021, en fin de période de restrictions sanitaires, lors de la reprise des cours en présentiel dans l'enseignement supérieur. Notre groupe classe était composé de 8 doctorants de 8 nationalités différentes, dans 5 domaines de recherche distincts, avec 5 niveaux du CECR présents (2A0, 2A1, 2A2, 1B1, 2B2)⁷ ; soit un groupe très hétérogène. Le dispositif hybride, d'une durée de 30h, était organisé comme suit : 20h de présentiel, réparties équitablement sur 10 séances de cours, et 10h à distance, soit une heure de distanciel entre chaque séance. Comme le montre la figure 2, le dispositif est scénarisé autour de 2 tâches-projets représentant chacune 12h de travail. Parallèlement trois outils d'aide au développement

⁷ Les apprenants ont réalisé 2 tests de niveaux : le premier (test Socrative) est institutionnel et interne à notre université, il attribue un niveau de français général toutes compétences confondues ; un deuxième avec 7speaking proposant un niveau en lexique, grammaire, compréhension orale, compréhension écrite et un niveau de français général. Nous avons attribué les niveaux aux apprenants en prenant compte de ces 2 tests mais aussi de leur niveau en production orale et écrite.

de l'autonomie d'apprentissage sont proposés (décrits plus précisément en 2.3) : des entretiens conseil individuels sont organisés en début, milieu et fin de parcours. Un carnet de bord collectif est tenu de manière hebdomadaire et un portfolio d'apprentissage sous la forme « espace de stockage » est mis à disposition avec des droits d'édition partagés pour tous les apprenants.

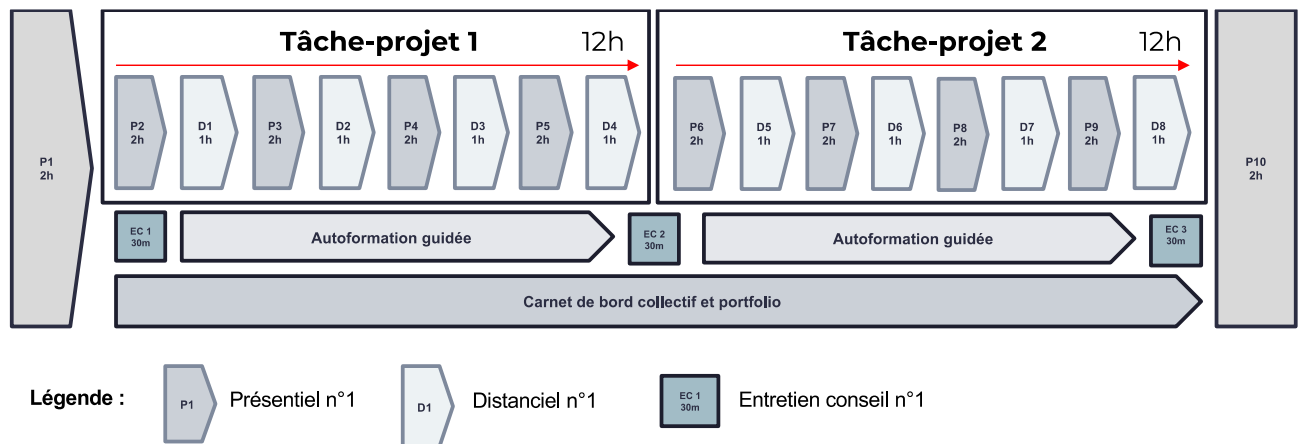


Figure 3 - Représentation schématique du dispositif.

2.2. Tâche-projet

Comme mentionné précédemment, 2 tâches-projets en lien avec la formation doctorale sont proposées dans notre dispositif afin de :

- structurer notre scénario (Nissen "Formation hybride" 51),
- motiver l'apprenant, grâce à l'enjeu de la tâche (Guichon 123-124),
- permettre à chaque apprenant de participer au projet malgré la forte hétérogénéité présente dans le groupe (Meirieu 8).

La première tâche-projet consiste à participer à un concours « pitch vidéo »⁸ organisé par l'école doctorale en partenariat avec une association⁹. Les apprenants ont « 120 secondes pour convaincre un jury, en exposant leur expérience de recherche et leur projet professionnel de façon claire, concise et convaincante ». Cette première tâche-projet mobilise de nombreux

⁸ <https://college-doctoral.univ-amu.fr/fr/concours-pitch-video-oteci-region-sud-2021-0>

⁹ Association OTECI (Organisation pour la Transmission d'Expériences et de Compétences Intergénérationnelles) <https://oteci.asso.fr/>

besoins langagiers : l'apprenant présente son propre domaine de recherche en français de spécialité, expose son parcours, ses souhaits et projets, il apprend à convaincre, etc.

La deuxième tâche projet s'oriente vers la production d'un poster scientifique sur l'un des 17 objectifs du développement durable de l'ONU¹⁰ choisi pour être exposé dans un lycée d'Aix-en-Provence. Les étudiants l'élaborent en lien avec leur profil, thématique de recherche et objectifs. L'intérêt de cette deuxième tâche-projet est de mettre en pratique, en groupe, un exercice de production scientifique dans leur domaine de recherche et celui du développement durable. Il est important de noter que les doctorants ne sont pas soumis à une évaluation pour valider leur cours, la formation doctorale valide leur participation en fonction de leur présence au cours.

2.3. Développement de la réflexivité

La première séance en présentiel, considérée comme la « séance apprendre à apprendre » est dédiée à l'explication du fonctionnement du cours et engage l'apprenant dans une démarche réflexive et autonomisante. Dès la première semaine, le premier entretien conseil individuel¹¹ est organisé en visioconférence avec les participants. Ces entretiens conseils, basés sur les travaux de Gremmo (34), visent à aider l'apprenant à fixer ses objectifs d'apprentissage, sélectionner des stratégies ainsi que des ressources pour les atteindre et plus largement développer sa compétence d'apprentissage. Ce premier entretien conseil fait le point sur le parcours langagier de l'apprenant, les résultats à ses tests de niveau¹², sa motivation, ses objectifs, les ressources utilisées pour le travail individuel en autoformation, etc. Le deuxième et troisième entretien, qui ont lieu respectivement en milieu et fin de parcours, permettent d'assurer un suivi dans le temps, de redéfinir les objectifs personnels de l'apprenant, le conseiller vers de nouvelles ressources, lui proposer des solutions pour répondre à ses difficultés, etc. Parallèlement, nous avons fait le choix d'intégrer un carnet de bord (ou carnet d'apprentissage) collectif qui cherche « 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 »¹³. Selon l'étude de Cappellini (143) il se différencie du carnet de bord individuel car il permet :

¹⁰ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>

¹¹ Les entretiens conseil semi-dirigés suivent un canevas inspiré des travaux réalisés dans le cadre du tandem du Centre de Formation et Autoapprentissage en Langues (CFAL) d'[Aix Marseille Université](#).

¹² [Tests Dialang https://dialangweb.lancaster.ac.uk/](https://dialangweb.lancaster.ac.uk/)

¹³ CECRL, 2001, p114 <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

« d’impliquer davantage les apprenants dans leurs parcours et d’éviter les décrochages. Le partage des stratégies et ressources d’apprentissage, mais aussi les craintes exprimées suivies de paroles rassurantes, suggestions ou encouragements ont permis, sinon de créer une communauté de pratiques, du moins de s’appuyer sur le soutien des pairs. »

Il est présent tout au long du cours de manière hebdomadaire sous forme d’activité Moodle *forum* paramétré en tant que *blog*. Le portfolio du cours est, dans notre étude, un espace numérique où sont consignés des productions, des résultats de tests (de profil d’apprentissage, de niveau) et les canevas d’entretien-conseil permettant à l’apprenant de garder ses traces d’apprentissage dans le but qu’il accepte la responsabilité de leur propre apprentissage.

2.4. Organisation présentiel/distanciel

2.4.1. Le cours en présentiel

Dans le cours en présentiel il s’agit de maintenir le sentiment d’appartenance au groupe-classe tout en proposant des activités adaptées aux différents niveaux. L’enseignant planifie sa séance en présentiel autour de 8 moments (cf fig.4). Il tente de suivre les différentes étapes de la progression d’une unité didactique au sein d’une séance : sensibilisation, compréhension, conceptualisation grammaticale et systématisation, production (Laurens). Il met en œuvre une dynamique de groupes alternant des moments en classe entière et en sous-groupes en suivant la logique de l’agir enseignant en classe de FLE multi-niveaux (David et Abry). Il s’agit, dans l’ordre chronologique, de :

- (1) mettre en commun le travail en autoformation effectué pendant la semaine,
- (2) entrer dans la thématique du jour à partir d’images ou de mots clés¹⁴.
- (3) proposer un document audio et/ou écrit didactisé à plusieurs niveaux, selon la démarche de variation¹⁵.
- (4) faire la correction collective en classe entière.
- (5) proposer un travail d’observation, de conceptualisation et de systématisation grammaticales accompagné d’exercices autocorrectifs¹⁶.

¹⁴ Toutes les langues peuvent être mobilisées afin que chacun puisse participer aux interactions.

¹⁵ Les apprenants travaillent en petits groupes de niveaux proches sur ce document. L’enseignant circule entre les groupes.

¹⁶ Les points de langue sont différents en fonction du niveau du groupe (démarche de différenciation), même s’ils sont associés souvent à des objectifs pragmatiques communs (décrire, raconter, inviter, etc...). Les apprenants travaillent à nouveau en sous-groupes et s’entraident. L’enseignant répond aux questions en fonction des demandes. Il oriente ensuite les apprenants, à distance, vers des compléments sur les points de langue étudiés.

(6) finir en classe entière : les apprenants présentent à toute la classe les productions réalisées en sous-groupes¹⁷.

(7) annoncer les travaux à réaliser pour la séance suivante.

Signalons tout de même deux biais dans cette organisation :

- La prise en charge de 2 apprenants A1.0 a posé un certain nombre de difficultés à l'enseignant en termes de disponibilité et de gestion du temps¹⁸.
- Notre planification est une proposition idéale. Très souvent, les sous-groupes ne travaillent pas au même rythme, ce qui conduit l'enseignant à compléter ou retarder certaines activités. D'où la pertinence du dispositif hybride qui permet d'allonger le temps du cours.

Exemple organisation du cours en présentiel					
Temps :	A0	A1	A2	B1	B2
Temps 1 Groupe classe	Retour sur le carnet de bord Présentation des travaux réalisés à distance				
Temps 2 Groupe classe	Mise en route - activité de sensibilisation				
Temps 3 Groupe de niveaux Variation	Cours différencié et basé sur une méthode de FLE	Compréhension orale/écrite A1 Doc collaboratif	Compréhension orale/écrite A2 Doc collaboratif	Compréhension orale/écrite B1 Doc collaboratif	Compréhension orale/écrite B2 Doc collaboratif
Temps 4 Groupe classe		Expression orale			
Temps 5 Groupe de niveaux Différenciation		Travail sur la langue : Grammaire -vocabulaire- phonétique	Travail sur la langue : Grammaire -vocabulaire- phonétique	Travail sur la langue : Grammaire -vocabulaire- phonétique	Travail sur la langue : Grammaire -vocabulaire- phonétique
Temps 6 Groupes de niveaux mêlés Mixité		Micro-tâche => production			
Temps 7 Groupe classe	Présentation des productions				
Temps 8 Groupe classe	Présentation des travaux à réaliser pour la fois prochaine				

Figure 4 – Organisation d'une séance en présentiel.

¹⁷ Les étudiants plus forts adaptent leurs discours pour le rendre accessible à tous.

¹⁸ En parallèle des autres sous-groupes les débutants complets ont travaillé avec un manuel numérique de FLE A1 au sein duquel des activités sont autocorrigées.

2.4.2. Organisation d'un cours en distanciel

Le cours en distanciel s'organise dans Moodle autour de 4 étapes décrites dans la figure ci-dessous :

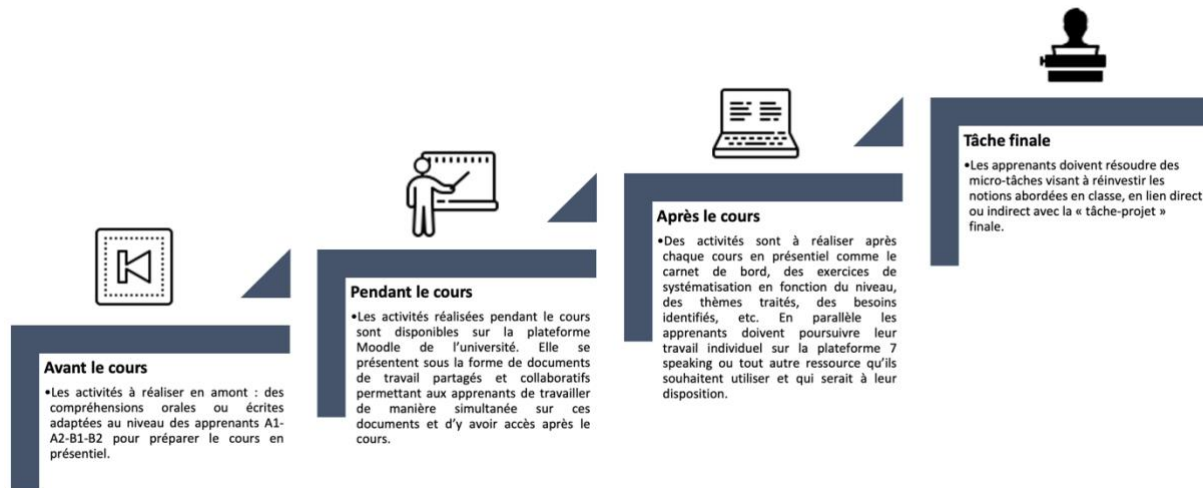


Figure 5 – Organisation de l'articulation présentiel-distanciel.

Ainsi l'articulation présentiel-distanciel, rigoureusement structurée par les quatre étapes précédemment décrites, permet à l'apprenant, malgré la complexité du dispositif, de s'y repérer aisément. Cette articulation autour de notre scénario pédagogique vise d'autre part à garantir la cohérence du dispositif (Nissen « Pourquoi » 4).

3. Cadre méthodologique

3.1. Démarche méthodologique : recherche-action

L'étude que nous présentons s'inscrit dans une démarche de recherche-action qui fournit « un cadre aux investigations qualitatives effectuées par les enseignants et les chercheurs en situations complexes de classe » (Catroux, 3). Toujours selon cet auteur, elle se caractérise par « une répétition de cycles de recherche de structure identique », la réflexion qui suit permet, après avoir observé et analysé les effets des éléments mis en place, de déterminer un plan d'action visant à faire progresser continuellement le dispositif. Notre cours hybride est ainsi proposé de manière récurrente au cours de 4 sessions le faisant évoluer vers une amélioration progressive. Comme le montre la figure 5 ci-dessous, nous nous intéressons au cycle 2 de notre recherche-action. Nous sommes ici deux enseignants de FLE, engagés par ailleurs dans cette

expérimentation de recherche. Enfin un accent est mis sur l'utilisation des données plus qualitatives que quantitatives comme le préconise Cartoux (7) car « la recherche-action est une réponse à une situation particulière [...] le caractère qualitatif de la méthode permet une plus grande flexibilité et réactivité à la situation ».

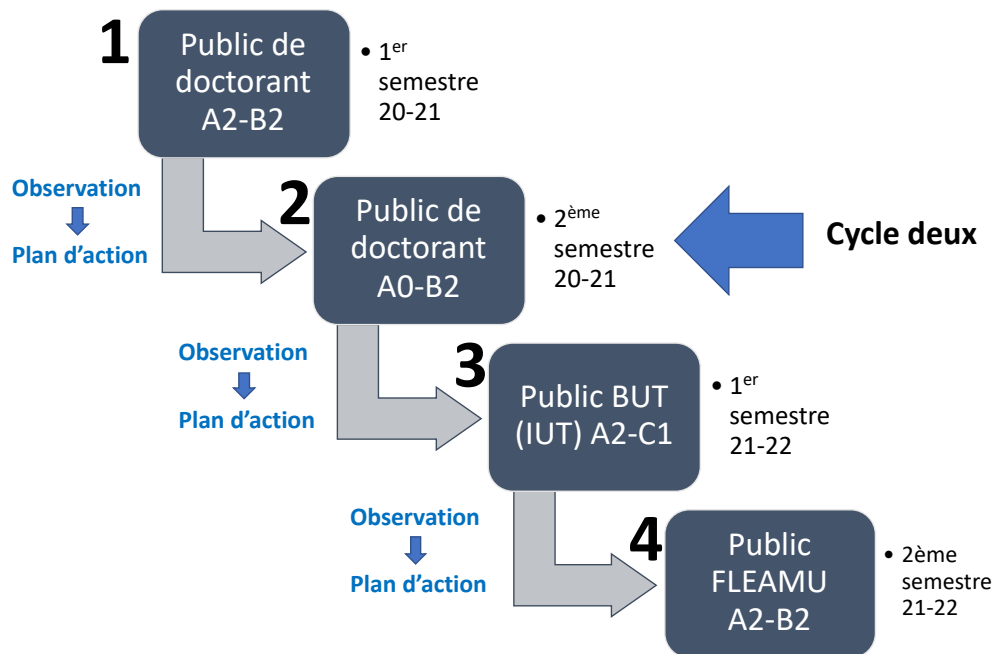


Figure 6 – Situation de l'étude dans notre recherche-action.

3.2. Recueils des données : le corpus

Notre corpus est composé de deux questionnaires (réalisés en présentiel afin de s'assurer de la bonne compréhension des questions par les apprenants) et d'enregistrements des entretiens-conseils semi-dirigés. Le premier questionnaire a été soumis à la fin du premier cours pour analyser les besoins des apprenants et connaître leurs opinions sur la classe multi-niveaux ; il est composé de 12 questions, (annexe 1) et nous avons obtenu 7 réponses. Le deuxième questionnaire est proposé à la fin du dernier cours pour appréhender la perception du dispositif par les apprenants. Il est composé de 16 questions, (annexe 2) et nous avons obtenu 6 réponses. Les 3 entretiens-conseils organisés¹⁹, ont systématiquement été enregistrés. Bien que fortement recommandés, tous les apprenants n'ont pas participé à tous les entretiens. Nous avons obtenu 13 enregistrements au total dont 6 pour le premier, 4 pour le deuxième et 3 pour le dernier.

¹⁹ Ces entretiens sont décrits dans la partie 3.3 sur le développement de la réflexivité.

3.3. Critères d'analyse

Notre méthode d'analyse se base sur une analyse catégorielle thématique qualitative (Bardin, 2013) autour de trois catégories :

1. Vécu positif/négatif de la classe multi-niveaux
2. Vécu positif/négatif de la pédagogie de projet
3. Vécu positif/négatif du dispositif hybride

Cette analyse catégorielle thématique concerne l'ensemble des données recueillies. Les annotations des enregistrements des entretiens-conseils ont été réalisées avec le logiciel ELAN²⁰ qui permet une précision dans le codage, le repérage des co-occurrences, une meilleure lisibilité générale et une objectivité renforcée dans le traitement des données (figure 6).

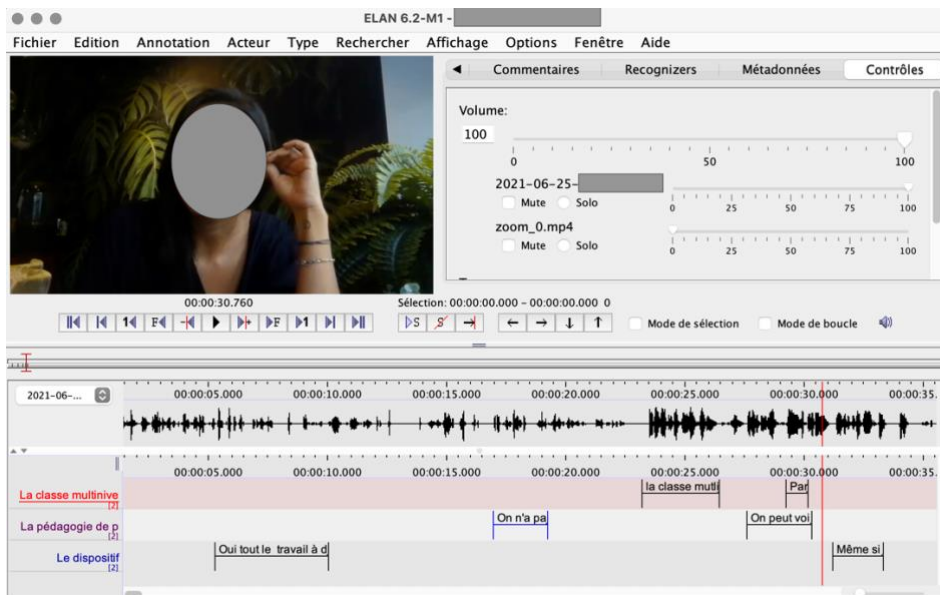


Figure 7 - Exemple d'annotations avec le logiciel ELAN.

L'ensemble des données recueillies a ensuite été compilé dans un tableau Excel dans l'objectif de faciliter la triangulation des données pour une analyse plus objective.

²⁰ <https://archive.mpi.nl/tla/elan>

4. Analyse et résultats

Dans cette partie nous analysons les données des questionnaires et des entretiens individuels indépendamment, pour les regrouper dans un deuxième temps dans la sous-partie résultats, afin d'en tirer les conclusions dans le chapitre qui suivra.

4.1. Analyse des données recueillies

4.1.1. Questionnaire avant/après le cours

Bien que nous ayons demandé à plusieurs reprises aux 8 apprenants de participer aux questionnaires avant et après le cours, nous avons obtenu 7 réponses au premier et 6 réponses au deuxième.

- **La classe multi-niveaux :**

Dans le premier questionnaire, on remarque des réponses plutôt négatives ou d'indifférence au regard de la classe multi-niveaux.

Q11 Pensez-vous qu'une classe avec des étudiants de niveaux différents est :	
Réponse	Total
Un avantage	1
Un inconvénient	3
Ni un avantage ni un inconvénient	3

Lorsqu'on leur demande de justifier leurs réponses on obtient des raisons variables *M-A2*²¹ : « ceux qui ne peuvent pas encore parler couramment se sentiront inférieurs. » ; *L-A2* : « cela peut être décourageant. ».

D'autres plutôt positifs *K-B2* : « Vous apprenez de tout le monde, quel que soit son niveau de français. » *Y-A1* qui est le seul à indiquer que c'est un avantage dans le questionnaire, il se justifie par : « C'est un avantage en termes de travail de groupe car nous pouvons leur demander de l'aide de manière plus informelle »²²

A la fin du dispositif, dans le deuxième questionnaire, lorsque l'on repose la même question aux participants, on observe que les réponses ont peu évolué. *Y-A1* ayant indiqué que c'était un avantage a abandonné le cours au bout du 3^{ème} cours et n'a pas participé au deuxième questionnaire. On observe une évolution positive de *T-A0* et de *M-A2* qui avaient indiqué que

²¹ Afin de conserver l'anonymat des apprenants d'une part, nous indiqueront en première lettre l'initiale de leur prénom et nous mentionneront le niveau de l'apprenant

²² Notre proposition de traduction pour : « Its an advantage in terms of group work as we can seek help from them in a more informal way ».

c'était un inconvénient et qui indiquent désormais que ce n'est ni un avantage ni un inconvénient.

Q13 Pensez-vous qu'une classe avec des étudiants de niveaux différents est :	
Réponse	Total
Un avantage	0
Un inconvénient	2
Ni un avantage ni un inconvénient	4

En revanche, on remarque une évolution négative de K-B2 qui modifie sa première réponse « ni un avantage ni un inconvénient » par un « inconvénient », elle justifie son choix par : « La différence de niveau, il me semble que c'est peut-être pratique pour ceux qui ont un niveau inférieur, mais ce n'est pas pratique pour ceux qui ont un niveau supérieur ».

Parallèlement, lorsqu'on interroge E1-A0 sur les points positifs de ce cours, elle mentionne « Garder tous les étudiants ensemble »²³. YF-B1 indique quant à elle « la classe multi-niveaux » comme le point positif et négatif de cette classe, un ressenti donc mitigé.

A la question 3 les apprenants indiquent que la raison principale de leur manque de progression est « les niveaux des étudiants dans la classe trop différents » avec 3.8/5. Paradoxalement, « les activités non adaptées à mon niveau » arrive en dernier du classement, ce qui illustre que la pédagogie différenciée a permis d'orienter les apprenants vers des activités en fonction de leur besoins respectifs.

Q3 Si vous n'avez pas beaucoup progressé dans certains domaines, notez les raisons suivantes						
(1= pas une bonne raison ; 5= raison importante)	1	2	3	4	5	Moyenne
Heures de cours insuffisantes	1	1	1	1	2	3.3
Heures de travail personnel insuffisantes	1	0	2	1	2	3.5
Niveaux des étudiants dans la classe trop différents	0	1	2	0	3	3.8
Activités non adaptées à mon niveau	1	2	2	0	1	2.7
Ma faible motivation	2	0	1	2	1	3.0

- **La pédagogie de projet :**

Dans la question 4 du deuxième questionnaire, ils considèrent que ce sont les activités liées aux projets qui les ont le plus aidé à progresser avec une moyenne de 4.3/5, suivi de près par « les exercices de grammaire en autonomie avec les tests AMETICE » et « la production et interaction orale ».

²³ Notre proposition de traduction pour : « Keeping all the students together ».

Q4 Parmi ces activités lesquelles vous ont-elles fait le plus progresser ?						
(1= pas de progrès ; 5= beaucoup de progrès)	1	2	3	4	5	Moyenne
Compréhension orale	0	2	0	1	3	3.8
Compréhension écrite	0	2	2	1	1	3.2
Exercices de grammaire en classe	0	1	3	0	2	3.5
Exercices de grammaire en autonomie avec les tests AMETICE	0	1	0	2	3	4.2
Exercices de grammaire en autonomie 7speaking	1	4	0	0	1	2.3
Production et interaction orale	0	0	2	1	3	4.2
Production écrite	0	2	2	1	1	3.2
Activités autour des projets	0	0	1	2	3	4.3

Ils justifient ensuite leurs réponses :

E8-B2 : « Finalement, J'ai trouvé génial de travailler sur des projets, c'est une excellente méthode d'apprentissage. »

E7-B1 : « C'est le concours pitch vidéo. Je pense que j'ai plus de confiance pour m'exprimer devant le public après cela. »

E6-A2 : « Pour moi, l'interaction orale avec mes collègues m'a aide beaucoup mon apprentissage et m'a motive a etudie plus de francais. »

- **Dispositif hybride :**

Du côté de la structure et de l'organisation du cours hybride, ils en sont tous très satisfaits :

E5-A2 « Je pense que l'organisation du cours est bonne car tous les étudiants ont participé activement au cours. »

E8-B2 « Excellent, j'aime les cours structurés, car vous pouvez vous préparer au cours avant d'y aller, et ainsi, vous avez plus de questions à poser. »

E2-A0 « Le cours était très organisé en termes de temps et de processus »²⁴

Pour conclure sur les résultats des questionnaires, on remarquera que malgré l'insatisfaction prégnante liée à la classe multi-niveaux, la satisfaction générale du cours reste paradoxalement plutôt bonne :

Q16 Satisfaction générale						
(1= pas du tout ; 5 = parfaitement)	1	2	3	4	5	Moyenne
Le cours de français a répondu à vos attentes ?	0	0	1	4	1	4
Le rôle de l'enseignant ?	0	0	2	1	5	4.8

4.1.2. Entretiens-conseils individuels (EC)

Malgré la difficulté que nous avons eu à obtenir des EC pour tous les apprenants, les données obtenues nous permettent de préciser les réponses des questionnaires.

²⁴ Notre proposition de traduction pour : «The course was very organized in terms of time and the process »

- **La classe multi-niveaux :**

4 étudiants ont participé à l'EC1. Les avis sont ici aussi très variables comme dans le questionnaire.

YF-B1 trouve la situation stimulante : « Je dois plus me bousculer (dans une classe multi-niveaux) »²⁵.

M-A2 pense que cela peut être intéressant si l'enseignant parvient à bien gérer sa classe :
« Si c'est manage approprié c'est bon »

Mais la différence de niveau dans la capacité à comprendre et à se faire comprendre est également évoquée par YA2 et SA1 qui par ailleurs ont abandonné la classe par la suite :

Y-A2 : « Ça dépend, en français je suis faible donc c'est difficile de comprendre s'il y a des étudiants de niveau supérieur... »²⁶.

S-A1: « Je ne pense pas que ce soit un avantage pour moi, car la classe avec les élèves supérieurs, je ne comprends pas ce qu'ils disent »²⁷.

Enfin YF-B1 ne semble pas perturbée par ce contexte didactique « Je pense un avantage et aussi un inconvénient, mais je pense que ça me va, ça m'est égal »²⁸.

En ce qui concerne l'EC2, 4 étudiants y ont également participé. La classe multi-niveaux est perçue négativement par tous (4/4) :

K.B2 : « J'ai changé d'opinion parce que c'est meilleur avec personnes du même niveau parce que j'ai vu que parler avec d'autres personnes mais dans la classe c'est difficile aucune personne veut que parler »

M-A0 : « En fait je préfère être avec... rester avec des gens de mon niveau »²⁹.

YF-B1 : « Je pense que pour ceux qui veulent progresser, il faut qu'ils s'entraînent avec quelqu'un du même niveau qu'eux »³⁰.

A l'exception aussi d'une étudiante débutante qui dit apprécier l'expérience quand elle arrive à effectuer les exercices :

²⁵ Notre proposition de traduction pour : « I have to push myself more (in a multilevel class) »

²⁶ Notre proposition de traduction pour : « It depends, in the french I'm weak so it's difficult to understand if they are higher level students... »

²⁷ Notre proposition de traduction pour : « I don't feel it's an advantage for me, because the class with the higher students I'm not understanding the things they are saying »

²⁸ Notre proposition de traduction pour : « I think it's an advantage and also disadvantage, but I think it's fine with me I don't care about that »

²⁹ Notre proposition de traduction pour : « Actually I prefer to be with a to stay with people of my level »

³⁰ Notre proposition de traduction pour : « I think for those who want to make progress, they need to practice with someone with the similar level as them »

T-A0 : « Tout va bien, la seule chose est que tout le monde n'a pas le même niveau sauf moi et Mnahel nous avons le même niveau, donc parfois cela devient un peu distrayant et difficile spécialement quand nous sommes en classe, sinon ça va, comme dans le dernier cours où j'ai réussi à faire mes exercices, oui ça s'est bien passé »³¹.

YF-B1 restait indifférente à la question du multi-niveaux dans l'EC1, mais elle est plus critique vis-à-vis de ce contexte de classe dans l'EC2. Il y a une évolution du discours : la question de la faisabilité est remise en question à cause des débutants et du manque de temps.

Enfin dans l'EC3, seules 3 étudiantes y ont participé. C'est surtout l'étudiante la plus avancée qui s'exprime sur le sujet et évoque sa frustration devant l'impossibilité de communiquer avec des étudiantes débutantes A1 :

K-B2 « Mais la chose que je n'aime pas c'est la différence de niveau, ça me très frustré. J'ai essayé de pratique avec mes amis, mes copains, mes camarades mais non mais c'est impossible, impossible, le niveau de la majorité de la classe il est très très bas et c'est impossible de parler, à la fin toujours ils parlent en anglais »

- **La pédagogie de projet**

Au cours de EC1, seule YF-B1 évoque sa crainte de participer à un pitch vidéo parce qu'elle n'ose pas parler devant une caméra à travers un projet diffusable : YF-B1 : « Alors euh c'est obligatoire ? » / « Je veux faire la vidéo mais comme vous le savez je suis très timide »³²

L'EC2 révèle une satisfaction générale des étudiants interrogés.

YF-B1 et K-B2 apprécient le fait de travailler ensemble et souligne l'intérêt de l'enjeu de la tâche authentique :

YF-B1 « Il faut parler », « il faut s'entraîner », « il faut performer »³³.

K-B2 « Je pense que de tous les cours les meilleurs sont les projets parce que sont un très bon exercice pour nous oui ». / « c'est une grand défi, faire la vidéo c'était une grand

³¹ Notre proposition de traduction pour : «Every thing is fine, the only thing is that is not everyone has the same level except me an Mnahel we have the same level, so sometimes it becomes a bit distracting and challenging specially when we are in classroom, otherwise is fine, like in the last class I manage to do my exercices, yes is been well »

³² Notre proposition de traduction pour : « So ah is that obligatoire ? » / « I want to do the video but as you know I'm very shy »

³³ Notre proposition de traduction pour : « We have to speak », « we have to practice », « we have to perform ».

défi pour moi surtout parce que c'est très difficile de me communiquer en français [...] et donc oui pour la vidéo c'est bien parce que je répétais pff comme mille fois (rire) oui cette vidéo et à la fin j'ai mémorisé le texte»

Cette évaluation positive est confirmée dans **EC3**, YF-B1 apprécie de pouvoir parler devant un public, a essayé de travailler avec les autres, reconnaît être moins timide : « J'aime particulièrement pitch vidéo parce que je parce que je pratiquais parler devant le public donc je vous remercie » et « je pense je suis moins timide maintenant ».

Quant à K-B2, elle apprécie de pouvoir parler avec « fluidité » et spontanément de ce qu'elle fait dans ses études : « En fait maintenant je peux te dire exactement tous les choses que j'ai dit dans la vidéo [...] fluidité quand je parle sur moi sur ma thèse sur les choses que je fais avant, très bien très bien je l'aime beaucoup ». Elle évoque aussi le projet n°2 (Poster pour le développement durable) et apprécie d'avoir pu travailler en groupes :

« Et aussi le poster il est très bien parce que quand tu travailles avec une autre personne les idées sont totalement différentes [...] Et après tu dois trouver un point intermédiaire entre les deux idées de l'autre personne avec toi et ça je pense que c'est un très bon exercice [...] pour apprendre une langue, j'adore travailler en groupe car toutes les personnes a comme chose pour te donner ».

Enfin elle apprécie le fait d'associer les points de grammaire à la pédagogie du projet : « j'ai le plus aime, le plus aimé, hé hum en effet, le mélange la grammaire et le projet je pense que les deux c'est comment se dit, c'est complémentaire ».

- **Le dispositif hybride**

Les remarques sur le dispositif hybride concernent essentiellement l'EC2 et l'EC3 et sont aussi très positives. Dans l'EC2, K-B2 apprécie « l'organisation » : le cours en amont permet de se préparer, le plan du cours est expliqué, YF-B1 « adore toutes les activités, les vidéos, les scripts, Ametice, la grammaire ».

Dans l'EC3, K-B2 évoque l'articulation grammaire et projet : « parce qu'avec la grammaire c'est possible de faire bien le projet » et le carnet de bord collectif : « cela permet d'avoir un espace pour échanger avec les autres » mais conseille au professeur de le rendre obligatoire.

Tout comme dans les questionnaires, la classe multi-niveaux est appréhendée négativement alors que les projets et le dispositif sont valorisés par les étudiants interrogés.

4.2. Résultats

Au fur et à mesure qu'avance le cours, la classe multi-niveaux est considérée comme un obstacle à l'apprentissage car elle engendre de la frustration, provoque une baisse de la motivation, empêche la communication, le rythme est ralenti notamment à cause des débutants complets souvent pointés du doigt. Pour autant, deux éléments permettent de compenser la frustration du multi-niveaux : le projet et le dispositif permettant ainsi de conserver une satisfaction générale élevée du groupe classe.

En effet, il ressort de cette étude que la pédagogie actionnelle autour des projets permet de stimuler la motivation³⁴, donner confiance aux apprenants, développer la fluidité et maintenir une dynamique de groupe malgré l'hétérogénéité. D'autre part, le dispositif hybride est apprécié à l'unanimité car la modalité hybride permet de travailler en amont, pendant et en aval de manière structurée, de bien comprendre les objectifs d'apprentissage, elle offre aux apprenants l'opportunité de travailler sur des activités adaptées à leur niveau et de faciliter le travail de compréhension orale. Il permet aussi d'être plus actif en classe, à noter que les activités qui stimulent la production orale font partie des activités les plus appréciées par l'ensemble du public. Les entretiens-conseils sont ressentis comme très utiles par les participants car ils permettent de rassurer, de faire le point sur son apprentissage, d'être guidé. Le carnet de bord, considéré comme un outil intéressant au départ, n'a en revanche été utilisé que par une minorité.

5. Conclusion et perspectives

Cette étude met en exergue les limites que peut représenter la gestion d'une classe multi-niveaux avec la coprésence de débutants complets et des niveaux avancés. À cette difficulté s'ajoute le manque d'effectifs intra-niveaux qui a bridé la communication des niveaux plus avancés. Toutefois, malgré ces obstacles, les résultats obtenus précédemment nous indiquent que le dispositif, à travers ses projets, son articulation présentiel-distanciel autour du scénario pédagogique, son parcours autonomisant via les entretiens-conseils, a montré son efficacité pour proposer une pédagogie différenciée, capable à la fois de conserver une cohésion de groupe et de permettre à chacun d'évoluer à son rythme, ce qui nous permet de conforter notre

³⁴ Le fort investissement de K-B2 dans le projet vidéo OTECI a été récompensé puisqu'elle a fini lauréate du concours.

hypothèse de départ. Cependant, nous estimons qu'un groupe classe sans débutant complet, avec plus d'apprenants et une meilleure répartition intra-niveaux, nous aurait permis d'obtenir des résultats plus probants.

Une nouvelle étude est en cours dans ce sens, avec un groupe de 13 apprenants homoglotte, de niveau A2 à C1. Ce nouveau dispositif reprendra les grandes lignes de ce dernier et s'efforcera de développer les séances apprendre à apprendre en début de chaque séance en présentiel, d'intensifier l'utilisation du carnet de bord et d'y intégrer l'évaluation. Une analyse de cette phase 3 est actuellement en cours afin d'étudier le caractère autonomisant du dispositif.

Bibliographie

Bardin, Laurence. *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France, 2013.

Brudermann, Cédric. « Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, no Vol. 13, Vol. 13, 2010.

Brudermann, Cédric, et Chrysta Pélessier. « Accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage en cours de langue à l'ère du Web 2.0 : retour d'expérience ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 19, no 1, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2016, pp. 33-56.

Burns Richard. « Methods for individualizing instruction ». *Individualized Instruction--Programs and Materials: Selected Readings and Bibliography*. Educational Technology, 1973, pp. 25-32.

Cappellini, Marco. « Du carnet d'apprentissage individuel aux outils du Web 2. Étude d'une transposition des carnets d'apprentissage sur un blogue collectif dans un dispositif LANSAD d'auto-formation accompagnée en italien ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, no Vol. XXXIV N° 1, Vol. XXXIV N° 1, 2015, pp. 127-46.

Cappellini, Marco, et al. « Interactions plurielles d'étudiants en autoformation guidée et autonomisation | Interactions and Autonomization of Students in a Guided Self-Learning Environment ». *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, vol. 42, no 4, The Canadian Network for Innovation in Education, 2016. Scholars Portal Journals.

Catroux, Michèle. « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, no Vol. XXI N° 3, 2002, pp. 8-20.

Charlier, Bernadette, et al. « Apprendre en présence et à distance, une définition des dispositifs hybrides ». *Distances et savoirs*, vol. 4, no 4, 2006, pp. 469-96.

- David, Catherine. « L'agir enseignant dans une classe de FLE aux niveaux hétérogènes (A1-C1 CECRL) ». Complexité, diversité et spécificités : pratiques didactiques en contexte, coordonné par Jose Aguilar, Cédric Brudermann et Malory Leclere, édité par Presse Sorbonne Nouvelle, 2014.
- David, Catherine et Dominique Abry. Classes multi-niveaux et pédagogie différenciée. Hachette, 2018.
- Germain, Claude, et Joan Netten. « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, no Vol. 7, Vol. 7, 2004, pp. 55-69.
- Gremmo, Marie-José. « Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil ». *Mélanges CRAPEL* n°22, 1995, pp. 33-61.
- Guichon, Nicolas. Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Les Editions Didier, 2012.
- Holec, Henri. Autonomie et apprentissage des langues étrangères. In André, B. Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères, Didier / Hatier, 1979.
- Huver, Emmanuelle, et Sandra Belondo. « Socioculturel et/ou diversité ? Des finalités et des discours en écho ». *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 2008.
- Lewis, Tim. « Between the social and the selfish: learner autonomy in online environments ». *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 7, no 3, Routledge, 2013, pp. 198-212.
- Lamy, Marie-Noëlle, et Katerina Zourou. « Social Networked Game Dynamics in Web 2.0 Language Learning Communities ». *Alsic. Apprentissage Des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, n° Vol. 16, Vol. 16, février 2013.
- Larsen-Freeman, Diane Complexity theory. In S. Gass & A. Mackey (éds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, 2012, pp.73-87.

Laurens, Véronique. « Modéliser des séquences en FLE et FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique ». *Le français aujourd'hui*, vol. 176, n° 1, 2012, pp. 59-75.

Meirieu, Philippe. Louis Legrand et la « pédagogie différenciée » : les enjeux d'une querelle. 2016. https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/Louis_Legrand_Ph_Meirieu.pdf.

Mompean, Annick Rivens, et Martine Eisenbeis. « Autoformation en langues : Quel guidage pour l'autonomisation ? » *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 2009, 6(6-1), Article 1.

Narcy-Combes, Jean-Paul, et Marie-Françoise Narcy-Combes. « La tâche comme moyen d'optimiser l'enseignement/apprentissage en anglais pour les disciplines autres dans le contexte universitaire français ». *Le Français dans le Monde : Recherches et applications*, 2007, pp. 73-87.

Nissen, Elke. « Les spécificités des formations hybrides en langues ». *Alsic*, no Vol. 17, 2014.

Nissen, Elke. *Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel*. Les Editions Didier, 2019.

Nissen, Elke. « Pourquoi mettre à contribution le numérique pour l'enseignement des langues à l'école? » Conférence de consensus « De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? », Cnesco et Ifé, ENS de Lyon, 2019.

Puren Christian « Pédagogie différenciée en classe de langue ». *Les Cahiers pédagogiques* n° 399, 2001, pp. 64-66.

Puren Christian et Paola Bertocchini. « Entre "pédagogie différenciée" et "apprentissage autonome » *Les Langues modernes* n° 4, 2001, pp. 38-44.

Porcher, Louis. *Les chemins de la liberté*. Dans André, B. (dir.). *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*, Didier / Hatier, 1981.

Annexes :

Annexes 1 : Premier questionnaire

1 * En quelle langue rédigez-vous votre thèse ?

2 * Quel est votre domaine de recherche ?

Pour vous aider :

<https://appliweb.dgri.education.fr/annuaire/ListeDs.jsp?entite=ur>

3 * Ce cours de français est-il obligatoire ?

Oui Non

Questions relatives à vos objectifs d'apprentissages :

4 * Combien d'heures par semaine pourriez-vous consacrer à l'apprentissage du français en plus de vos 3h de cours ?

1h 2h 3h 4h 5h 6h 7h 8h 9h 10h

5 * Pendant ce cours, quelle compétence souhaiteriez-vous travailler en priorité ?

- Compréhension orale
- Compréhension écrite
- Production orale
- Production écrite

6 * Classez de 1 à 4 l'importance de ces compétences pour vous :

(1= la moins importante ; 4= la plus importante)

Compréhension orale
Compréhension écrite
Production orale
Production écrite

	1	2	3	4
Compréhension orale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compréhension écrite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Production orale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Production écrite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7 * Vous souhaitez des cours de français adaptés :

- à votre vie personnelle (vie quotidienne en France)
- à votre vie professionnelle (vie quotidienne au laboratoire de recherche)
- à votre domaine de recherche (le plus proche possible de votre spécialité)
- à la méthodologie de la recherche en France

8 Si vous avez des besoins ou des attentes spécifiques concernant ce cours veuillez les indiquer ci-dessous :

9 * Notez de 1 à 5 l'intérêt que vous portez à ces thématiques :
 (1= peu d'intérêt ; 5 = beaucoup d'intérêt)

- Les nouvelles technologies
- La musique
- Le cinéma
- La gastronomie
- Les voyages
- Le monde du travail
- La santé
- Le sport
- La politique
- La société
- L'environnement
- La littérature

	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La vie universitaire

10 * Lors de notre cours, nous allons utiliser des outils informatiques.
 Pourriez-vous évaluer votre niveau de compétence en informatique générale (utilisation internet , Ametice, Zoom, Word, etc.) ?
 (1= importantes difficultés ; 5 = aucune difficulté)

1 2 3 4 5

11 * Pensez-vous qu'une classe avec des étudiants de niveaux différents est :

- Un avantage
- Un inconvénient
- Ni un avantage ni un inconvénient

12 * Expliquez votre réponse:

↓ ↶ ↷ I 🔍 📄 ➡ ⬅ A B I 🖋 💡

Annexe 2 : Deuxième questionnaire

Page 1

- 1 * Votre niveau de français
1=A1 ; 2=A2 ; 3=B1 ; 4=B2

Niveau au début du cours
Niveau à la fin du cours

	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 2 * Notez de 1 à 5 les progrès que vous avez fait :
(1= pas de progrès ; 5= beaucoup de progrès)

en français en général
en compréhension orale
en production et interaction orale
en compréhension écrite
Grammaire
Vocabulaire
Phonétique
Connaissances culturelles

	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Page 2

- 3 * Si vous n'avez pas beaucoup progressé dans certains domaines, notez les raisons suivantes
(1= pas une bonne raison ; 5= raison importante)

Heures de cours insuffisantes
Heures de travail personnel insuffisantes
Niveaux des étudiants dans la classe trop différents
Activités non adaptées à mon niveau
Ma faible motivation

	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 4 * Parmi ces activités lesquelles vous ont-elle fait le plus progresser ?
(1= pas de progrès ; 5= beaucoup de progrès)

Compréhension orale
Compréhension écrite
Exercices de grammaire en classe
Exercices de grammaire en autonomie avec les tests AMETICE
Exercices de grammaire en autonomie 7speaking
Production et interaction orale
Production écrite
Activité autour des projets

	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 5 * Quelles activités, parmi celles mentionnées ci-dessus, avez-vous particulièrement appréciées ou au contraire trouvées inutiles?
Pour quelles raisons ?

<input type="button" value="↩"/>	<input type="button" value="↶"/>	<input type="button" value="↷"/>	<input type="button" value="I"/>	<input type="button" value="🔍"/>	<input type="button" value="🔧"/>	<input type="button" value="➡"/>	<input type="button" value="⬅"/>	<input type="button" value="A"/>	<input type="button" value="B"/>	<input type="button" value="I"/>	<input type="button" value="🖋"/>	<input type="button" value="💡"/>
----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------

6 * Qu'avez-vous pensé de l'organisation du cours avant/pendant/après le cours ? Justifiez votre réponse svp.

Rich text editor toolbar with icons for undo, redo, bold, italic, link, unlink, list, indent, outdent, and a dropdown menu.

7 * Combien d'heures par semaines de travail en autonomie avez-vous réalisées ?

- 0
- entre 1h et 2h
- entre 2h et 4h
- entre 4h et 6h
- 7h et plus

8 * Le travail en autonomie que vous avez fait en dehors du cours était suffisant ?

- Oui
- Non

9 * Si vous avez répondu non, pour quelles raisons :

(1= pas une raison ; 5= raison importante)

Manque de temps
Manque de motivation

	1	2	3	4	5
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Manque de ressources
Ressources non adaptées
Ressources non motivantes
Je ne sais pas travailler une langue en autonomie

	1	2	3	4	5
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10 * Les entretiens en début, milieu et fin de cours ont-ils été utiles pour vous aider à vous fixer des objectifs ? A développer votre réflexion sur votre manière d'apprendre ? (expliquez vos réponses svp)

Were the interviews at the beginning, middle and end of the course useful in helping you set goals? To develop your reflection on your way of learning? (please explain your answers)

Rich text editor toolbar with icons for undo, redo, bold, italic, link, unlink, list, indent, outdent, and a dropdown menu.

11 * La première séance de cours sur :

- qu'est-ce qu'un cours hybride
- les profils d'apprentissage
- comment apprendre à apprendre

était-elle utile pour vous ?

- Oui
- Non

12 * Les forums "carnet de bord de la classe" ont-ils été utiles pour vous ?

- Oui
- Non

13 * Pour vous la classe multi-niveau est

- un avantage
- un inconvénient
- pas un avantage pas un inconvénient

14 * Quels ont été les points positifs de ce cours ?



15 * Quels ont été les points négatifs de ce cours ?



16 Satisfaction générale

(1= pas du tout ; 5 = parfaitement)

Le cours de français a répondu à vos attentes ?
Le rôle de l'enseignant ?

	1	2	3	4	5
●	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
●	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>