L'agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux

Catherine David

▶ **To cite this version:**

Catherine David. L'agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux. Sciences de l'Homme et Société. Université de Nice Sophia Antipolis, 2013. Français. NNT : . tel-03265342

HAL Id: tel-03265342
https://hal.science/tel-03265342

Submitted on 20 Jun 2021

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.

UNIVERSITE DE NICE SOPHIA-ANTIPOLIS
ECOLE DOCTORALE LETTRES, SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Thèse de doctorat en Sciences du langage

Catherine DAVID-LODOVICI

L'agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux en milieu homoglotte

Thèse dirigée par Monsieur le Professeur Jean-Pierre CUQ

Le 22 novembre 2013

Membres du Jury :

Nicole BIAGIOLI, Professeur des Universités, Université de Nice Sophia- Antipolis

Jean-Pierre CUQ, Professeur des Universités, Université de Nice Sophia-Antipolis

Fatima CHNANE-DAVIN, Maître de Conférences, Université d'Aix-Marseille

Michèle VERDELHAN-BOURGADE, Professeur émérite des Universités, Université Paul Valéry, Montpellier 3

Dédicace

Je dédie cette thèse à mes parents qui ont toujours cru en moi et m'ont donné cet amour du travail et de la connaissance. Ils m'ont toujours soutenue dans ce long chemin d'études.

Je dédie aussi cet ouvrage à mes enfants, Laetitia et Alexandre qui ont su faire preuve, même très jeunes, d'une grande patience.

J'adresse enfin cette dédicace à Olivier, mon époux, car il m'a encouragée et accompagnée avec constance, confiance et tendresse dans ce parcours infini et passionnant qui est celui de la recherche.

A la mémoire de mes deux grands-mères et à celle de mon Parrain.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Monsieur le professeur Jean-Pierre CUQ pour avoir accepté de prendre la direction de cette thèse, pour m'avoir encouragée jusqu'au bout et pour m'avoir témoigné son amitié dès le début. C'est aussi une grande joie pour moi de me retrouver à Nice, la ville où j'ai grandi et commencé mes études.

Je suis arrivée au CUEF de l'Université Stendhal- Grenoble 3 au moment où Madame Dominique Abry en était la directrice. Dominique m'a incitée à faire ce travail de recherche et m'a accompagnée sans relâches depuis plusieurs années. Les mots ne sont pas assez forts pour lui dire combien je lui suis reconnaissante et combien je la remercie pour son savoir et son enthousiasme pour le FLE, sa patience, sa motivation, ses précieuses relectures (même à la lumière d'une bougie ….), sa générosité et sa confiance dans mon travail.

Cette thèse n'aurait pas abouti si je n'avais pas rencontré mon amie Jacqueline Tolas, ancienne directrice des cours du CUEF qui a toujours cru en moi et m'a fait confiance dès que je suis arrivée à Grenoble. Merci pour ses conseils pédagogiques, son accompagnement précieux pendant cette thèse et sa grande générosité. Ma qualité d'enseignante aujourd'hui, je la dois à Jacqueline et à Dominique.

Ma gratitude va aussi à Monsieur le professeur Jean-Pierre Chevrot (Lidilem) pour les longs moments qu'il m'a accordés afin de traiter mes données à l'aide des outils statistiques.

Merci bien sûr à tous les jeunes au pair qui ont accepté d'être filmés et/ou d'être interrogés. Et merci aux collègues qui ont donné de leur temps pour répondre à mes questions.

Merci à Maeva qui a accepté de participer à certaines séances comme aide-tutrice et merci aussi à l'équipe technique pour être si souvent venue filmer les classes.

Je remercie aussi certains collègues du laboratoire LIDILEM (Université Stendhal-Grenoble 3) et les doctorants pour nos conversations et discussions dans les couloirs du département des Sciences du langage. Merci à Elisabeth Brodin, notre directrice actuelle, pour ses conseils avisés. Merci à Sandra Trevisi pour m'avoir fait découvrir la méthodologie des chercheurs genevois.

Une chaleureuse pensée va aussi vers Véronique Bonhomme, notre documentaliste pour sa présence fidèle, ses encouragements et sa précieuse connaissance des ouvrages.

C'est également l'équipe administrative que je remercie sincèrement.

Je n'oublie pas bien sûr mes collègues et amies du CUEF qui ont toujours été là pour m'écouter, m'encourager, me faire rire et me distraire quand il le fallait. Je ne les nomme pas car elles se reconnaîtront. Parmi ces personnes, un clin d'œil à Krika et Christelle, car cela fait plusieurs années que nous essayons de concilier vie de chercheur, vie de professeur de FLE et vie de famille…..et nous nous sommes beaucoup soutenues. Merci à Sylvie Juliers pour ses conseils de lecture, à Anne Didelot pour sa collaboration.

Mes amies proches ont été d'une aide précieuse en cette fin de thèse, je les remercie pour leur amitié.

Merci encore à toute ma famille (à mes cousines Sophie et Vanina en particulier) et plus encore à Laetitia et Alexandre qui ont accepté de passer un long été sans leur maman pour la laisser finir ; merci pour leur patience et leur joie de vivre depuis 4 ans.

La dernière pensée va à mes deux grands-mères et à mon parrain qui ont tous les trois rejoint les cieux cette année mais qui m'ont accompagnée jusqu' ici.

Résumé

Dans ce travail de recherche, nous nous interrogeons sur les modalités d'enseignement/apprentissage du FLE dans une classe multilingue et multi-niveaux en FLE (A1-B2+). Notre terrain : un public d'une vingtaine d'apprenants au pair venus étudier en France pour un an et disposant d'une journée par semaine pour venir assister au cours de français, dans un contexte multi-niveaux. Notre recherche se fonde sur trois corpus. Le corpus 1 rassemble les évaluations diagnostiques et finales de ces apprenants. L'analyse quantitative du corpus 1 révèle une progression dans toutes les capacités langagières, quasi comparable aux statistiques de progression du CECR. Le corpus 2 est composé d'une trentaine de questionnaires d'enquête dans lesquels les apprenants au pair évaluent leurs progrès ainsi que les aspects positifs et négatifs de ce contexte d'apprentissage. Nous avons codé leurs réponses en plusieurs catégories : 67 % des catégories recensées ont une valeur positive (Révisions, stimulation, tutorat, exercices adaptés au niveau) et 33% évoquent des aspects négatifs (progression parfois lente, frustration, disponibilité de l'enseignant insuffisante). Nous montrons comment les concepts issus des approches communicatives et actionnelles peuvent justifier de la pertinence d'une classe multi-niveaux en milieu homoglotte. Notre hypothèse est de dire que l'agir enseignant escorte le processus d'apprentissage dans ce contexte et vient compléter le bain linguistique. Quels sont alors les gestes professionnels récurrents spécifiques à ce contexte didactique ? Dans le corpus 3, nous avons filmé 15 heures de classe et nous analysons, à l'aide d'un synopsis, la structure des séances ainsi que les gestes didactiques (dispositifs, régulations et mémoire didactique). Des transcriptions d'interactions viennent illustrer nos analyses. Il se dégage une « grammaire de l'action didactique » dont la logique combine 5 modalités de regroupements possibles avec 3 manières différentes de didactiser les supports.

Mots clés : agir enseignant, didactique du FLE, dynamique de groupe, hétérogénéité, interactions, milieu homoglotte, niveaux, progression, régulations, tutorat.

Abstract

We wonder about the ways of teaching/learning the FLE (French as a foreign language) in a multilingual and multi-level (A1 - B2 +) class. This research concern au pair learners in France for a year and attending French class once a week, in a multi-level context. Our research is based on three corpus. Corpus 1 compare the diagnostic and final results of these learners. The quantitative analysis reveals that they improve in all language skills, which is almost comparable to the CECR progression statistics. Corpus 2 is composed of thirty survey questionnaires in which learners evaluate their progress as well as the positive and negative aspects of this learning context. We have coded their responses in several categories: 67% of the identified categories have a positive value (Revisions, stimulation, tutoring and exercises tailored to the level) and 33% evoke negative aspects (sometimes slow progress, frustration, insufficient teacher availability). We show how the concepts from the communicative and task-based approaches can justify the relevance of a multi-level homoglotte class. Our hypothesis is that the actions of the teacher escort the learning process in this context and complement the full-immersion. In this educational context-specific, what are the recurring professional actions? In the corpus 3, we have filmed 15 hours of class and using a synopsis, we analyze the structure of the sessions as well as the educational actions (devices, regulations and teaching memory). The transcriptions of interactions illustrate our analysis. This leads us to propose a "grammar of the didactic action" whose logic combines 5 way of grouping the students as well as three different ways of apprehending didactically the documents for the class.

Key words: act of teaching, didactic of French as a foreign language, dynamic of groups, heterogeneity, interactions, programs, regulations, peers working.

Sommaire

Introduction **9**

Partie I
La classe multi-niveaux en FLE :
un frein ou un tremplin pour l'apprentissage ?

CHAPITRE 1 La classe hétérogène en FLE, un frein à l'apprentissage du FLE ? ..**19**

1 Notre terrain de recherche : le Centre universitaire d'études françaises (CUEF) l'Université Stendhal-Grenoble 3 ..... **20**

1.1 Le CUEF au sein de l'Université Stendhal-Grenoble 3 20

1.1.1 L'Université Stendhal-Grenoble 3 20

1.1.2 Le CUEF 21

1.2 Notre terrain : la classe des jeunes au pair du CUEF 22

1.2.1 La classe des jeunes au pair 22

1.2.2 Notre expérience au CUEF et auprès du public au pair 22

1.2.3 Notre terrain de recherche 23

2 Le concept de CLASSE (plus spécifiquement de classe de FLE) est-il compatible avec l'hétérogénéité des niveaux ? **24**

2.1 La classe : un « classement » d'apprenants autour d'un programme commun au sein d'un espace délimité 24

2.2 La classe comme compression du temps 26

2.3 La classe de langue comme compression des contenus linguistiques à connaître. 28

3 La classe multi-niveaux, la notion de progression et de niveaux en langue **29**

3.1 La progression comme mouvement constant et régulier (définition 1) 29

3.2 Les progressions d'enseignement sont élaborées par rapport à un niveau 31

3.3 Le CECR 32

4 Le point de vue de certains enseignants sur la classe hétérogène en FLE **34**

4.1 Le guide d'entretien 34

4.2 Les difficultés des enseignants. 36

5 Le point de vue de certains apprenants arrivés avec un niveau débutant dans la classe multi-niveaux. **39**

CHAPITRE 2 La classe hétérogène en FLE, un tremplin pour l'apprentissage ?.. 43
1 Analyse de la progression des étudiants de la classe des filles au pair..... 44
1.1 L'évaluation diagnostique via le test de placement du CUEF..... 44
1.2 L'évaluation formative et finale..... 45
1.3 Comparaison des évaluations diagnostiques et finales des étudiants au pair (2009 et 2010) après 100 heures..... 49
1.3.1 Hypothèses..... 49
1.3.2 Analyse de la progression des moyennes de classe..... 49
2 Le point de vue de l'étudiant sur son propre apprentissage..... 55
2.1 Le questionnaire d'enquête..... 55
2.2. Analyse du questionnaire d'enquête..... 56
2.2.1. Question 7 : relation entre la progression et les différents niveaux dans la classe..... 56
2.2.2. Questions 13 et 14 : les aspects positifs et négatifs de la classe hétérogène..... 56
2.2.3. Questions 15 et 16 : les suggestions pour ce genre de classe..... 63
3 Les raisons qui expliquent cette progression : bain linguistique et/ou apprentissage en classe de langue ?..... 65
3.1 L'immersion facteur de progrès dans l'acquisition de la langue étrangère..... 65
3.2 Le rôle de la classe..... 67
3.2.1 Limite de l'opposition entre apprentissage et acquisition..... 67
3.2.2 La classe de langue escorte le processus d'appropriation..... 68

CHAPITRE 3 La réflexion institutionnelle sur la gestion de l'hétérogénéité en général et en langues..... 71
1 Historique de la différenciation scolaire..... 72
1.1 Des méthodes éducatives à réformer..... 72
1.2 Les méthodes actives (fin XIXème -première moitié du XXème siècle) : individualisation du travail de l'élève et incitation à la socialisation..... 73
1.3 Vers l'officialisation d'une pédagogie différenciée (1960-1980)..... 75
1.3.1 1959 : La loi Berthouin..... 75
1.3.2 1960-1970 : Apparition du terme « pédagogie différenciée » et des groupes niveaux-matière 75
1.3.3 1975 : La loi Haby : l'instauration du collège unique rassemble des publics très différents et nécessite la mise en place du soutien scolaire..... 76
2 La réflexion en science de l'éducation au service de la pédagogie différenciée en général..... 77
2.1 Groupe de niveaux / Groupe de besoins..... 77
2.2 Le travail en groupes..... 78

2.3 L'évaluation formative 79
2.4 La notion de transfert 79
2.5 L'influence du constructivisme 79
2.6 La professionnalisation des enseignants 81
2.7 Les cycles d'apprentissage 81
3 De la pédagogie différenciée à la gestion des niveaux hétérogènes en FLE : un sujet peu traité par la recherche en didactique des langues 82
3.1 Le PCE Lingua (2001) : former les enseignants de langues à la pédagogie différenciée 82
3.2 Les concepts de variation et de différenciation 83
3.3 La confiance dans la possibilité d'enseigner et d'apprendre une langue dans une classe hétérogène 85
3.4 « Gestion des groupes hétérogènes » ou « pédagogie différenciée » ? 87
3.4.1 Notre objet de recherche ne prend en compte tous les paramètres de la « pédagogie différenciée » 87
3.4.2 Notre objet de recherche n'est pas en lien avec le souci de lutter contre l'échec scolaire 88
3.4.3 Notre objet de recherche ne s'inscrit pas au départ au sein de l'Education nationale 88

PARTIE II La classe hétérogène : un défi pour l'enseignant

CHAPITRE 4 Penser l'hétérogénéité au regard des concepts didactiques mobilisés par les approches communicatives et actionnelles 95
1 L'approche communicative 96
1.1 Une nouvelle conception du langage : du langage comme système de signes à l'analyse de la langue comme interaction et discours 96
1.2 La valorisation de la communication pendant les cours 98
1.2.1 L'intention de communication 98
1.2.2 Les documents authentiques 98
1.3 Une nouvelle définition de la progression 99
1.3.1 Evolution de la notion de progression qui concerne la matière à enseigner 99
1.3.2 L'approche communicative et la progression spiralaire 100
1.4 La centration sur l'apprenant 103
2 L'approche actionnelle 104
2.1 La construction du savoir par les tâches 104
2.2 L'approche par compétences 105
2.2.1 Une définition complexe de la compétence 105

2.2.2 L'interaction et la médiation ... 106
3 Le rôle du groupe dans l'apprentissage ... 108
3.1 Le travail en groupe favorise les interactions entre les apprenants, et par là même l'apprentissage de la L2 ... 108
3.2 Le travail en groupe est encouragé par les approches communicatives et actionnelles ... 110
3.3 L'influence du socioconstructivisme ... 113
3.3.1 L'interaction au service de la cognition ... 113
3.3.2 Le socio-constructivisme peut-il être appliqué à l'apprentissage d'une langue étrangère ? ... 114
4 L'autonomie de l'apprenant ... 116
4.1 L'autonomie comme responsabilité devant son apprentissage ... 117
4.2 L'autonomie comme apprentissage indépendant et auto-apprentissage ... 117
4.3 « Apprendre à apprendre » ... 117
4.4 Le portfolio pour les langues ... 118

CHAPITRE 5 Ethnographie de la classe de langue multilingue et multi-niveaux : recueil des données et outil d'analyse ... 123
1 Le recueil des données : une ethnographie de la classe de langue. ... 123
1.1 L'ethnographie de la classe de langue ... 123
1.1.1 Définition ... 123
1.1.2 L'objectif ... 124
1.2 Le statut de l'observateur/ observé ... 125
1.2.1 La position du chercheur « ethnographe » : l'observation participante ... 125
1.2.2 Praticien et chercheur ... 126
1.3 Le recueil des données : les enregistrements vidéo de nos cours ... 129
2 L'outil d'analyse des vidéos : le synopsis ... 130
2.1 Définition et réalisation du synopsis. ... 130
2.1.1 Définition ... 130
2.1.2 Les étapes de la réalisation du synopsis : une élémentarisation de l'agir enseignant ... 131
2.1.3 Présentation d'un synopsis selon la démarche de B.Schneuwly. ... 133
2.2 L'adaptation du synopsis à une classe hétérogène en FLE. ... 134
2.3 L'analyse des synopsis ... 139
2.3.1 « Focus large » (étape 1) ... 139
2.3.2 Analyse des « gestes didactiques » (étape 2) ... 139
2.3.3 Synthèses de toutes les séances et interprétations des résultats (étape 3) ... 142
3 Micro-focus : la transcription des interactions (étape 4) ... 142

CHAPITRE 6 Description de l'agir enseignant dans la classe multilingue et multi-niveaux de FLE 147
1 Le programme du cours en amont 148
1.1 Les objectifs du cours 149
1.2 Le plan de cours 150
2 Le déroulement de la séance du 4.12.09 (focus large) 152
2.1 La macrostructure du cours (les différents niveaux hiérarchiques) 152
2.2 Comparaison avec la macrostructure du cours élaboré en amont 154
2.3 Le synopsis 1 (S1) 158
3 Description des gestes didactiques 177
3.1 Quelques remarques sur la rédaction 177
3.2 Le Niveau hiérarchique 2 : La CO de Un Gars, une fille 178
3.3 Le Niveau hiérarchique 3 : une CE pour B1/B2+ et de la grammaire pour A1 ... 182
3.4/5/6. Les Niveaux hiérarchiques 4, 5, 6 : approfondissement en laboratoire 185
3.7 Le Niveau hiérarchique 7 : La correction du laboratoire. 189
3.8 Le Niveau hiérarchique 8 : exercices de grammaire 192
3.9 Le Niveau hiérarchique 9 : interculturel sur la fête des Lumières 195
4 Synthèse des gestes didactiques de la séance du 4.12.09 197
4.1 La synthèse des dispositifs (S1) 198
4.1.1 La répartition des exercices/activités par capacités langagières et objectifs langagiers 198
4.1.2 La dynamique de groupes 201
4.2 Synthèse des régulations dans la séance du 4.12.09 205
4.2.1 Synthèse des régulations internes 205
4.2.2 Synthèse des régulations locales 207
5 Macrostructures des séances S2 et S3 211
5.1 La séance 2 (S2) 211
5.2 La séance 3 (S3) 214

Partie III
Variété et richesse de l'action didactique pour un public multi-niveau en FLE

CHAPITRE 7 Synthèse des dispositifs 219
1 Le recensement des activités/exercices/tâches 219
1.1 Définitions 219

1.2 Les exercices/activités/ tâches présents dans les séances observées 220
1.3 Premier bilan 225
2 Les regroupements 227
2.1 La classe entière 228
2.1.1 Exercices/activités strictement circonscrits au grand groupe. 228
2.1.2 Exercices/activités mis en commun en classe entière après avoir été travaillés en ous-groupe ou individuellement 231
2.2 Le travail en sous-groupes de niveaux 234
2.3 Le travail individuel 238
2.4 La gestion du temps 239
3 Les activités de réception 240
3.1 Pour les niveaux A1 240
3.1.1 Activités de réception effectuées par les A1 seulement. 240
3.1.2 Activités de réception choisies pour les A1 mais corrigées ou travaillées avec tous 241
3.2 Pour les niveaux B1/B2 243
3.2.1 Les activités de compréhension choisies pour les étudiants B1/B2+ uniquement 243
3.2.2 Les activités de compréhension choisies pour les étudiants B1/B2 mais qui sont travaillées en classe entière. 246
4 Les activités de production 249
4.1 Pour les niveaux A1 249
4.1.1 Activités de productions effectuées par les apprenants A1 en sous-groupes seulement. 249
4.1.2 Activités de productions effectuées par les apprenants A1 en sous-groupes mais présentées en classe entière 249
4.2 Pour les B1/B2 250
4.2.1 Activités de productions effectuées par les apprenants B1/B2 en sous-groupes seulement. . 250
4.2.2 Activités de productions effectuées par les apprenants B1/B2 en sous-groupes puis proposées à la classe entière 251
4.3 Pour tous les étudiants (A1 et B1/B2) 252
5 Les TICE. 253

CHAPITRE 8 Les régulations de la classe multilingue et multi-niveaux en FLE 259
1 La synthèse des régulations internes 260
2 La synthèse des régulations locales (S1, S2, S3) 265
2.1 Les régulations locales pour tous 266
2.2 Les régulations locales avec les étudiants A1 272
2.3 Les régulations locales avec les étudiants intermédiaires et avancés (A2+/B2+-C1) 278

3 La gestion du programme et du temps de cours (S1, S2, S3)....286

CHAPITRE 9 Vers une « grammaire de l'action didactique » dans une classe multi-niveaux en FLE....301

1 Focus « regroupements » : 5 manières de regrouper les apprenants....302

1.1 Le regroupement en classe entière. 303

1.2 Le travail individuel....305

1.3 Les sous-groupes de niveaux proches....307

1.4 Les regroupements en dyades ou triades de niveaux proches ou éloignés....310

1.5 Travail en sous-groupes hétérogènes avec un étudiant de chaque niveau (nous le nommons « le regroupement hétérogène ») 312

2 Focus « supports » : trois manières de choisir et didactiser les supports de cours....314

2.1 Supports différents / même objectifs fonctionnels/linguistiques. 314

2.2 . Supports différents / objectifs langagiers, capacités langagières différents. 315

2.3 La didactisation d'un même support pour tous 316

3 Focus « objectifs fonctionnels et linguistiques » : quels types d'exercices/activités pour quel objectif linguistique ou capacité langagière ?....319

3.1 La compétence de compréhension....319

3.1.1 Les différents types d'exercices/activités pour tout type de classe 319

3.1.2 La compréhension de l'écrit.... 320

3.1.3 Compréhension de l'oral.... 322

3.2 La compétence de production....322

3.2.1 La production orale.... 322

3.2.2 La phonétique 324

3.2.3 La production écrite.... 325

3.3 Objectif grammatical, lexical et culturel....326

3.3.1 L'objectif grammatical 326

3.3.2 L'objectif lexical 328

3.3.3 L'interculturel.... 329

CHAPITRE 10 Exemples d'exploitations 335

1 Utilisation de supports différents pour des niveaux différents....335

1.1 Supports différents/ même capacité langagière....335

1.2 Supports différents/ objectif langagier différent....340

2 Utilisation du même support ou de la même tâche pour plusieurs niveaux..344

2.1 La didactisation d'un même support : une démarche innovante. 344
2.1.1 Pourquoi valoriser la didactisation d'un même support ? 344
2.1.2 La didactisation de supports de niveau A1 pour des étudiants A2, B1, B2 (processus de complexification de l'exploitation) 349
2.1.3 La didactisation de supports de niveau B1/B2 pour des étudiants A1, A2, B1 ((simplification de l'exploitation). 356
2.1.4 La didactisation de documents non linguistiques pour plusieurs niveaux. 360
2.2 La tâche multi-niveaux : une mise en pratique de l'approche actionnelle. 361
2.2.1 Qu'est-ce qu'une tâche multi-niveaux peut apporter à l'apprenant ? 361
2.2.2 Les conditions de sa mise en œuvre et quelques exemples 362
Conclusion 365

Introduction

Par efficacité de l'enseignement, j'entends la capacité de [l'enseignant] à faire construire un savoir (en tant que système de capacité) par les élèves »

« Par équité d'enseignement, j'entends la capacité de celui-ci à ce qu'aucun élève ne soit exclu de son processus » (Sensevy, 2011 : 690)

Aux origines du projet de recherche

Quoi de plus déstabilisant que de se retrouver dans un pays étranger sans pouvoir communiquer avec ses habitants dans leur langue ? La classe de langue, en milieu homoglotte, est alors le refuge dans lequel l'étudiant [1]peut se sentir en sécurité pour découvrir ou approfondir les bases de la communication exolingue avant d'essayer de les mettre en pratique dans la rue. Mais comment appréhender cet apprentissage si la classe est, elle aussi, déstabilisante parce qu'elle est une classe multi-niveaux, c'est-à-dire qu'elle rassemble des étudiants qui maîtrisent tous différemment la langue, du débutant complet à l'utilisateur confirmé ? Les difficultés ressenties dans la rue ne risquent-elles pas de se transformer en de véritables frustrations en classe ? *« At the beginning, I thought I was in the wrong class », « It was not the proper class », « I was kind frustrated and jealous », « I was just listening and waiting »,* disent certains étudiants débutants interrogés sur leurs premières impressions.

Tel est l'objet de notre recherche : l'analyse d'une situation d'enseignement/apprentissage du Français langue étrangère (FLE), dans une classe multi-lingue et multi-niveaux (de A1 à C1 du Cadre européen de référence), en milieu homoglotte.

Pendant 6 années, nous avons enseigné le FLE à des jeunes filles et jeunes gens au pair, en France pour un an, rassemblés dans la même classe, quel que soit leur niveau en français. Cette situation particulière et fort préoccupante au départ, de plus en plus fréquente aujourd'hui[2], a suscité un grand nombre de questions : quelle progression choisir, quels outils mettre en place pour aider chacun selon ses besoins dans la langue, comment gérer les regroupements entre les étudiants, comment les évaluer, comment gérer le temps de cours si

[1] Nous emploierons les termes étudiants ou apprenants, étant donné que le public analysé dans notre recherche sont des apprenants de langue adultes qui sont venus étudier en France, au CUEF de l'Université Stendhal-Grenoble 3.

[2] Pour des raisons économiques, les centres de langues sont amenés à ouvrir des classes très hétérogènes

nous avons trois programmes de cours à gérer en même temps ? Cherchant des réponses à nos questions, nous avons rencontré une littérature riche consacrée à la « pédagogie différenciée », très en vogue dans les années 60-70 en France, mais très peu de références sur cette pédagogie pour l'apprentissage des langues étrangères dans un contexte hétérogène. C'est pourquoi nous avons voulu en faire notre objet de recherche, désireuse d'inclure nos questions pédagogiques dans de véritables interrogations didactiques afin d'essayer de mieux comprendre ce type de situation didactique.

Définitions

Pédagogie différenciée ou pédagogie des groupes hétérogènes ?

Notre questionnement rejoint donc au départ celui de la pédagogie différenciée qui « désigne l'ensemble des dispositions mises en œuvre par l'enseignant, qu'il s'agisse de la mise en forme du savoir, des activités proposées pour que les élèves y accèdent, de l'organisation temporelle et spatiale de la classe, des regroupements d'élèves, des règles instituées dans la classe et de la manière de les faire respecter, des formes d'évaluations, etc » (Kahn, 2010 : 9). La pédagogie différenciée prend en compte un large éventail de différences, non seulement des différences en termes de niveaux de progression dans la discipline, mais aussi en termes de stratégies d'apprentissage, de différences socio-culturelles, de différences psychologiques. Dans la perspective de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, les langues maternelles ainsi que les manières d'apprendre différentes dans les systèmes éducatifs des différents pays (Robert, 2011), peuvent s'ajouter à la liste. Cependant notre objet de recherche se focalise avant tout sur la question de l'hétérogénéité des niveaux de langue au sein d'une même classe. C'est pourquoi nous préférons parler de *pédagogie des classes multi-niveaux en langue étrangère* plutôt que de pédagogie différenciée[3].

Vers une approche didactique de la gestion des classes hétérogènes en FLE.

Notre recherche s'inscrit dans une réflexion didactique plus large. La frontière entre « pédagogie » et « didactique » est problématique et confuse[4] puisque ces deux termes

[3] Le terme de « pédagogie différenciée » est en outre associé à des objectifs de l'éducation nationale qui ne concernent pas les classes de langues dans les départements de langues ou les centres de langues. Nous y reviendrons dans la partie I, chapitre 3.

[4] Les dictionnaires consultés ne donnent pas tous la même définition (Galisson et Coste, 1976 ; Cuq (dir.), 2003 ; Robert, 2002 ; Reuter (ed.), Cohen-Azra & Al., 2007) tantôt assimilant la pédagogie à la didactique, tantôt en les différenciant comme on différencie la théorie et la pratique.

concernent les rapports du maître à l'élève dans le processus d'instruction[5]. Nous retiendrons la pédagogie comme « une action pratique, un ensemble de conduites de l'enseignant et de l'enseigné dans la classe » qui détermine « le choix et la mise en œuvre d'une méthode, de procédés et de techniques en fonction de la situation de l'enseignement » (Galisson, Coste, 1976 : 405). La pédagogie des classes multi-niveaux en FLE interroge donc les méthodes, les procédés, les techniques, brefs les dispositifs mis en place par l'enseignant pour faire progresser tous les apprenants de langue étrangère à la mesure de leurs capacités. Ces mises en œuvre doivent être approfondies par une réflexion proprement didactique, c'est-à-dire une réflexion qui regroupe « l'ensemble des approches scientifiques de l'enseignement des langues et constituant un lieu de synthèse entre les apports différents de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie » (Cuq et Gruca, 2005 : 151). Ainsi la pédagogie des classes multi-niveaux en FLE est une partie de la didactique des langues et des cultures (DDLC). La didactique aspire à la scientificité, elle n'est pas juste une méthodologie qui fournit des « trucs, des ficelles » pour gérer ma classe (Jonnaert, 1988 : 10) : elle vise à produire un ensemble de discours raisonnés sur l'enseignement des langues. Elle permet de « rendre intelligibles les dynamiques propres au contexte d'action et aux logiques d'acteurs qui les traversent et les configurent » (Baudoin et Friedrich, 2001 : 14).

Problématique de la recherche

Notre question de départ est la suivante : la classe de langue multi-lingue et multi-niveaux en milieu homoglotte est-**elle un frein ou un tremplin pour l'apprentissage de la** LE ? En suivant une démarche empirico-inductive, dont la source réside dans notre longue fréquentation de ce type de public, nous formulons l'hypothèse que ce type de classe est un moteur pour cet apprentissage. Plusieurs raisons au départ nous incitent à formuler cette hypothèse : 1) si on fait une différence entre l'apprentissage (en milieu non naturel) et l'acquisition (en milieu naturel) (Krashen, repris par Cuq, 2005 et Robert, 2009) pourquoi certains étudiants faibles ne pourraient-ils pas intégrer certains aspects de la langue quand ils

[5] Cette complexité de la notion est mise en valeur par J-P Cuq (dir.), dans son *dictionnaire de didactique du françai*s, Clé, 2003. Pédagogie signifie d'abord le fait de diriger un élève au sens éducatif du terme. A un deuxième niveau, il veut dire les « manières d'enseigner, qui incluent aussi bien la méthode que les techniques d'enseignement » (ex : pédagogie de l'oral). De notre côté, nous associons ce niveau à un sens, « plus général », dans lequel « pédagogie englobe tout ce qui a trait à l'action éducative auprès de l'enfant ou de l'adulte ». On note comme exemples la pédagogie « expérimentale », « de soutien », « différenciée » (Cuq, dir., 2003: 188). Pédagogie peut aussi avoir « le sens de réflexion sur l'action éducative ».

se trouvent mélangés à d'autres apprenants qui maîtrisent mieux la langue ? Ils se retrouveraient comme confrontés à des situations semblables à celles de la vie quotidienne ; 2) les recherches sur l'intercompréhension montrent qu'on peut arriver à saisir certains aspects de la langue étrangère en compréhension écrite même quand on ne maîtrise pas toutes les règles ni le lexique de la LE[6]. Dans une classe très hétérogène, certains apprenants ne pourraient-ils pas tirer profit de leur capacité en compréhension de l'écrit du fait qu'ils possèdent une langue maternelle proche du français ? 3) Les réflexions sur les intelligences multiples (Gardner, 2000), sur les stratégies d'apprentissage (Cyr, 1998) et le travail autonome (Barbot, 2000) justifient qu'il y aurait peut-être des apprenants capables de s'adapter et de trouver leur rythme propre d'apprentissage dans une classe mutlti-niveaux ; 4) enfin, si on se place dans la mouvance actuelle des recherches en didactique des langues, à savoir la perspective actionnelle, ne serait-ce pas une tâche pour l'étudiant d'arriver à trouver sa place au sein du groupe multi-niveaux ? D'arriver à agir au sein de la classe comme il aurait à agir en milieu naturel sachant que « l'usage de la langue n'est pas dissocié des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social » (Robert, 2009) ? 5) Enfin l'approche par compétences (Beacco, 2001) ne privilégie-t-elle pas une approche différenciée de l'apprentissage des langues ?

Ainsi nous formulons notre hypothèse : si des apprenants multi-lingues et multi-**niveaux progressent dans la maîtrise de la LE, c'est qu'**il y a des gestes didactiques qui ont accompagné cet apprentissage (Coste, 2002 ; Cicurel, 2002) et donc que la classe n'en constitue pas un frein[7]. Toute une série de questions découlent de cette hypothèse : les apprenants progressent-ils ? Comment évaluer leurs progrès ? Et d'ailleurs comment cet apprentissage est-il vécu par les apprenants eux-mêmes ? Si un progrès est constaté, quelles en sont les raisons ? Sachant que les personnes au pair vivent chez des Français, qu'est-ce qui contribue à leur progression, l'agir enseignant et/ou le milieu homoglotte dans lequel ils vivent ? Enfin si on peut imputer une responsabilité positive à l'agir enseignant dans ce phénomène de progression, y aurait-il des techniques, des outils, des procédés didactiques repérables encourageant cette progression ? Et si c'est le cas, peut-on aller jusqu'à observer une certaine régularité de l'agir enseignant quant aux dispositifs et régulations (Schneuwly et Dolz, 2005,

[6] Pour le français, cela concerne les étudiants qui parlent une langue romane.

[7] Nous savons qu'il est difficile compte tenu de nombreux paramètres, de « dégager des liens de causalité entre tel aspect du processus instructionnel et le processus d'apprentissage » car « nombreux et complexes sont les facteurs entrant en ligne de compte dans une situation d'apprentissage en classe » mais on ne peut pas nier que la classe peut accompagner et escorter ce processus même si elle n'est pas la seule responsable des progrès dans la LE (Cicurel, 2002 : 16).

2006, 2009) mis en place devant ce public ? Peut-on aller jusqu'à dire qu'il y aurait des « stratégies gagnantes » (Sensevy, 2001) ?

Méthodes

Notre méthodologie croise trois corpus.

Le premier corpus suit une démarche quantitative : il s'agit d'analyser la progression d'une trentaine d'étudiants au pair en comparant leurs notes dans les différentes capacités langagières (CO, CE, PO, PE[8]). Si la comparaison des évaluations diagnostiques et finales des apprenants révèle une progression dans les différentes capacités langagières et objectifs linguistiques, alors on pourra valider la première partie de l'hypothèse : la classe de FLE composée d'étudiants aux niveaux très hétérogènes (A1-C1) peut être un moteur pour l'apprentissage.

Le deuxième corpus est composé par une trentaine de questionnaires d'enquêtes dans lesquels les étudiants au pair donnent leur point de vue sur leur apprentissage et sur leur vécu de la classe multi-niveaux.

Le troisième corpus est composé de trois vidéos de classe dans lesquelles sont filmés trois cours devant ce public d'étudiants au pair. Ce corpus donnera lieu à une analyse qualitative qui suit une démarche ethnographique d'observations de classe (Cambra Giné, 2003), afin de décrire les différents aspects de l'agir enseignant: les dispositifs (le choix des supports, les documents et consignes, la didactisation de ces supports, les modalités de regroupements des apprenants) et les régulations mis en place avant et pendant le cours pour gérer la multiplicité des niveaux (Schneuwly et Dolz, 2005).

Ainsi notre démarche repose sur la complémentarité d'une approche quantitative et qualitative (Crahay, 2006). Nous croisons un raisonnement empirico-inductif à partir de notre expérience d'enseignante et une logique hypothético-déductive qui cherche à infirmer ou valider l'hypothèse de départ à partir d'une analyse de concepts.

Un projet de recherche-action

Notre thèse est une recherche-action fondée sur l'analyse des pratiques afin de répondre aussi à un besoin de formation pour les enseignants confrontés à ce public d'apprenants. Ainsi notre projet de recherche s'inscrit d'abord dans le champ des sciences du langage puisqu'il se

[8] CO =compréhension orale, CE = compréhension écrite, PO = production orale, PE = production écrite

fonde sur des concepts empruntés à la didactique des langues[9] (concepts hérités des approches communicatives et actionnelles) et à la psycholinguistique (théories de l'acquisition d'une part, rôle de l'étayage d'autre part). Mais il s'inscrit aussi dans le champ des sciences de l'éducation puisqu'il cherche à décrire les différents aspects de l'agir enseignant et à analyser les interactions entre les trois pôles du triangle didactique : l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Notre étude traite donc des trois niveaux dont parle J-P Bronckart (2001 : 138) :

> Le premier est centré sur *les objets et les méthodologies d'enseignement* (quoi enseigner et comment) et il requiert les démarches d'emprunt et d'adaptation –transposition de données issues de sciences traitant, soit des contenus ou objets, soit des processus psychosociaux d'apprentissage (…) Le second est centré sur *les processus d'enseignement/apprentissage tels qu'ils se déploient réellement sur les terrains de formation* : comment les formateurs agissent-ils pour former ? Quels sont les problèmes qu'ils rencontrent dans la gestion de leur activité, en fonction de leur propre représentation de la situation et eu égard aux programmes et aux manuels, aux réactions des apprenants (…) ? Qu'est-ce que les formés apprennent réellement et comment le font-ils ? Et comment rendre plus adaptés et efficace l'ensemble de ces processus ? Le troisième niveau est celui de la *formation des formateurs de terrain*. Quels types de savoirs doivent leur être proposés, et comment les introduire pour les rendre aptes à gérer leur activité?

Plan

La thèse comporte trois parties.

La première partie pose la question principale, celle de savoir si la classe de FLE multilingue et multiniveaux (en milieu homoglotte) est un frein ou un tremplin pour **l'apprentissage de la LE**. Nous partirons de l'opinion commune (chapitre 1) qui dit que des apprenants de LE ne peuvent pas progresser dans ce type de de classe. Nous essaierons de comprendre ce qui fonde cette méfiance et donnerons certains exemples de témoignages. Nous mettrons ensuite à l'épreuve cette opinion (chapitre 2) avec le corpus 1 composé par les évaluations diagnostiques et finales d'une trentaine d'apprenants au pair. Ce chapitre 2 reprendra notre hypothèse de recherche : si les apprenants progressent dans ce contexte multi-niveaux, c'est qu'il y a des gestes didactiques qui ont contribué à cet apprentissage (Coste, 2002 ; Cicurel, 2002 ; Cuq, 2005). Le corpus 2 contenant les réponses à un questionnaire d'enquête, montrera comment ces mêmes apprenants ont vécu leur apprentissage du français dans la classe multi-niveaux. Enfin, même si notre objet de recherche ne concerne que l'hétérogénéité des niveaux, nous effectuerons un retour sur la « pédagogie différenciée »[10] en général (chapitre 3) qui a fourni des concepts clés pour aborder cette situation didactique. La

[9] « Parce qu'elle se propose d'étudier les langues, même si c'est sous l'angle particulier de leur apprentissage et de leur enseignement, la DDL appartient a priori aux sciences du langage » (Cuq et Gruca, 2005 : 65).
[10] Dont l'objet est plus large puisque qu'elle s'intéresse à tous les paramètres de différenciation entre les élèves scolarisés dans le primaire ou le secondaire.

partie I s'intéressera donc à la première partie de l'hypothèse (« *si les apprenants progressent* c'est qu'il y a des gestes didactiques qui ont contribué à leur progression »).

La deuxième partie poursuivra le raisonnement en se focalisant sur la deuxième partie de l'hypothèse (« si les apprenants progressent ***c'est qu'il y a des gestes didactiques qui ont contribué à leur progression*** »). Nous nous demanderons d'abord quels concepts issus de la didactique des langues permettent de soutenir l'enseignement/apprentissage pour un public multi-lingue et multi-niveaux en FLE (chapitre 4). Puis nous nous livrerons à l'analyse de notre troisième corpus (les observations de classe) pour décrire l'agir enseignant en situation de travail. Après avoir développé notre méthodologie de l'observation de classe inspirée de théoriciens comme Schneuwly et Dolz (2005, 2006, 2009) (chapitre 5), nous entrerons dans la description proprement dite des gestes professionnels (ou « gestes didactiques) observables dans les vidéos de classe (chapitre 6).

Dans la troisième partie, nous nous demanderons **s'il est possible de dégager des** parcours spécifiques à cette situation didactique en termes de temps, de contenus, et d'organisation du groupe-classe et des sous-groupes (Robert, 2001 ; Gannac, 2001). Nous irons jusqu'à questionner la possibilité de dégager des patrons communs de séquences d'activités et voir si une « sédimentation des pratiques » est envisageable pour la gestion de certaines compétences ou activités (Schneuwly, 2005). Nous y élaborerons la synthèse des dispositifs (chapitre 7) et des régulations (chapitre 8) observés dans le corpus 3. Nous essaierons ensuite de proposer une modélisation de l'agir enseignant afin de rendre compte de sa logique dans un contexte multi-niveaux (chapitre 9) afin de fournir quelques pistes pédagogiques. Enfin, le dernier chapitre (chapitre 10) fournira des exemples d'exploitations.

Partie I
La classe multi-niveaux en FLE : un frein ou un tremplin pour **l'apprentissage** ?

Chapitre 1
La classe hétérogène en FLE, un frein à **l'apprentissage du FLE ?**

Dans les collèges et les lycées, il n'y a pas toujours eu des regroupements d'élèves en fonction de leurs niveaux en langue étrangères comme on a pu le voir dans certains lycées français à l'étranger (exemple du lycée français Charles de Gaulle à Londres dans lequel nous avons enseigné et qui décloisonnait les élèves d'une même classe pendant les cours de langue). Au contraire, bien souvent ils assistent tous au cours de langue quel que soit leur niveau de maîtrise de cette langue. Ils sont « bons », « moyens » ou « mauvais » en anglais par exemple comme ils le sont en mathématiques ou en histoire. Chaque classe a un programme à suivre dans la langue étrangère étudiée. Le Cadre européen de référence pour les langues (CECRL, 2001) propose une grille de progression en fonction des étapes du collège et du lycée : il faut atteindre le niveau A2 à la fin du collège et le niveau B2 au Baccalauréat[11]. Dans les centres de langue universitaires ou privés, la logique n'est pas exactement la même car les étudiants sont des adultes qui payent leurs cours pour apprendre la langue étrangère dans les meilleures conditions possibles. Alors que les élèves acceptent l'hétérogénéité constitutive des classes du secondaire, pouvons-nous en dire autant de ces étudiants adultes dans des centres de langues qui veulent apprendre le français « vite et bien »[12] ? L'hétérogénéité des niveaux ne freinerait-elle pas alors le processus d'apprentissage de la L2 étant donné la diversité des objectifs langagiers qui doivent être proposés à chacun en fonction de son niveau de départ ?

Le premier chapitre de notre projet de recherche pointe cette méfiance à l'égard de l'hétérogénéité des niveaux au sein d'une même classe en FLE. Après avoir présenté notre terrain de recherche, nous montrerons que la notion d'hétérogénéité et la notion de classe ne font pas, à première vue, bon ménage[13]. Nous nous demanderons également si l'hétérogénéité

[11] Nous reviendrons sur l'appellation des niveaux ultérieurement.
[12] En référence au titre d'une Méthode de FLE : Miquel C. (2010) *Vite et Bien,* Clé international.
[13] Notre analyse se placera au niveau conceptuel ici. Nous avons bien conscience par ailleurs que l'hétérogénéité est souvent présente dans les classes, ce qui a donné lieu à la réflexion sur la pédagogie diférenciée.

des apprenants ne remet pas en cause une certaine idée de la progression, entendue comme une évolution progressive dans l'échelle des niveaux en LE. Enfin nous analyserons succinctement, en guise de preuve tangible, les impressions de certains collègues enseignants ainsi que celles d'étudiants débutants, tous ayant été confrontés à ce contexte de classe.

1 Notre terrain de recherche : le Centre universitaire d'études françaises (CUEF) l'Université Stendhal-Grenoble 3

1.1 Le CUEF[14] au sein de l'Université Stendhal-Grenoble 3

Le Centre universitaire d'Etudes françaises fait partie de l'Université Stendhal-Grenoble 3.

1.1.1 L'Université Stendhal-Grenoble 3

L'Université de Stendhal-Grenoble 3 est née officiellement en 1970 sur le campus de Saint-Martin-d'Hères, suite à la loi Edgar Faure mais ses origines remontent au Moyen-Age (1339 fondée par le Dauphin Humbert II). Elle est ouverte aux domaines des lettres et arts, science de la communication, études anglophones, sciences du langage, langues étrangères appliquées, langues-littératures-civilisations étrangères.

L'Université Stendhal-Grenoble 3 compte environ 12000 étudiants chaque année, toute filière confondue –tant en formation initiale que continue- et elle comptait 5 UFR qui viennent de fusionner. Les nouvelles composantes issues de ce regroupement sont : l'UFR de langues étrangères (LLCE-LEA) et l'UFR langage, lettres et arts du spectacle, information et communication (LLASIC).

Elle appartient au pôle Université de Grenoble qui compte 50 000 étudiants, plus de 200 spécialités de master, 12 écoles doctorales et 93 laboratoires de recherche.

Parallèlement aux filières diplômantes, l'université Stendhal a développé par le biais du Centre universitaire d'études françaises (CUEF), un secteur d'enseignement du français langue étrangère.

[14] Nous nous inspirons de la présentation du CUEF dans sa brochure en ligne destinée aux étudiants (www.cuef.u-grenoble3.fr) ainsi que de la présentation de l'université Stendhal en ligne (www.u-grenoble 3.fr)

1.1.2 Le CUEF

Mais le CUEF n'a pas toujours été une partie intégrante de l'Université Stendhal. Son origine remonte au XIX$_{ème}$ siècle.

En 1896, un groupe de personnalités, issues du monde issu du monde universitaire, politique et industriel de Grenoble décident de créer un centre d'enseignement du Français, le Comité de patronage des étudiants étrangers. Le fondement de ce centre reposait sur l'accueil des familles et des salariés émigrés (Italie, Portugal essentiellement) établis et travaillant à Grenoble. La découverte de la Houille blanche assurait l'industrialisation rapide de la région et la main d'œuvre affluait. Le CUEF est devenu un service commun de l'Université Stendhal-Grenoble 3 en janvier 2012 appartenant ainsi au pôle Université de Grenoble.

Le CUEF accueille chaque année autour de 3000 étudiants d'une centaine de nationalités différentes. L'enseignement est dispensé par 35 enseignants titulaires ou contractuels de la fonction publique. Son insertion au sein de l'université fait qu'il accueille des étudiants qui veulent accompagner ou poursuivre leurs études dans une université française.

Le CUEF est également un centre d'examens pour les diplômes du DELF (Diplôme d'études en langue française) et du DALF (Diplôme approfondi en langue française).

Les cours dispensés sont :

- des cours de français général : cours intensifs (20h/semaine ou cours du soir), des cours de langue française (20h/semaine), des cours de langue et de culture françaises (6 à 10h/semaine + 6 heures de cours généraux en vocabulaire, civilisation, littérature, histoire, histoire de l'art, histoire du cinéma), des cours de perfectionnement de l'écrit.

-des cours en lien avec l'université : des cours passerelles pour l'université, des cours pour les étudiants des autres filières du pôle Grenoble université (2h/semaine), des cours pour les étudiants inscrits dans différentes écoles doctorales, des cours de FOU (français sur objectifs universitaires)

- des cours sur de français sur objectifs spécifiques (tourisme, monde des affaires, médecine, droit).

- des formations à l'enseignement : stages pédagogiques pour une formation diplômante d'enseignants déjà praticiens du FLE ou désirant le devenir.

- des cours spécifiques comme les cours pour les jeunes au pair.

1.2 Notre terrain : la classe des jeunes au pair du CUEF

1.2.1 La classe des jeunes au pair

Le CUEF accueille des personnes au pair de différentes nationalités. Celles-ci habitent dans des familles françaises pendant un an. Elles ne disposent que d'une journée libre par semaine (le reste du temps elles s'occupent d'enfants) pendant laquelle elles peuvent suivre des cours de français. Elles participent alors à une classe qui les regroupe au CUEF et qui a lieu tous les vendredis pendant 5 heures (9h30-12h30 puis 13h30-15h30). Il y a deux sessions possibles pour s'inscrire : de septembre à décembre (10 séances soit 50h de cours) et/ou de janvier à mai (10 séances soit 50h de cours). Les étudiants peuvent s'inscrire à une seule session ou aux deux. La majorité des étudiants s'inscrivent pour les deux sessions soit 100h de cours de français. Ce sont les étudiants eux-mêmes, parfois aussi la famille d'accueil, qui payent leur cours.

La particularité de cette classe de personnes au pair est qu'elle rassemble des étudiants de niveaux très différents, allant du niveau débutant jusqu'au niveau C1.

La classe rassemble 14 à 20 étudiants. Les étudiants au pair viennent majoritairement d'Europe ou d'Amérique (USA ou Amérique latine). Mais nous avons vu grandir le nombre d'étudiants asiatiques en 2011, 2012, 2013.

Autre donnée importante aussi, la langue parlée au sein de la famille d'accueil : un grand nombre d'étudiants au pair parlent français dans leur famille d'accueil, ce qui facilitera leur apprentissage. En revanche, certains doivent parler leur langue maternelle ou l'anglais afin de faire découvrir une langue étrangère aux enfants des familles d'accueil ou afin de les entraîner à continuer à parler une langue étrangère déjà apprise.

Devant le grand nombre de demandes ces dernières années, deux classes ont été ouvertes en 2011-2012 et en 2012-2013, permettant de diminuer un peu la grande hétérogénéité des apprenants (une classe de A1/A2, une classe de B1/B2 en septembre qui est devenue en janvier une classe de A1-B1deb. et B1+-B2-C1).

1.2.2 Notre expérience au CUEF auprès du public au pair

Nous avons enseigné le FLE dans la classe des personnes au pair de 2006 à 2013 (avec une pause en 2011-2012), soit pendant 6 années. Nous nous sommes principalement occupée

de la seule classe ouverte, une classe aux niveaux très hétérogènes (de A1 à B2+/C1), à l'exception de cette année 2012-2013 où il y avait deux classes. Cette gestion de classe multilingue et multi-niveaux a suscité en nous un grand nombre de questions pédagogiques étant donné qu'il fallait faire progresser aussi bien des étudiants A1 que des étudiants B2 en 5 heures de cours par semaine. Très sceptique au départ sur la possibilité d'un tel enseignement/apprentissage, nous avons malgré tout remarqué que beaucoup d'étudiants prenaient plaisir à se retrouver chaque semaine, travaillaient la langue française chez eux et progressaient dans leur apprentissage. Certains réussissaient même le DELF ou le DALF et confirmaient ainsi cette progression.

Cette expérience a donné lieu à un master 2 recherche sur le thème de la différenciation pédagogique avec un public multi-niveaux en FLE (2008-2009). Nous avons décidé de prolonger ces prémisses de recherche par une thèse de doctorat.

1.2.3 Notre terrain de recherche

Dans le cadre de cette thèse, nous avons décidé de nous focaliser sur le public des étudiants au pair en 2009 et 2010. Ce qui nous importe avant tout, c'est l'agir enseignant entendu comme « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, mises en place par l'enseignant pour assurer la transmission du savoir ou du savoir-faire langagier dans un contexte donné » (Cicurel, 2011). Nous avons réalisé plusieurs vidéos de classe à différents moment de l'année (novembre, décembre, avril, mai) mais nous avons choisi de travailler sur la période de décembre 2009 et décembre 2010. En effet, c'est une période où l'enseignante aborde le thème de Noël et des achats : nous trouvions intéressant de voir comment ce thème était abordé en 2009 puis en 2010 afin de repérer les pratiques récurrentes mises en place avec ce public multi-niveaux. De plus, en décembre, les étudiants qui étaient arrivés en A1.0 (débutants) ne sont complètement débutants et les étudiants B2/B2+ n'ont pas effectué assez d'heures de cours pour atteindre le niveau C1. Nous sommes donc en présence de deux classes hétérogènes dont les niveaux s'échelonnent de A1 à B2/B2+[15]. La classe de 2009 est composée de 7 étudiants (2 A1 ; 3B1, 2 B2[16]) et la classe de 2010 est composée de 15 étudiants (3 A1 ; 6 B1 ; 6 B2).

[15] Le niveau exact des étudiants évalué après un test diagnostique sera présenté dans le chapitre 2 avec l'étude de leur progression.

[16] Ce niveau indique le niveau global de l'étudiant, toutes capacités langagières confondues.

Voyons à présent ce qui est à la source de notre questionnement, c'est-à-dire pourquoi l'enseignement/apprentissage d'une LE au sein d'une classe multi-niveaux peut sembler problématique.

2 Le concept de CLASSE (plus spécifiquement de classe de FLE) est-**il compatible avec l'hétérogénéité des niveaux** ?

2.1 La classe : un « classement » **d'apprenants autour d'un programme commun au sein d'un espace délimité**

Si on regarde la définition du mot « classe » dans le dictionnaire *Robert*, on lit : 1/ ensemble des personnes qui ont en commun une fonction, un genre de vie, une idéologie. 2/ ensemble des personnes de même niveau social, qui ont une certaine conformité d'intérêts, de mœurs. 3/ Grade, rang, concernant l'importance, la valeur, la qualité. Ces trois premiers sens reprennent l'idée qu'une classe est un rangement voire même un classement d'individus en fonction de catégories ou critères communs. Au XVI$_{ème}$ siècle apparaît le sens de classe qui nous intéresse c'est-à-dire cette 4/ division des élèves d'un établissement selon les différents degrés d'études ; puis par extension c'est l'ensemble des élèves qui suivent le même programme. Classe veut dire aussi 5/ l'enseignement qui est donné en classe ; la durée de cet enseignement. Enfin 6/ la salle de classe. Dans cette deuxième série, la classe correspond à un degré d'études et un programme, c'est-à-dire un ensemble d'objectifs scolaires à valider dans un laps de temps défini. En ce qui concerne les langues étrangères, le programme signifie les objectifs culturels et langagiers que tout élève doit connaître à la fin d'une année scolaire. En résumé, « la classe est finalement, et surtout un rassemblement, organisé selon certains critères situationnels (âge, niveau, besoin, etc.) et partageant un ensemble de traits et de conditions qui les classe, c'est-à-dire qui les catégorise en tant qu'appartenant à une classe » (Cambra Giné, 2003 : 45). Et dans la classe, ces apprenants auraient le même programme à suivre et les mêmes objectifs à acquérir. Cette définition de la classe au sens littéral semble peu compatible avec celle d'hétérogénéité, puisque cela signifie éclatement des niveaux et des objectifs. Une classe de langue étrangère serait donc un rassemblement d'apprenants avec le même degré de compétences supposé acquis, c'est-à-dire le même niveau : « débutant », « intermédiaire », « avancé » adapté aux capacités langagières que sont la Compréhension orale (CO), Production orale (PO), Compréhension écrite (CE), Production écrite (PE) (Cuq, 2005 : 44). Rien à voir donc avec le cas d'une classe multi-niveaux où les niveaux de compétences sont très différents. Le concept didactique de « niveaux » sera défini en détail plus tard quand on abordera la

question de la progression (partie I, chapitre 1.3). De ce point de vue peut-on encore parler de classe, ne vaudrait-il pas plutôt dire que c'est un groupe d'apprenants aux niveaux divers, au sens premier[17] de la notion de groupe à savoir la réunion de plusieurs personnes dans un même lieu (grouper au sens d'assembler, réunir). Indépendamment du fait qu'ils désirent apprendre la langue française, ils n'ont pas les mêmes objectifs quant au savoir-dire et au savoir-faire. Il semble impossible de pouvoir faire les mêmes exercices/activités ni d'accomplir les mêmes tâches. La notion de classe entendue comme « un groupe de travail associant maître et élèves dans la réalisation d'une tâche commune » (Galisson et Coste : 1976, 91) est donc problématique ici.

En outre, l'idée de salle de classe comme un espace clos et limité (sens 6 du mot classe du dictionnaire mentionné plus haut) supposerait que les apprenants sont rassemblés dans ce lieu parce qu'ils ont un objectif commun. Ainsi « la porte de la salle se ferme et s'ouvre coïncidant avec le début et la fin d'un segment horaire attribué, que tous les participants sont tenus de respecter. Les élèves et les enseignants sont affectés à un groupe et ne circulent pas en principe, d'un groupe à l'autre » (Cambra Giné, 2003 : 47). Ceci n'est pas le cas des amphithéâtres, souvent plus grands, qui peuvent accueillir tout type d'apprenants rassemblés dans cet espace. Dans ce type de lieu, l'enseignant fait des cours magistraux pendant lesquels l'étudiant prend des notes mais ne participe pas beaucoup, voire pas du tout. Il n'y a pas d'interaction comme dans une classe et de surcroît une classe de langue où, « à l'intérieur de ce groupe de travail les réseaux de communication ne doivent pas être à sens unique – surtout s'il s'agit d'une « classe » de langue – mais multidirectionnels, pour permettre à chacun d'être tour à tour locuteur et auditeur » (Galisson et Coste, 1976 : 91). L'interaction s'y produit dans un espace plus restreint avec un nombre restreint d'apprenants. L'idée de la configuration de LA classe associée à des niveaux de langue très différents est, elle aussi, problématique.

En effet, si la classe de langue se définit avant tout comme un lieu d'interactions entre l'enseignant et ses apprenants, et si on considère que cette interaction est la condition de l'appropriation, comment l'enseignant peut-il gérer en même temps plusieurs interactions de niveaux différents. Et s'il privilégie un niveau d'interaction, il ne s'adapte pas à tous. En cela, il rompt « le contrat didactique », cet accord tacite sur les attentes des apprenants vis-à-vis de

[17] Le deuxième sens du mot « groupe » fait référence également à un classement, à des caractéristiques communes.

l'enseignant et de l'enseignant vis-à-vis des apprenants. Brousseau (1986) est le premier à définir le contrat didactique :

> Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire faire à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse, mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une série d'ordres. Ce contrat fonctionne, dit-il, comme un système d'obligations réciproques qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre. (Brousseau, 1986 : 51)

Comment est-il possible de se comprendre autour d'un accord tacite sur les rôles et les objectifs de chacun si les objectifs d'apprentissage sont hétérogènes ?

Bilan : si on s'en tient pour l'instant à l'idée de classe définie comme un regroupement d'apprenants avec des objectifs communs, assumés par un contrat didactique au sein d'un même lieu, cette idée est contradictoire avec une situation didactique composée d'apprenants aux niveaux très hétérogènes.

2.2 La classe comme compression du temps[18]

Non seulement la classe se définit par le lieu qu'occupent l'enseignant et ses élèves mais aussi «une classe se déroule sur l'axe temps, à l'intérieur d'un horaire préétabli, et est affectée par les rythmes et les variations saisonnières » (Cambra Giné, 2003 : 43). C'est la question de la temporalité didactique qui nous intéresse ici. « Enseigner, c'est parcourir avec les élèves une séquence, une suite orientée d'objets de savoir. Cette disposition du savoir sur l'axe temps, c'est le temps didactique, appelé chronogenèse »[19] (Chevallard, 1985/1991 : 71). La définition 5 (définition du dictionnaire donnée antérieurement) du mot « classe » l'assimile à « la durée du cours ». Le temps didactique consiste pour l'enseignant à organiser ses dispositifs (supports, activités, matériels) dans un certain ordre de telle sorte qu'il puisse aboutir avec les étudiants à son objectif d'enseignement à la fin de la période qu'il estime nécessaire pour y arriver. Il peut évaluer ce temps en termes d'heures de cours (comme le fait CECR) ou en nombre de séances (ce qui se pratique souvent dans les centres de formation où les étudiants reviennent régulièrement sur un certain nombre de séances). Il est très rare qu'un enseignant, quelle que soit la matière qu'il enseigne, ne se plaigne pas du manque de temps dont il est victime pour transmettre les savoirs. En classe de langue cette frustration est d'autant plus grande que

[18] Nous reprenons les titres de J-P Cuq et M. Gruca (2005 : 125-129)) quand ils définissent la classe.

[19] En ce qui concerne Y. Chevallard, nous reprenons le concept de « chronogenèse » mais nous n'avons pas voulu mentionner plus haut celle de topogenèse. Car nous parlions du lieu physique de la classe alors que Chevallard (1991 : 72) entend par « topogenèse » les places respectives des apprenants et de l'enseignant par rapport au savoir : « enseignants et enseignés diffèrent […] selon leur *places* respectives par rapport au savoir en construction, par rapport à ce qu'on peut appeler la *topogenèse* du savoir »

l'appropriation de la langue se fait grâce aux échanges, aux interactions entre l'enseignant et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes. Les interactions peuvent générer des incompréhensions, des obstacles, des situations imprévues qu'il faudra réguler et qui viennent contrecarrer le programme de cours anticipé par l'enseignant. Si cela se produit déjà avec des classes dites homogènes, comment alors concevoir la gestion du temps didactique quand on ne dispose que de 5h par semaine avec un public multi-niveaux ? Cela pourrait sembler tout simplement impossible, car cela voudrait dire que l'enseignant doit gérer les imprévus et les retards sur tous les programmes proposés en parallèle pour chaque niveau.

De plus, le temps de l'enseignement n'est pas identique au temps de l'apprentissage. « Le maître est capable d'anticipation », il est « capable de maîtriser le futur » (Chevallard, 1985/1991 : 71), l'apprenant ne peut pas anticiper sur les objets de savoir, il les découvre au fur et à mesure de la séquence de cours. Yves Reuter (2007 : 26) commente la notion de chronogénèse : pour permettre la mise en scène des savoirs nouveaux dans la classe, « l'enseignant fait comme si tous les élèves avaient appris la même chose et au même instant ». Un tel présupposé n'est pas valable pour une classe de langue aux niveaux hétérogènes puisque justement, ce qui pose problème, c'est que les niveaux de connaissance sont différents au même moment pour les apprenants. Dans le temps de l'enseignant il doit y avoir alors une anticipation de plusieurs objets de savoir adaptés à plusieurs temporalités d'apprentissage. Et ces temporalités sont très différentes en termes de vitesse : le temps de l'apprentissage est beaucoup plus long pour certains étudiants (on pense notamment aux niveaux A1 et A2 mais aussi aux étudiants dont les langues maternelles sont très éloignées par rapport à la langue cible). Ce qui veut dire que ces derniers auront plus de difficultés à intégrer les savoirs et savoir-faire langagiers si, en plus, l'enseignant ne passe pas la totalité du temps de cours avec eux car il doit se préoccuper aussi de l'apprentissage des apprenants plus avancés (ce qu'il ne fait pas dans une classe dite homogène puisque en général tous les apprenants travaillent sur les mêmes activités/exercices/tâches prévus pour tous par l'enseignant). « Le professeur aurait donc affaire avec des temps multipliés au cours de son enseignement (…) sa classe n'avancerait pas d'un seul homme ; à lui de gérer cette *polychronie* et de trouver pour ce faire les moyens les plus astucieux » (Chopin, 2011 : 21).

Enfin, cette gestion du temps d'enseignement peut s'avérer d'autant plus difficile que comme le dit M-A Chopin (2011), nous sommes influencés par la « manière de considérer le temps industriel au XXème siècle (time is money) » qui fait que « le temps de l'enseignement, comme le temps des autres sphères de l'activité humaine serait ainsi doté de pouvoir de

productivité » et que l'enseignant s'engagerait dans une « course contre la montre » (Chopin, 2011 : 36). Le souci d'efficacité et de rentabilité de l'enseignement/l'apprentissage est une préoccupation des enseignants et des étudiants qui s'inscrivent à des cours dans des centres de langue. Notre public paie ses cours. Comment le satisfaire pleinement s'il paie 5 heures de cours et que l'enseignant peut consacrer seulement 1h à 2h à son niveau parce qu'il doit aussi s'occuper des autres ? L'inscription serait-elle rentable pour l'étudiant ?

Bilan : la compression du temps de cours, le souci de suivre un programme sur un laps de temps délimité, la différence entre le temps de l'enseignement et le temps de l'apprentissage et la prise en compte de diverses temporalités d'apprentissage en même temps, le souci de rentabiliser l'enseignement/apprentissage, autant d'arguments qui vont dans le sens d'une méfiance vis-à-vis de la classe hétérogène.

2.3 La classe de langue comme compression des contenus linguistiques à connaître

Toutes les occurrences d'utilisation de la langue étrangère ne sont pas présentées en classe. Le choix de l'enseignant est un concentré de tout ce qui se passe à l'extérieur à partir d'un objectif thématique ou fonctionnel. Dans la classe, l'enseignant est obligé de choisir et de cibler son objet d'enseignement en fonction des besoins des apprenants. Et « Le travail de didactisation consiste pour le maître à compresser ses savoirs pour en faire des informations opératoires » (Cuq et Gruca, 2005 : 133). Il doit décider des contenus. En général, il est guidé par les programmes institutionnels (détermination des contenus a priori), ou un syllabus (processus et objectifs à atteindre), ou un référentiel (listes des savoirs et des savoir-faire). L'enseignant élabore un parcours en fonction du niveau des apprenants et les étapes nécessaires de ce parcours, appelées « unités d'enseignement » (Courtillon, 2002 : 32). Dans chaque unité, il anticipe des objectifs langagiers et fonctionnels pour le groupe. Il ne fournit pas tout le savoir qu'il possède mais sélectionne, comprime les données pour les rendre utilisables par l'apprenant en fonction de ses capacités dans la langue. Ainsi « un cours doit être pensé en termes d'unités d'enseignement, ayant chacune des *objectifs* d'apprentissage (définis en tant que savoir-faire impliquant des connaissances linguistiques), des données sélectionnées en fonction d'un objectif, et selon une certaine *progression*, une *méthodologie* d'apprentissage et une *évaluation »* (Courtillon, 2002 : 33)[20]. Cette compression des contenus, déjà complexe à mettre

[20] On rejoint la définition du terme « contenu » que donne J-P Robert (2002 : 17) dans son *dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Il définit le contenu d'abord comme « l'ensemble, formulé en termes d'objectifs, de connaissances et habilité composant un objet d'apprentissage » qui s'adresse « à un public déterminé », qui

en œuvre pour des apprenants de niveaux semblable, semble presque impossible si l'enseignant doit gérer une classe multi-niveaux : il doit fournir les différents contenus à chaque groupe d'apprenant et en même temps maintenir l'unité du groupe classe. Quelle progression d'enseignement choisir alors ?

3 La classe multi-niveaux, la notion de progression et de niveaux en langue

3.1 La progression comme mouvement constant et régulier (définition 1)

Comment, dans un centre de langue, peut-on imaginer qu'un étudiant A1 puisse progresser s'il participe au même cours qu'un étudiant B2 et inversement ? En effet « tiraillé » entre deux progressions d'enseignement, l'enseignant ne pourrait pas à première vue, dans le laps de temps imparti, faire acquérir les objectifs correspondant à chacun de ces niveaux. Il est déjà difficile de faire correspondre l'enseignement à la progression attendue par le CECR, comment cette progression peut-elle être raisonnablement envisagée dans une classe hétérogène ? Ces interrogations nous conduisent à interroger plus précisément la notion de progression, notion fort difficile à baliser. Le sens premier, du latin *progressio*, signifie à la fois gradation et progrès. En général le terme « progression » désigne un développement par degrés régulier et continu. Analysons à présent le concept de progression comme concept didactique. La progression est au cœur de la problématique de l'enseignement/apprentissage, faisant de « la progression (…) une question typiquement didactique car elle se situe à l'interface du théorique et du pédagogique » (Chiss 2000 : 67-68). Il convient de distinguer la progression d'enseignement de la progression d'apprentissage. « Le terme de progression renvoie d'une part aux principes et à la mise en œuvre de programmes et de parcours d'enseignement, en partie fondés sur l'organisation des contenus, et d'autre part au déroulement de l'apprentissage, c'est-à-dire aux étapes suivies par les apprenants » (Porquier, 2000 : 89). Le parcours doit en général être « gradué » (Robert, 2002 : 64).

« suppose un projet pédagogique », qui est « déterminé par des choix méthodologiques (approche plutôt grammaticale, notionnelle ou éclectique, priorité donnée à l'acquisition de telle ou telle compétence/ intégration de la langue maternelle (…) » ou « par des choix pédagogiques (participation de l'apprenant à son propre apprentissage/ place faite au travail en groupe, etc.) ». Il se compose enfin « d'éléments linguistiques », « notionnels », « extra-linguistiques et socioculturels ». Ce qui est problématique dans une classe multi-niveaux c'est que le projet pédagogique est différent en fonction des niveaux, ce qui entraîne des choix différents en termes de méthodologie, de pédagogie, d'éléments linguistiques.

Pour Galisson et Coste (1976 : 446-447), «toute démarche didactique, toute procédure rationalisée et économique d'enseignement, aboutissant à la mise au point d'un modèle ou d'un itinéraire d'apprentissage, implique des décisions relatives : - au choix des éléments à enseigner ou privilégier dans l'enseignement, - à la mise en ordre de ces éléments suivant la stratégie qui semble la mieux adaptée aux buts recherchés (facilité, rapidité, consolidation de l'apprentissage, etc.). Ce dernier type de décisions détermine ce qui, dans un manuel, une méthode, ou simplement une pratique pédagogique suivie, est appelée « progression ». Si on s'en tient à cette première définition, la progression renverrait donc à un programme. De plus et d'après la définition du terme progression comme mouvement régulier et continu, ce programme s'effectue de manière continue, linéaire et homogène (Coste, 2000 : 11). Il s'agit d'une « linéarité dans le parcours accompli (d'un degré 0 de la connaissance à un objectif déterminé de maîtrise) », d'une « continuité dans le processus (l'apprentissage s'opérant dans une durée plus ou moins longue mais idéalement caractérisé comme ininterrompu et fondamentalement de même nature jusqu'à son terme fixé) », d'une « homogénéité dans le milieu et l'objet d'apprentissage (l'environnement, les données, le programme sont réputés présenter les mêmes caractéristiques de bout en bout, la mise en progression se présentant comme une accumulation, une extension, une complexification, non comme comportant des changements qualitatifs internes » (Ibid.).

Cet agencement des objets choisis par l'enseignant, ces « stratégies mises en place par les méthodologues et les enseignants pour structurer et coordonner leur action » (Cuq, 2003 : 204), déterminent le parcours à réaliser sur une durée préétablie et donc une organisation des dispositifs (objectifs, supports, matériel) qu'il va utiliser avec ses élèves. Cet agencement vise à leur faire découvrir de nouveaux savoirs et savoir-faire linguistiques et culturels afin qu'ils maîtrisent de mieux en mieux la langue étrangère. Comment déterminer les objectifs, choisir les supports, si les apprenants n'ont pas la même connaissance de la langue étrangère ?

Dans un deuxième sens, la progression désigne l'apprentissage des étudiants ou les étapes suivies par les apprenants. Ces deux sens (1/ progression d'apprentissage et 2/ progression d'enseignement) sont interdépendants puisque « la progression 2 est destinée à mettre en œuvre 1 et inversement, souvent la progression 1 des apprenants contribue à moduler (…) la progression 2 de l'enseignant » (Porquier, 2000 : 88). Il est intéressant d'interroger le lien qui unit le choix des objets effectués par l'enseignant afin de permettre à chacun des apprenants de niveaux différents de progresser. Ce choix est plus complexe dans une classe multi-niveaux que dans une classe homogène puisqu'il faut, dans l'idéal, choisir plusieurs

progressions d'enseignement pour plusieurs progressions d'apprentissage dans le même temps didactique. Est-ce un mode de travail pertinent pour l'enseignant comme pour l'étudiant? N'est-ce pas plutôt une surcharge de travail pour l'enseignant débouchant peut-être sur des progrès très lents car l'étudiant risque de perdre son temps à faire des activités ou exercices trop faciles, inversement il risque de se décourager devant des objectifs trop avancés ?

En effet, si on reprend dans la notion de progression cette idée de développement régulier, constant et continu et qu'on l'applique à la progression d'apprentissage, celle-ci désigne alors une accumulation des connaissances linguistiques (grammaticales et lexicales) allant du plus simple au plus difficile et de manière régulière. Comment maintenir cette régularité et cette constance dans une classe de L2 multi-niveaux ? Notre tâche ultérieure sera de nous demander si nous ne pouvons pas concevoir, avec les approches communicatives et actionnelles, une autre définition de la progression, moins rigide.

Approfondissons la notion de progression à travers celle de niveau de langue.

3.2 Les progressions d'enseignement sont élaborées par rapport à un niveau

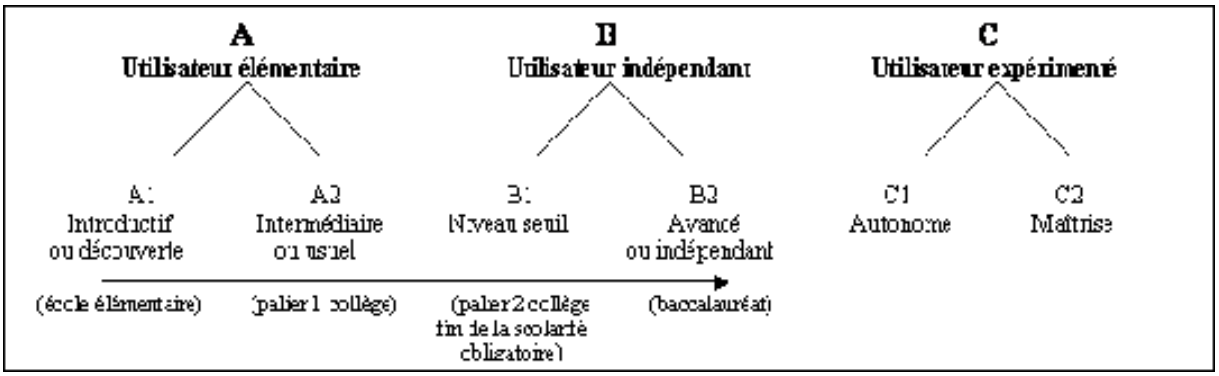
Au CUEF de Grenoble, la majorité des classes sont homogènes suivant les subdivisions du CECR : A1.0 /A1+/A2/A2+ jusqu'à C1. Nous avons même subdivisé les niveaux en A1.1 A1.2, A1.3, …. B2.7/ B2.8. L'institution prend garde à ne pas mélanger les étudiants afin de permettre à chacun de progresser de manière régulière à partir de ses connaissances de départ. L'enseignant choisit souvent un manuel qui correspond au niveau de la classe. Certaines institutions indiquent aussi les unités des manuels pour chaque classe. Le terme « niveau » est extrêmement complexe. D'une part on parle de niveau pour l'enseignement/apprentissage de manière officielle. Ils déterminent les supports à choisir, les dispositifs à mettre en place pour conduire graduellement à la maîtrise de la LE. Les niveaux alors correspondent aux différentes étapes à franchir (Cuq, 2003 : 174), ce sont les mêmes pour tous : par exemple au niveau A1, on apprend d'abord à se présenter, puis à présenter sa famille, puis à parler de sa journée…. Et les objectifs linguistiques sont graduels aussi : les articles, les verbes être, avoir, les adjectifs de nationalité. Les différents référentiels A1, A2, B1, B2 proposés par l'éditeur Didier font l'inventaire des objectifs linguistiques et fonctionnels par niveaux. En général, le niveau de l'apprenant est attribué une classe via un test de placement. Ce niveau correspond à la synthèse ponctuelle de ses connaissances linguistiques et communicatives et « aux étapes successives

que franchit l'apprenant dans son étude de la langue étrangère »[21] (Robert, 2002 : 55). La progression d'enseignement/apprentissage repose sur le premier sens du mot « niveau ». Comme le décrit J-P Cuq, dire qu'il faut passer de A1 à A1+ puis de A1+ à A2, etc., implique : 1/ que les contenus sont identiques pour tous et se découvrent au même rythme ; 2/ qu'il n'y a pas vraiment d'individualisation de l'apprentissage ; 3/que l'acquisition se fait par « accumulations linéaire de fractions de connaissances et non [par] un processus cognitif » (Cuq, 2003 : 175).

3.3 Le CECR

Qu'on soit d'accord ou pas avec cette définition de la progression, on se doit de compléter cette réflexion par les apports du *Cadre européen de référence pour les langues* (2001). Comme le dit E. Rosen (2007 : 40), « ce que le cadre apporte de nouveau, c'est de pouvoir repérer très clairement sur un tel organigramme, le niveau d'entrée d'un participant et de visualiser le parcours à réaliser en l'accompagnant des descripteurs correspondants ». Les descripteurs définissent les compétences[22] par niveaux dans chaque capacité langagière : ils expriment de manière globale puis plus fine les possibilités de connaissance et d'utilisation de la L2 pour un apprenant en compréhension de l'oral, de l'écrit, production de l'écrit, de l'oral et gestion de l'interaction. Les descripteurs indiquent les niveaux de progression en montrant la gradation d'un niveau à un autre comme ci-dessous pour l'enseignement primaire et secondaire.

Tableau 1. Progression établie par le CECR



[21] Robert (2002) ajoute que « chacun de ces niveaux (débutant/faux débutant, intermédiaire, avancé/supérieur) se caractérise par des choix linguistiques spécifiques, les options méthodologique et pédagogiques restent peu ou prou les mêmes à tous les niveaux ».

[22] C'est-à-dire les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Nous analyserons plus longuement la notion de compétence dans la partie II, chapitre 1 consacrée aux approches communicative et actionnelles.

Tableau 2. Description des niveaux du CECR de A1 à B2 (primaire et secondaire)

L'utilisateur élémentaire

Niveau A1 : niveau cible pour la fin de l'école élémentaire.
Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Niveau A2 : niveau cible pour l'obtention du socle commun.
Peut échanger des informations simples sur des sujets familiers et habituels.

L'utilisateur indépendant

Niveau B1 : niveau cible pour la fin de scolarité obligatoire.
Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage, raconter un événement, une expérience, défendre un projet ou une idée.

Niveau B2 : niveau cible pour l'épreuve du baccalauréat.
Peut comprendre l'essentiel d'un sujet concret ou abstrait dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Il peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance, par exemple une conversation avec un locuteur natif. L'élève peut émettre un avis sur un sujet d'actualité et en débattre.

Ainsi, Le CECR offre un balisage commun, un étalonnage, une échelle pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc., en Europe. On retrouve la régularité, le mouvement continu et constant qui sous-tendent la notion de progression. Le Cadre décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer. Il définit les niveaux de compétence qui situent dans une progression le niveau de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage. Nous proposons en annexe (Annexe 1, p.5) les objectifs langagiers censés être acquis par niveau (de A1 à C2) et pour chaque capacité langagière.

Bilan : Si on entend par progression un mouvement ascendant graduel d'un niveau n vers un niveau n+1, on peut être sceptique quant à la possibilité d'apprendre la LE dans une classe multiniveaux : un grand nombre d'exercices/activités proposés par l'enseignant ne sont pas toujours adaptés exactement aux niveaux divers de la classe. La solution serait alors de subdiviser la classe en plusieurs petites classes simultanées correspondant chacune à un niveau avec un programme adapté à celui-ci. On voit à cette éventualité deux objections : 1/ d'abord un seul enseignant ne peut pas gérer trois ou quatre classes en même temps, 2/ ensuite comment faire s'il y a seulement 1 étudiant pour un niveau, ce qui arrive souvent ? Travaillerait-il seul ?

S'est-il inscrit pour faire seulement du travail individuel ? A quoi bon s'inscrire en cours collectifs ?

Bilan point 2 et 3 : la classe signifie un espace limité dans le temps et le lieu, rassemblant des apprenants avec un niveau et des objectifs langagiers semblables, et dans lequel l'enseignant se doit de proposer une progression d'enseignement continue et régulière en accord avec les référentiels du CECR pour une progression d'apprentissage optimale. Cette définition est en contradiction avec l'idée même de classe multi-niveaux. Cette dernière serait entendue comme un espace limité dans le temps et le lieu, rassemblant des apprenants avec des niveaux et objectifs langagiers hétérogènes, et dans lequel l'enseignant se doit de proposer plusieurs progressions d'enseignement en s'inspirant des référentiels du CECR pour une progression d'apprentissage individualisée.

Cette classe multi-niveaux permet-elle une progression d'apprentissage ? Un bon nombre d'enseignants, déjà confrontés à cette difficulté et plus généralement à la gestion des publics multi-niveaux en langue, nous ont fait part de leur méfiance vis-à-vis de cette situation didactique particulière.

4 Le point de vue de certains enseignants sur la classe hétérogène en FLE

4.1 Le guide d'entretien

En 2009, nous avons interrogé plusieurs enseignants déjà confrontés à une classe multi-niveaux en FLE. Nous avons élaboré un guide d'entretien semi-directif[23] (que nous présentons à la page suivante) afin de recueillir un certain nombre d'informations sur leur capacité à gérer des classes multi-niveaux. Nous n'avons pas enregistré les enseignants mais nous avons pris des notes au fur et à mesure qu'ils donnaient leurs impressions sur les classes multi-niveaux auxquelles ils avaient dû faire face. C'est après avoir été nous-mêmes confrontée à ce genre de classe différenciée et analysé toutes les questions qu'elle suscite que ce questionnaire a été élaboré. Il s'intéresse essentiellement aux difficultés que rencontre l'enseignant, au temps dont il dispose pour arriver à faire progresser tous ses étudiants, à son évaluation de la progression de ses élèves et aux stratégies qu'il a mises en place pour arriver à maintenir sa classe tout en respectant le niveau de chacun. Il se compose de 12 questions rassemblées sous 5 rubriques :

[23] Nous nous sommes référés à l'ouvrage A.Blanchet et A. Gotman (2005*) L'enquête et ses méthodes, l'entretien*, Armand Colin

contexte et publics hétérogènes, difficultés ressenties, gestion du temps, évaluation de la progression des étudiants, réaction des étudiants. Au début, nous avons posé les questions dans l'ordre puis voyant que leurs réponses devançaient nos questions, nous les avons laissé parler librement. Voici le guide d'entretien.

Tableau **3. Guide d'entretien pour les enseignants**

Guide d'entretien destiné aux enseignants confrontés à des classes multi-niveaux en FLE.	
■ Contexte et publics hétérogènes	1-Avez-vous déjà eu affaire à une pédagogie différenciée, et dans quel cadre ? 2-Combien de niveaux différents avez-vous eu à gérer dans la classe ?
■ Difficultés ressenties	3-Quelles difficultés avez-vous ressenties ?
■ Gestion du temps.	4-Comment avez-vous géré la classe ? Quels dispositifs avez-vous mis en œuvre ? Combien d'heures ensemble ? Combien d'heures séparées ? 5-Combien d'heures de cours par semaine disposiez-vous? 6-Quelle était la durée de vos activités/exercices en moyenne ? 7-Combien de temps avez-vous consacré aux corrections en classe ?
■ Evaluation de la progression des étudiants	8-Les étudiants ont-ils progressé ? Si non, pourquoi ? 9-Dans quelles capacités langagières les étudiants ont-ils le plus progressé (CO, PO, EE, CE)? 10-Comment évaluez-vous la progression dans les savoirs grammaticaux et lexicaux ? Et en phonétique ? En civilisation ? 11-Avez-vous réussi à intégrer les débutants complets dans votre classe ? Pourquoi ?
■ Réaction des étudiants	12-Quelle a été la réaction de vos étudiants devant tous ces niveaux mélangés au début ?

Ont été interrogés des enseignants de français langue étrangère mais aussi des enseignants de primaire qui ont des élèves de deux sections différentes dans une même classe

ou qui dirigent des élèves primo-arrivants de 6 à 12 ans. Nos interlocuteurs ont été : 5 enseignants du CUEF, une enseignante chargée d'accueillir un public très hétérogène de primo-arrivants dans une école grenobloise, une enseignante de collège-lycée chargée d'une classe FLE décloisonnée pour accueillir aussi les primo-arrivants (quel que soit leur âge, leur niveau de langue et le niveau dans le cursus secondaire). Nous avons interrogé aussi 10 enseignants de français dans le secondaire à l'étranger venus suivre, au CUEF, des formations de formateurs sur la gestion des groupes hétérogènes. Nous avons également questionné un professeur des écoles chargées d'une classe de primaire à double niveau pour voir s'il soulevait les mêmes questionnements que les enseignants de FLE.

Les publics aux niveaux hétérogènes rencontrés étaient donc variés : des cours spécifiques (programmes américains A1- B2), des cours du soir au CUEF (rassemblant en général seulement 2 niveaux : A1 deb – A1 fin ; A1+/A2 ; B1-B2. Mais aussi un public de primo-arrivants (6 à 10 heures par semaines de FLE pour des élèves de 5 à 1O ans ou de 11 à 15 ans en plus de leur scolarité normale avec les élèves français).

4.2 Les difficultés des enseignants.

Nous avons comparé les réponses des enseignants afin de découvrir quels étaient les éléments positifs et négatifs qu'ils mentionnaient en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du FLE dans une classe multi-niveaux. Tous évoquent principalement des difficultés à gérer ce public.

Notre analyse est qualitative, parmi les notes prises lors de chaque entretien, nous avons relevé les mots qui revenaient le plus souvent. Nous avons ensuite classé les remarques des enseignants par thèmes. Ce sont souvent les mêmes difficultés et frustrations qui ont été confiées par les enseignants interrogés[24]. Nous avons pu recenser :

-le sentiment de désarroi et de frustration: tous mentionnent ces deux sentiments au début, ayant l'impression qu'ils n'arriveront pas à faire progresser leurs étudiants comme dans un cours normal. Ils ont pu observer aussi que les étudiants n'étaient pas très contents au départ de devoir composer avec tous les niveaux.

[24] Nous avons également éprouvé les mêmes difficultés au cours de notre expérience d'enseignement auprès du public multi-niveaux, difficulté qui ont motivé notre projet de recherche.

- la difficulté à **gérer l'alternance entre les différentes activités proposées** : tous disent qu'il faut différencier les exercices/activités mais qu'il est difficile de gérer le travail dirigé, les exercices en autonomie, toutes les corrections. Ils sont confrontés à la peur de vexer certains en leur attribuant des exercices de niveau faible, d'aller trop vite pour d'autres. Certains ont même eu leurs élèves dans des salles de classe différentes mais ont reconnu avoir du mal à maintenir l'ambiance de classe unique. Et il est difficile d'être dans les deux salles en même temps.

- la quantité de travail préparatoire à fournir ainsi que les corrections : pour réussir à trouver un équilibre entre tous ces niveaux, tous reconnaissent qu'il faut beaucoup de temps de préparation. Il faut non seulement réfléchir aux niveaux de la classe séparément puis voir comment le groupe classe peut être maintenu. De même ils estiment devoir anticiper la présence de l'enseignant avec chaque groupe, donc qu'il faut trouver des exercices compatibles. Et comme ils ne pouvaient pas corriger en classe toutes les activités faites en autonomie, ils se sont plaints d'avoir eu beaucoup de corrections à faire chez eux.

- **l'évaluation et l'estimation de la progression des étudiants** : tous les enseignants s'accordent pour dire qu'il est difficile de juger la progression de leurs apprenants car les niveaux sont si différents qu'il faudrait pouvoir vérifier une multiplicité d'objectifs à atteindre. Une enseignante pense que les étudiants[25] A2 motivés ont plus progressé que dans un cours intensif. Mais elle juge les progrès des étudiants B2 inférieurs à ce qu'ils auraient pu apprendre en CI. En ce qui concerne les B2 : les enseignants estiment qu'ils ont appris moins de lexique et de grammaire que s'ils avaient été dans un cours intensif de leur niveau. Par contre ils ont fait plus de révisions et de « bétonnage grammatical », ils ont progressé aussi en fluidité orale grâce aux reformulations systématiques qui leur étaient demandées pour « pouvoir se faire comprendre des plus faibles ».

- une gestion du temps problématique. Pour la préparation du cours, tous s'accordent à dire que le travail préparatoire est colossal pour arriver à diriger une classe à niveaux multiples. En effet, au lieu de chercher un exercice dans une méthode, il faut essayer de voir comment le même thème peut être abordé à des niveaux différents. Ou bien, au lieu de créer une dizaine de questions sur un texte en compréhension écrite, il faut créer 2 ou 3 jeux de questions à différents

[25] Nous utilisons parfois le terme « apprenant » quand notre réflexion s'élabore autour de concepts didactiques, le terme « étudiant » est utilisé souvent aussi quand nous nous référons à notre corpus puisque nous avons travaillé au centre universitaire d'études française de Grenoble qui accueille des étudiants de FLE. Le mot « apprenant » est plus général, « il permet de désigner tous les publics quel que soit leur âge » (Robert, 2002 : 3).

niveaux et envisager comment l'activité va être conduite pour que chacun y ait sa place. Un professeur avoue même parfois avoir juste un fil conducteur pour son cours et improviser souvent pour continuer à prendre plaisir à préparer et aller dans ce type de classe. En outre, le travail de correction est « immense » puisqu'il y a toujours des productions à vérifier d'une séance sur l'autre. En fait certains enseignants estiment qu'une séance de 2h demande 5-7 h de travail annexe. En classe, la majorité des enseignants gardent tous les étudiants dans une seule salle et ils séparent les groupes en sous-groupes, d'autres préfèrent les mettre dans deux lieux différents. Quoi qu'il en soit la durée de la séance correspondant vraiment au niveau de l'étudiant est souvent amputée d'une heure voire de deux heures par rapport à une classe dite homogène. Un enseignant dit « mélanger » les activités, tantôt ensemble, tantôt séparément pendant toute sa séquence car cela ne fait « pas de mal » aux plus faibles d'écouter des conversations ou les corrections plus difficiles car il apprend à s'évaluer et à « faire le tri », à gérer son apprentissage. La conséquence au niveau de la gestion du temps est qu' « il faut sans arrêt passer d'un groupe à l'autre » et que « l'enseignant se fatigue » plus vite que dans une classe classique car il doit dépenser beaucoup d'énergie à « jongler » entre plusieurs niveaux.

-Enfin, en ce qui concerne les étudiants débutants, presque tous les enseignants sont d'avis qu'il est très difficile de les intégrer à ce type de classe étant donné que ces apprenants ont besoin de la présence constante du professeur et d'un temps conséquent pour intégrer progressivement les bases de la langue.

Ces obstacles mentionnés par l'enseignant font écho aux éléments théoriques énoncés précédemment à savoir : l'incompatibilité de la notion de classe avec cette nécessité de regrouper des étudiants ayant des capacités et des objectifs différents ; la difficile gestion du temps avant, pendant et après la situation didactique ; et l'approche problématique de la progression de cours et de celle de l'apprentissage. Ce qui a conduit de nombreux enseignants à parler de « frustration », « d' adaptation constante », « d'écartèlement » et « d'improvisation ».

Pourtant et malgré les difficultés reconnues par tous, certains enseignants que nous avons interrogés ont manifesté un réel intérêt pour ce type de classe. Ils ont trouvé l'expérience très inventive, appréciant leur rôle de chef d'orchestre entre plusieurs groupes. Ils ont trouvé que cette expérience était enrichissante car elle incitait les étudiants eux-mêmes à s'auto-évaluer et à s'investir dans leur apprentissage. Même si certains étudiants étaient un peu « largués », cela leur permettait de prendre du recul et de développer des stratégies tout en bénéficiant de l'aide des autres étudiants plus avancés.

Pour compléter le point de vue des enseignants interrogés, nous avons interrogé quelques apprenants arrivés avec un niveau débutant au cours des jeunes au pair du CUEF.

5 Le point de vue de certains apprenants arrivés avec un niveau débutant dans la classe multi-niveaux.

Nous avons voulu connaître le point de vue des étudiants arrivés avec un niveau très faible, voire quasi débutant complet (A1.0) dans nos classes d'étudiants au pair en 2009 et en 2010. Nous n'avons pas pu les interroger tous car certains étaient partis plus tôt. En juin 2010, nous avons recueilli le témoignage de 4 étudiantes présentes au cours des jeunes au pair en 2010-2011 et une étudiante présente en 2009 mais qui avaient voulu poursuivre en 2010 son apprentissage du français dans un cours de niveau « homogène » pendant 1 an. Toutes avaient effectué des sessions de 50 ou 100 heures de cours (arrivées en septembre ou en janvier de l'année universitaire). Nous avons élaboré à nouveau un guide d'entretien semi-directif pour encourager la spontanéité de la parole. Puis nous avons enregistré l'entretien avec les étudiantes. Nous disposons de deux entretiens de 15 minutes chacun. 1 entretien avec les 4 étudiantes de 2010 et un avec l'étudiante de 2009. Nous les avons transcrits. Nous proposons ces transcriptions en annexe (Annexe 2, p.7). Nous précisons que les questions sont en français dans le guide mais ont souvent été traduites oralement par l'enseignante. Nous avons en effet demandé aux étudiantes si elles préféraient échanger en français et en anglais. Certaines ont préféré s'exprimer en anglais, d'autres en français.

Les étudiantes sont :

Etudiantes interrogées	Niveau initial	Niveau final (global)
E, australienne (sep 2010)	A1.0	A2 (+100h)
M, mexicaine (sep 2010)	A1.0	A2 mais A1 en PO (+100h)
K, USA (janvier 2011)	A1.0	A1+ mais faible en PO (+50h)
C, chinoise (janvier 2011)	A1+	A2 (+50h)
Y, vénézuélienne (sep 2009)	A1.0	Fin A2 /B1.0 (+100h)

Notre guide d'entretien s'est organisé essentiellement autour des questions surlignées.

Tableau 4. Guide **d'entretien destiné aux étudiantes débutantes**

■ Impressions	1-Quelles ont été vos premières impressions quand vous êtes arrivée dans la classe des étudiants au pair ? (frustration, plaisir, ennui) 2-Avez-vous eu le sentiment d'être intégrée dans le groupe ? 3-Est-ce que vous êtes venue au fil des séances avec plaisir en cours ? Pourquoi ? 4-Qu'est-ce qui vous a motivé le plus ? Le désir de retrouver vos amies ou celui de progresser ? 5-Avez-vous eu parfois l'intention d'arrêter les cours parce que le niveau était trop difficile ?
■ Modalités de travail	6-Avez-vous préféré travailler seul, par deux ou trois, en petits groupes, avec un étudiant plus fort, en classe entière ? 7- Quelles activités avez-vous le plus aimées ou détestées ? 8-Quelles activités vous ont-elles fait le plus progresser ? 9-Avez-vous beaucoup travaillé à la maison ? Avec votre manuel ? Avec internet ? 10-Finalement auriez-vous préféré être dans une classe à niveau unique ?
■ Stratégies	11-Votre L1 ou L2 vous ont-elles aidée ? 12- Avez-vous essayé d'utiliser dans la famille les structures et le vocabulaire travaillés en classe ? 13- Avez-vous sollicité la famille pour vous aider ?
■ Progression	14-Pensez-vous que vous avez progressé ? Dans certaines capacités langagières ou dans toutes (CO, PO, PE, CE) ?

Il ne s'agit pas, encore une fois, de faire une analyse du discours de manière très poussée car ce n'est pas l'objet de ce projet de recherche qui s'intéresse avant tout à l'agir enseignant. Nous avons voulu vérifier si les termes et expressions utilisées par les apprenantes interrogées peuvent conforter l'idée que la classe multi-niveaux était peut-être un frein à leur apprentissage.

On analyse ici la catégorie I puisqu'elle concerne les impressions de l'étudiant sur les la classe multi-niveau puis la catégorie III question 6 et 10 sur les conditions de travail et l'éventuel préférence pour une classe dit « homogène ». La réflexion sur les dispositifs et les stratégies susceptibles de favoriser l'apprentissage sera traitée dans le chapitre 2.

L'impression de s'être trompées de classe, le stress devant la difficulté, la jalousie et la frustration sont les premières impressions évoquées par toutes les étudiantes. *« I thought I was in the wrong class", "I was not in the proper class", "It was frustrating »; « It's gonna be hard »; "me too, I was a kind frustrated and jealous* ", *je me sentais un peu frustrée parce que presque tous les personnes parlaient un peu de français »*[26]. Pour deux étudiantes, seul le souci matériel et financier justifiait leur présence au cours au début: *"because I have spent my money"," I did not have the choice because I need a visa and for that I had to take courses".* La difficulté principale concerne la compréhension du discours d'un niveau élevé entre l'enseignant et la classe et entre certains apprenants entre eux: « *je connaissais aucun mot et pour moi c'était un peu difficile ».* De même il était frustrant de ne pas être bien comprises par les autres *: « à cause de la prononciation parce que c'était un peu différent et aussi un peu difficile de faire bien la prononciation et certaines personnes parfois ne comprend pas* ». Ce qui conduit trois étudiantes à dire qu'elles préféraient travailler dans un groupe séparé, voire qu'elles auraient préféré être dans une classe "homogène" : *"separately", "the same separately because I'm shy"; " I felt as if I could not keep up with the others I'm shy and I don't want people to judge I would prefer to do work more separately";" it easier for us , for phonetics it was good, when we started it was good to work separately: it was better because we had more time to train to speak and practice how we speak"; « c'est mieux que d'être complètement mélangé* » ; *« plus d'heures séparées* ». Enfin les deux étudiantes qui ont fait 50 heures à la fin de la session disent qu'elles auraient préféré être dans une classe d'un seul niveau, pas les autres. K (USA) répond : « *non, cela [la classe multi-niveaux] ne m'a pas aidée* », l'autre étudiante chinoise renchérit « *c'est la même chose pour moi* ». M (mexicaine) et E (australienne) ne sont pas si catégoriques.

Malgré ces remarques critiques envers la classe multi-niveaux, deux étudiantes ont dit qu'elles avaient progressé plus vite : *« pour moi c'était un but de voir les autres filles et donc j'essayais », « oui, je pense que oui j'ai progressé plus vite », « j'aimais le revues de presse en grand groupe », « les personnes [plus avancées] me disaient comment se fait la structure ou*

[26] Nous proposons certaines opinions révélatrices extraites de la transcription, nous ne traduisons pas les passages en anglais, de même que nous ne corrigeons pas les fautes de langues.

me corrigeaient », « si j'étais avec des personnes de mon niveau, je pense ça aurait été moins vite parce que les gens parlent très bien et on écoute ».

La grande majorité de ces remarques, indépendamment des dernières appréciations plutôt positives, sont un témoignage de la difficulté à comprendre et se faire comprendre quand on est un débutant dans une classe multi-niveaux. Cela conduit certaines apprenantes débutantes à douter de la pertinence et des bénéfices de ce genre de classe pour l'apprentissage.

En conclusion, faire des classes de FLE composées d'apprenants multi-niveaux pose des difficultés à l'enseignant et à l'apprenant. En effet, une classe est composée en général d'apprenants ayant le même programme scolaire à suivre (les sections du primaire, collège ou lycée), ou le même niveau dans la langue étrangère globalement (majoritairement dans les centres de formation en langues étrangères). Ce classement permet à l'enseignant d'établir une progression d'enseignement pour une progression d'apprentissage continue, régulière et graduelle. En langue il vise certaines compétences langagières en accord avec les référentiels du CECR pour chaque niveau. La classe multi-niveaux en FLE, quant à elle, brouille cette définition de la classe et de la progression puisqu'elle contient en son sein des niveaux et objectifs langagiers différents. En conséquence la pédagogie à mettre en place ainsi que l'intégration des étudiants débutants ne sont pas aisées. Les deux enquêtes ont apporté des éléments intéressants à notre analyse théorique de la classe et de la progression. Elles ont révélé les difficultés ressenties du côté des enseignants comme des apprenants débutants. Mais rappelons-le, les remarques n'étaient pas négatives dans l'absolu. Certaines mentionnaient le fait que l'apprentissage avait pu se faire plus vite.

Alors faut-il faire le procès de la classe multi-niveaux ? Outre le point de vue des apprenants, que révèlent leurs évaluations ? Ont-ils progressé alors qu'ils sont tous mélangés ? Si oui, alors est-il toujours justifié de dire ce type de classe freine l'apprentissage ?

Chapitre 2
La classe hétérogène en FLE, un tremplin **pour l'apprentissage ?**

La majorité des enseignants de LE n'apprécient pas de se retrouver devant des étudiants aux niveaux très variés. Dans un premier temps, nous avons trouvé des arguments qui peuvent justifier leur point de vue et qui remettent en cause la possibilité d'un apprentissage effectif et efficace dans ce type de classe. Cependant, afin de mettre à l'épreuve les « pré-jugés » des praticiens interrogés (sans connotation péjorative), qui relèvent à ce stade de la *doxa* (ou opinion commune), il convient, en tant que chercheur, de se confronter au terrain. M. Crahay (2006 : 52) dit que « le chercheur (…) doit immanquablement se confronter à un double système de causalité dans la mesure où il lui faut à la fois tenir compte de phénomènes strictement objectifs et des significations que leur confèrent les individus ». C'est ce que nous faisons à présent à l'aide de nos deux premiers corpus. Notre corpus n°1 est constitué des évaluations diagnostiques et finales de trente étudiants au pair afin de voir s'ils ont progressé après 100 heures de cours dans un contexte très hétérogène. Il donnera lieu à une analyse quantitative (« phénomènes strictement objectifs »). Il sera complété par un corpus n°2 dont l'analyse sera qualitative et qui contient les réponses d'une trentaine d'étudiants à un questionnaire d'enquête donné en fin de session afin de comprendre : comment ils ont travaillé dans la classe, comment ils ont appréhendé leur progression (« significations que leur confèrent les individus ») et comment ils ont vécu l'hétérogénéité des niveaux[27]. Cette combinaison entre l'analyse quantitative et qualitative (Crahay, 2006) nous permettra d'aller dans le sens de l'opinion commune ou de la critiquer. Ainsi nous cherchons à répondre à trois questions :

(1) L'analyse statistique (quantitative) des notes confirme-t-elle que la progression d'apprentissage est impensable parce qu'impossible ?

[27] Ce questionnaire n'est pas redondant par rapport aux entretiens oraux analysés dans le chapitre 1 car ces entretiens ne concernait que 5 étudiantes débutantes et n'avaient pas donné lieu à une analyse poussée. Le questionnaire que nous avons élaboré et que nous présentons dans ce chapitre 2 s'inscrit dans une démarche de recherche : il vise de façon précise à une juste appréhension des faits.

(2) De même l'analyse qualitative des questionnaires distribués à une trentaine d'étudiants va-t-elle dans le sens d'une critique de la classe multi-niveaux du point de vue de l'apprenant ?

(3) Si au contraire on peut constater que nos étudiants progressent, comment expliquer ces progrès en français? Seraient-ils uniquement dus au fait qu'ils vivent dans des familles françaises et qu'ils sont baignés dans la langue étrangère au quotidien? Ou la classe de langue (et les pratiques enseignantes) dans laquelle ils se retrouvaient chaque semaine pendant 5 heures a-t-elle eu une influence sur leur savoir-faire linguistique et culturel ?

1 Analyse de la progression des étudiants de la classe des filles au pair

Dans ce chapitre nous nous intéressons à la progression d'apprentissage des étudiants au pair. Nous voulons évaluer leur progrès dans la langue sur l'échelle des niveaux recensés par le CECR (A1-A1+[28]-A2-A2+-B1-B1+-B2-B2+-C1-C2). Nous rappelons la définition du terme niveau qui désigne des étapes d'enseignement/apprentissage à parcourir auxquelles correspondent des objectifs et des contenus langagiers que tout apprenant doit maîtriser avant de passer à l'étape supérieure (Cuq, 2003 : 174-175).

1.1 L'évaluation diagnostique via le test de placement du CUEF

Nous avons convoqué les étudiants au pair pour qu'ils passent un test de placement élaboré par le CUEF afin d'évaluer leur niveau de départ dans les différentes capacités langagières recensées par le CECR. Ce test[29] d'une durée d'une heure environ propose d'abord une compréhension orale, une compréhension écrite, une expression écrite. Les questions sont proposées dans un ordre croissant de difficultés. Puis chaque étudiant se présente devant l'enseignant pour tester son niveau en production orale. Il s'agit d'un entretien dirigé d'une quinzaine de minutes avec des questions élaborées par l'équipe enseignante et qui permettent de déterminer le niveau de l'étudiant. Les correcteurs du test de placement corrigent chaque épreuve et font l'addition de tous les scores pour aboutir à un résultat final sur /100. Ce résultat permet alors de classer l'étudiant sur une grille de niveaux en français

[28] A1+ n'existe pas sur l'échelle du CECR mais nous choisissons de le créer ici.

[29] Test de placement confidentiel car il est toujours utilisé au CUEF. Pour plus d'informations, consulter Husser, R (2007), *conception d'un test de placement au CUEF*, mémoire de master 2 professionnel.

(A1/A1+/A2/A2+/B1/B1+/B2/B2+/C1) et de lui attribuer une classe correspondant à son niveau global. La grille des niveaux est présentée en annexe (Annexe 4 p.19).

Pour l'enseignant de la classe hétérogène en FLE, connaître le niveau final permet de voir où se situe l'étudiant au sein de la classe, mais il est essentiel aussi de connaître son niveau initial dans chaque capacité langagière. En effet, partageant sa classe avec d'autres niveaux, l'étudiant sera confronté à différents niveaux d'exercices/activités pour chaque capacité langagière, et l'enseignant pourra l'orienter dans le choix de ces exercices/activités.

1.2 L'évaluation formative et finale

Au cours de l'année, nous avons régulièrement proposé des évaluations formatives aux étudiants, c'est-à-dire des évaluations intégrées à l'enseignement/apprentissage. Elles mesurent les résultats de chaque apprenant pour chaque capacité langagière et indique à l'enseignant comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les résistances à l'appropriation auxquels l'apprenant se heurte[30].

En ce qui concerne nos classes de 2009 et 2010, nous n'avons pas redonné le test de placement à la fin de la session de 100 heures. Nous avons proposé un examen de type DELF (diplôme d'études en langues française) A1, A2, B1, B2 et DALF C1 pour évaluer le niveau atteint par nos étudiants (DELF/DALF extraits de différents manuels de FLE, dans les rubriques « bilan »). Le problème était de déterminer quel examen convenait à chaque étudiant. Nous avons donc d'abord orienté les étudiants dont le niveau était assez homogène sur le DELF correspondant. Nous leur avons également proposé d'essayer de faire certaines activités des autres DELF à la maison. Pour ceux dont le niveau était très hétérogène en fonction des capacités langagières, nous leur avons proposé en classe de : - ou bien choisir un DELF qui leur semblait le mieux approprié à leur niveau, - ou bien de comparer d'abord la difficulté des exercices par capacité langagière (par exemple la PE A2 et la PE B1) avant de choisir ceux qu'ils estimaient leur être accessibles. Ils pouvaient également faire d'autres exercices à la maison qu'ils ne pouvaient pas faire en classe. Pour un étudiant nous pouvions donc avoir une PE A2 et une CE B1 par exemple.

[30] Pour les références sur l'évaluation formative, voir l'ouvrage de Allal, L, Cardinet, J, Perrenoud, Ph (dir.), (1978 mars). *L'Evaluation formative dans un enseignement différencié.* Actes du colloque de l'Université de Genève. Berne : Lang.

Les évaluations formatives et les résultats au DELF blanc nous ont permis de déterminer un niveau final pour chaque étudiant dans les quatre capacités langagières CE, CE, PO, PE[31].

Voici le tableau des évaluations initiales et finales des étudiants au pair des années 2009 et 2010. Nous n'avons mentionné que les étudiants qui ont effectué 80 à 100 heures de cours de FLE dans la classe au pair (au total 18 étudiants).

Tableau 5. Evaluations diagnostiques et finales des étudiants au pair (2009 et 2010)

	NOM	CO	CE	PE	PO	Niveau initial	Niveau final
	ANNEE 2009						
1	Z. Y (Vénézuéla)	A1 (2)	A2 (11)	A1 (0)	A1 (2)	A1 (15)	**A2** (A2 en PO ; A2+ en CE ; A2+ en CO ; A1+ en PE)
2	A.J (Irlande)	A2 (13,3)	A1 (8)	A1 (1)	A1 (4)	A1+ (26,3)	A2 (partout sauf A2+ en CO et A1+ en PE)
3	K.D (Turquie)	B1+ (21,5)	B1 (17)	A2+ (8)	B2 (24)	B1+ (70,5)	B2 + (B2 en PE, B2+ en CO, B2 en CE; B2 + en PO)
4	B. J (Colombie)	B2 (26,5)	B1+ (20)	A2+ (8)	B1 (18)	B1+ (72,5)	B2 (a réussi le DELF B2) (B2 partout sauf B2+ en CO)
5	M. F (Mexique)	B2 (26)	B1+ (18,5)	A1+ (4)	B1+ (21)	B1+ (69,5)	B2

[31] Nos évaluations se sont déroulées de la manière suivante : pour la production orale, l'enseignant a pris des notes à la fin de chaque séance quand il a remarqué une bonne participation d'un étudiant ou une grande difficulté de celui-ci. Pour la PE : l'évaluation prend en compte l'expression écrite proposée au DELF blanc mais aussi des expressions écrites effectuées le dernier mois en classe et à la maison. -Pour la CO : la CO proposée au DELF blanc + des 2 dernières CO proposées en laboratoire et ramassées par l'enseignant + pour les étudiants plus fortes prise en compte de leur manière de prendre des notes et d'en rendre compte dans la classe à partir d'un document vidéo ou sonore qu'elles ont écouté dans le laboratoire ou dans une autre salle pendant le cours. -Pour la CE : de l'expression écrite proposée au DELF blanc mais aussi des CE proposées pendant la classe les deux derniers mois.

							(Partout sauf A2+/B1 en PE)
6	C.N (Russie)	B1+ (22)	B1+ (21)	B2 (13)	B2 (24)	B2+ (80)	C1 (a réussi le DALF C1) C1 partout sauf B2+ en PE)
	ANNEE 2010						
1	C. E (Australie)	A1 (9,5)	A1+(10,5)	A1.0 (2)	A1.1 (4)	A1 (26)	A2 (B1 en CO ; A2 CE ; A1+ PE)
2	D. M (Allemagne)	A2 (14)	A1 (6,5)	A1 deb	A1 deb	A1 (24)	A2 (A2+ CO ; A2+ CE ; A2 EE, A2 EO)
3	PF. M (Mexique)	A1 (9,5)	A2 (11)	A1.0	A1.0	A1 (20,5)	A2+ (B1 en CO et CE ; A2 en PE ; A1+ en EO)
4	M.A (Russie)	B1+ (22)	B1+ (21)	B2 (13)	B1+ (21)	B1+ (77)	B2+
5	S.A (Mexique)	B1+/B2 (21)	B1+ (20,5)	A2 (6)	B1 (18)	B1 (65,5)	B2+ (B2+ en CO ; B2 en CE ; B1en EE ; B2+ en E0)
6	T. B. (Mexique)	B1+ (22,5)	B1+ (24)	B2 (13)	B2 (22)	B1+ (71,5)	B2 (B2 en PO, CO, CE mais B1 en PE)
7	W. H. (Canada)	B2 (25)	A2 (11,5)	B1 (10)	B1++/B2 (22)	B1 (68, 5)	B2+ (partout)

8	B. A (Espagne)	B2+(27,5)	B2+ (26)	B1 deb (8/9)	B1++ (22)	B2 (84,5)	B2+ (partout)
9	H. J. (Allemagne)	B1+ (19)	B1+/B2 (23,5)	B2 (13/14)	B2 (28):	B2 (84,5)	B2+ (partout)
10	T.C (Portugal)	B2 (24)	B1 (19)	B2 (13)	B2 (28)	B2 (84)	B2+ (partout)
11	D.H. (Allemagne)	B2 (25)	B2 (25)	B2+ (14)	B2 (26)	B2+ (90)	B2+ (C1 CE ; B2+ EE, C1 EO)
12	K. O (Russie)	B2 (25)	B1+ (22)	B2+ (14)	B2 (27)	B2+ (88)	C1

Cette évaluation est intéressante parce qu'elle nous renseigne sur plusieurs points importants pour l'enseignant et la méthodologie qu'il doit mettre en place. On s'aperçoit que certains étudiants ont un niveau par capacité langagière (CO, CE, PO, PE) inférieur ou supérieur à leur niveau global initial (on a tracé un cercle sur la capacité qui se démarque du niveau global). Par exemple l'étudiante n°1 (ZY) en 2009 est complètement débutante mais parvient à un niveau A2 en CE car sa langue maternelle est l'espagnol, ce qui lui permet, grâce à l'intercompréhension de comprendre la globalité d'un texte en français. A l'inverse, l'étudiante n° 5 (F) en 2009 atteint un niveau B1+ au départ mais elle n'obtient qu'un niveau A1+ en production écrite : cette étudiante est mexicaine, elle parle bien mais n'a pas encore acquis la maîtrise de la langue écrite. Cette évaluation, on le verra dans la partie II chapitre 1, va permettre de valoriser une approche par compétences, c'est-à-dire de différencier les niveaux

d'exercices/activités pour chaque apprenant en fonction des capacités langagières. Faire une moyenne générale n'est donc pas révélateur du niveau de l'apprenant dans chaque capacité.

1.3 Comparaison des évaluations diagnostiques et finales des étudiants au pair (2009 et 2010) après 100 heures.

1.3.1 Hypothèses

Nous procédons en deux étapes

(1) Tout d'abord nous cherchons à observer l'évolution des moyennes de la classe (donc de tous les étudiants confondus) en 2009 et en 2010 dans les quatre capacités langagières CO, CE, PO, PE après 80 à 100 heures. Nous allons expliquer plus loin que nous avons dû convertir auparavant les niveaux A1, A2, B1, B2, C1 en scores. Nous formulons l'hypothèse que si les moyennes de classes augmentent dans chaque capacité langagière ainsi que d'une manière générale, nous disposerons alors d'un indice du progrès des étudiants.

(2) Pour que les résultats des étudiants forts ne fassent pas augmenter la moyenne, en occultant ceux des étudiants plus faibles ou complètement débutants, nous avons observé l'évolution des moyennes de classe en fonction d'un niveau initial : comment les étudiants A (A1 et A1+, très peu de A2 global) ont progressé globalement, comment les étudiants B (B1 et B2) ont progressé globalement aussi. Si on arrive à observer qu'il y a une augmentation des moyennes pour chaque catégorie d'apprenants, on pourra dire que tous les niveaux sont en mesure de progresser dans cette classe hétérogène.

1.3.2 Analyse de la progression des moyennes de classe

Utilisation du logiciel Statview

Pour calculer l'évolution des moyennes de la classe de 2009 et 2010, nous avons utilisé le logiciel de traitement de données statistique STATVIEW. Ce logiciel calcule l'évolution des moyennes en fonction des résultats initiaux et finaux de l'ensemble des sujets de 2009 et de 2010. Le but était de déterminer si l'évolution des moyennes était significative sur le plan statistique tout en prenant en compte le niveau initial.

Etape 1

Comme nous avons commencé à le dire, nous avons d'abord converti les catégories du CECR en valeurs numériques suivant les correspondances ci-dessous :

Tableau 6. Correspondances niveaux-valeurs numériques

Catégories Du CECRL	A1	A1+	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1 5
Scores	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	

PO 1	PO 2	PO final	CO 1	CO2	CO final	CE 1	CE 2	CE final	PO 1	PO 2	PO final
Evaluation Initiale CECR A1-C1	Evaluation Initiale Score 1-5	Evaluation Finale Score 1-5	Même logique que pour la PE								

Add itinial 1	Add initial 2	Add final
Evaluation globale de l'étudiant au début Catégorie CECRL A1-C1	Evaluation globale de l'étudiant au début Scores 1-5	Evaluation globale de l'étudiant A la fin de la session Scores 1-5

Etape 2

La moyenne de ces valeurs numériques a servi à faire la comparaison des moyennes de classe initiales et finales. Nous avons évalué cette progression dans les 4 capacités langagières CO, PO, PE, CE. Au total nous avions 18 sujets sur les deux années confondues 2009 et 2010. Les évaluations ne correspondent pas au nombre total d'étudiants de nos classes. En effet, certains n'avaient pas fait le test de placement car ils étaient arrivés plus tard. Et d'autres l'ont fait mais sont partis quelques séances plus tôt. L'effectif de 18 correspond au nombre d'étudiants dont nous possédons toutes les évaluations en 2009 et 2010. Ce nombre étant trop limité, nous avons décidé pour notre étude statistique de compléter notre échantillon par 12

apprenants ayant fréquenté la classe des étudiants au pair en 2008-2009. Nous avons voulu faire une étude sur une trentaine de sujets. Pour ces derniers 12 étudiants nous ne disposons que des évaluations globales initiales et finales, sans distinguer les capacités langagières.

Cela est suffisant puisque nous voulons savoir si les moyennes des apprenants après l'enseignement ont progressé en comparaison des moyennes après l'enseignement.

Pour comparer ces moyennes, nous avons effectué un test T de Student. Le but de ce test est d'estimer le risque que nous prenons en généralisant les différences de moyennes à la population. Il donne un seuil de significativité appelé « p » situé entre 0 et 1. Un seuil de 0,10 signifie que le risque de généraliser à tort est de 10 pour cent. Un seuil de 0,001 signifie que le risque de généraliser à tort est très faible donc que la généralisation est significative. En sciences humaines et sociales, on admet de travailler avec un risque inférieur à 5 pour cent.

L'analyse statistique nous permet de proposer un tableau de 5 valeurs :

Tableau 7. Comparaison des moyennes initiales et finales

	Moyenne initiale	Moyenne finale	Ecart	« p » associé au test T de Student	Nombre de sujets dans la comparaison
CO	3,16	3,97	+ 0,81	<0,0001	18 (2009-2010)
CE	3,02	3,80	+ 0,78	<0,0001	18
PO	3,16	3,86	+ 0,7	<0,0001	18
PE	2,80	3,50	+ 0,7	<0,01	18
Score global	3,11	3,76	+0,65	<0,0001	30 (2008-2009-2010)

1/ Travaillons d'abord sur le score final (dernière ligne du tableau). On constate que la moyenne finale des 30 étudiants réunis est supérieure à la moyenne initiale. La valeur « p » (0,0001) est inférieure au seuil usuel de 5 pour cent. La progression est supérieure à 0,5, c'est-à-dire ½ niveau. Ce cas de figure se reproduit pour les 4 capacités langagières considérées indépendamment les unes des autres, avec une progression pour chacune quasi semblable. Dans tous les cas, le seuil de significativité est inférieur au seuil usuel de 5 pour cent. La marge de progression est de l'ordre de 0,7.

Bilan 1 : validation de **l'hypothèse 1**. Il y a donc bien une progression de nos classes de FLE multi-niveaux et de surcroît nous pouvons dire que notre public de 2009 et 2010 progresse dans toutes les capacités langagières.

Analyse des moyennes de classe en fonction du niveau initial.

Comme nos calculs ne sont que des moyennes de classe, nous devons les compléter par ceux de la progression en fonction du niveau initial afin de déterminer si tous les niveaux progressent de la même manière. En effet, la très grande progression d'un étudiant fort pourrait compenser l'absence de progression d'un autre.

Rappelons également notre hypothèse n°2 : si on arrive à observer qu'il y a une augmentation des moyennes pour chaque catégorie d'apprenant, on pourra dire que tous les niveaux sont en mesure de progresser dans la classe hétérogène des étudiants au pair.

Voici le tableau obtenu à l'aide du logiciel STATVIEW en effectuant à nouveau un test T de student.

Nous avons décidé de regrouper sous la lettre « A » les étudiants au pair qui sont arrivés en octobre (soit 8 sujets) avec un niveau élémentaire A. La lettre « B » (indépendant) désigne ceux qui ont intégré le cours avec un niveau B1 ou B2 (soit 21 sujets). Nous avons élargi la population à une trentaine d'étudiants en intégrant les années 2008,2009, 2010.

Tableau 8. Comparaison des moyennes en fonction du niveau initial A ou B.

	Moyenne initiale	Moyenne finale	Ecart	« p » associé au test T de Student	Nombre de sujets dans la comparaison
Groupe niveau A au début	1,313	2,063	+ 0,75	<0,054	30 (2008-2009-2010)
Groupe niveau B au début	3,810	4,405	+ 0,59	<0,0001	30 (2008-2009-2010)

Concernant les moyennes des étudiants A et B on remarque une progression supérieure à un demi niveau. De plus, on constate une progression plus grande pour les étudiants A. Si on regarde le tableau n°8, les valeurs sont significatives car la valeur p est inférieure à 0,005, la marge d'erreur est donc très faible.

Bilan 2 : **l'hypothèse n°2 est validée**. On peut dire que la classe hétérogène des étudiants au pair du CUEF n'est pas un frein à l'apprentissage puisque tous les étudiants, quel que soit leur niveau de départ, progressent.

Comparaison avec le CECR

Tableau 9. Synthèse des moyennes de classe par capacité langagière.

COMPARAISON DE MOYENNES DE CLASSE /100 H
1 =A1 2=A2 3= B1 4 =B2 5= C1

2009 initial	2009 final	+	2010 initial	2010 final	
CO 2,9 Fin A2	CO 3,5 B1+	0,6	CO 3,2 B1	CO 4,1 B2	0,9
CE 2,6 A2+	CE 3,4 B1+	0,8	CE 3,2 B1	CE 3,9 Fin B1	0,7
PO 3,1 B1	PO 3,4 B1+	0,4	PO 3,2 B1	PO 4 B2	0,8
PE 2,6 A2+	PE 3,1 B1	0,5	PE 2,9 Fin A2	PE 3,6 B1+	0,7
Tt 2,8 Fin A2	Tt 3,4 B1+	0,6	Tt 3,1 B1	Tt 3,8 Fin B1	0,7

Dans le tableau ci-dessus, nous reprenons la comparaison des moyennes de classe par capacités langagière des 18 étudiants (2009 et 2010). La progression concerne toutes les capacités langagières. La progression est supérieure en 2010.

Nous formulons une troisième hypothèse : si ces progressions sont semblables à celles proposées par les méthodes de FLE en lien avec le CECR, alors on pourra conclure que la classe hétérogène n'est pas un frein à l'apprentissage.

Ces progressions sont statistiquement proposées par le CECR et les manuels en fonction des niveaux. Nous disons bien « statistiquement » car ces progressions sont variables en fonction des individus. Les étudiants ne progressent pas tous à la même vitesse. La langue maternelle, la culture d'apprentissage et les manières d'apprendre (Robert, 2011), l'âge, la motivation, le contexte d'apprentissage (milieu homoglotte ou hétéroglotte), les fréquentations de personnes natives, le nombre de langues étrangères parlées, les profils d'apprenants (Lambert, 1993), et les stratégies d'apprentissage (Cyr, 1998) influencent l'acquisition de la langue cible. D'ailleurs, comme le montre E.Rosen (2007), ce sont des intervalles de temps qui

sont envisagées par le CECR et les manuels. Nous reprenons ces intervalles dans le tableau ci-dessous :

COMPARAISON AVEC LE CECRL (ROSEN, 2007)

Niveau	
A1	60-100 heures d'appr.
A2	+ 100-120 heures d'appr.
B1	+ 150-180 heures d'appr.
B2	+ 200-250 heures d'appr
C1	+ 250-300 d'heures d'appr
C2	+ horaires variable

Si on se réfère à ce tableau, on voit qu'il faut entre 60 et 100 heures pour acquérir le niveau A1, qu'il faut entre 100 et 120 heures pour passer du niveau A1 acquis au niveau A2 acquis. Nos étudiants de niveau A au départ ont progressé en moyenne de trois quart de niveau (+0,75) en effectuant à peu près 100 heures de cours. Ces résultats sembleraient donc légèrement inférieurs à ceux proposés par les manuels de FLE qui se calent sur le CECR. Plus on augmente de niveau et plus on se rapproche des chiffres du CECR. En effet les étudiants B1 ou B2 au départ ont progressé en moyenne de 0,59, donc ½ niveau dans la classe des filles au pair sur environ 100 heures de cours. On peut estimer qu'il/elle aurait progressé d'un niveau en 180/200 heures donc. Or sur l'échelle du CECR 150-180 heures sont nécessaires pour acquérir le niveau B1, et 200 à 250 heures pour le niveau B2. Dans la classe des étudiants au pair, la durée nécessaire pour progresser dans la langue cible est donc comparable à celle envisagée par le CECR, tout en sachant qu'il peut y avoir des variables en fonction des individus.

Bilan 3 : en comparant les durées nécessaires pour acquérir un niveau de langue, la classe hétérogène en FLE étudiée dans ce projet de recherche, n'est pas un frein pour l'apprentissage de la langue étrangère, au contraire, on peut dire qu'elle en est un tremplin. On peut même dire que certains étudiants A1+ ou A2 au départ ont pu atteindre le niveau B1 et B2.

Voyons à présent plus précisément, dans notre corpus 2, le point de vue des étudiants au pair sur la classe hétérogène, ses avantages et ses inconvénients.

2 Le point de vue de l'étudiant sur son propre apprentissage

2.1 Le questionnaire d'enquête

En 2008, en 2009 et en 2010, à la fin de chaque session de 100 heures, nous avons distribué aux étudiants au pair un questionnaire d'enquête. Ce questionnaire a été élaboré en 2008. Il visait à mieux connaître comment les apprenants au pair évaluaient leurs progrès et quelles stratégies ils avaient utilisées le plus souvent pour apprendre le français. Nous cherchions à améliorer certains dispositifs proposés pendant le cours.

Le questionnaire complet est présenté en Annexe (Annexe 5 p.21) . Il comporte 16 questions. Les 12 premières questions sont des questions à choix multiples suivies de remarques optionnelles, les questions 13 à 16 sont des questions ouvertes. Nous avons extrait pour notre étude les questions qui ont un lien direct avec la question de l'hétérogénéité. Ce sont les questions 7, 13, 14, 15, 16. La question 7 demande aux étudiants d'évaluer ce qui a gêné leur progrès. L'hétérogénéité est un des facteurs possibles de non progression. Les questions 13 et 14 demandent aux étudiants de recenser les points positifs et négatifs de la classe hétérogène et de dire s'ils ont vécu cette expérience d'enseignement/apprentissage comme un avantage ou un inconvénient. Enfin les questions 15 et 16 invitent les étudiants à faire des suggestions en termes d'activités, de supports ou de manière plus générale pour la gestion de ce type de cours. Voici ces questions extraites du questionnaire.

Question 7 : **Si vous n'avez pas beaucoup progressé, tentez de comprendre pourquoi** ?

- ☐ Pas assez d'heures de cours de français
- ☐ Pas assez de temps pour travailler personnellement à la maison
- ☐ Niveaux des étudiantes trop différents dans la classe
- ☐ Pas assez d'évaluation de la part du professeur
- ☐ Absence de motivation dans l'apprentissage du français
- ☐ L'apprentissage de la langue française n'était pas votre priorité.

Question 13 : Selon vous, quels sont les points positifs et négatifs de votre expérience en classe de niveaux différenciés ?

POINTS POSITIFS	POINTS NEGATIFS
☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Question 14 : Pour vous, être dans une classe avec des niveaux différents était-il un avantage ou un inconvénient, pourquoi ?

Question 15 : Si vous pouviez continuer ce cours, quelles activités, quels supports aimeriez-vous travailler ?

Question 16 : Avez -vous des suggestions pour un cours de ce type ?

Nous avons 30 enquêtes soit 30 sujets pris entre 2008 et 2010.

2.2. Analyse du questionnaire d'enquête

Nous avons voulons analyser les réponses aux questions en fonction du niveau initial des étudiants. Les niveaux initiaux sont répartis comme suit : A1, A2, B1, B2. Nous n'avons pas voulu entrer dans des subdivisions à l'intérieur de chaque niveau. De plus les C1 n'apparaissent pas car en début d'année les étudiants les plus forts se situaient au niveau B2/B2+. Le niveau C1 a été atteint pour certains en cours voire à la fin de l'année.

2.2.1. Question 7 : relation entre la progression et les différents niveaux dans la classe.

Réponses / niveau initial	tous	A1	A2	B1	B2
Je n'ai pas beaucoup progressé en partie parce qu'il y avait différents niveaux dans la classe	8	3	1	1	3

8 étudiants sur 30 soit un peu moins d'un tiers ont coché la case et donc estiment que la multiplicité des niveaux a été en partie[32] une gêne à leur apprentissage. On constate que ce sont surtout les étudiants A1 et B2, donc de niveaux extrêmes, qui ont estimé que l'hétérogénéité pouvait être un frein à l'apprentissage.

2.2.2. Questions 13 et 14 : les aspects positifs et négatifs de la classe hétérogène.

Nous avons traité les questions 13 et 14 ensemble étant donné qu'elles s'intéressent à l'appréciation, par l'étudiant, de son vécu de la classe hétérogène. Nous avons réalisé un tableau qui recense toutes les réponses à ces questions données par chaque étudiant. Nous avons fait une typologie des réponses afin de pouvoir compter les occurrences de chacun des types de réponses aux questions ouvertes. De plus nous avons retiré les réponses qui ne concernaient pas leur vécu de l'hétérogénéité (par exemple : point positif de la classe : « retrouver d'autres filles au pair »)

Nous commencerons par analyser les réponses aux questions 13 et 14 (points positifs/avantages et points négatifs/inconvénients de la classe multi-niveaux).

[32] Nous disons en partie car il y avait plusieurs raisons mentionnées dans la question 7 du questionnaire.

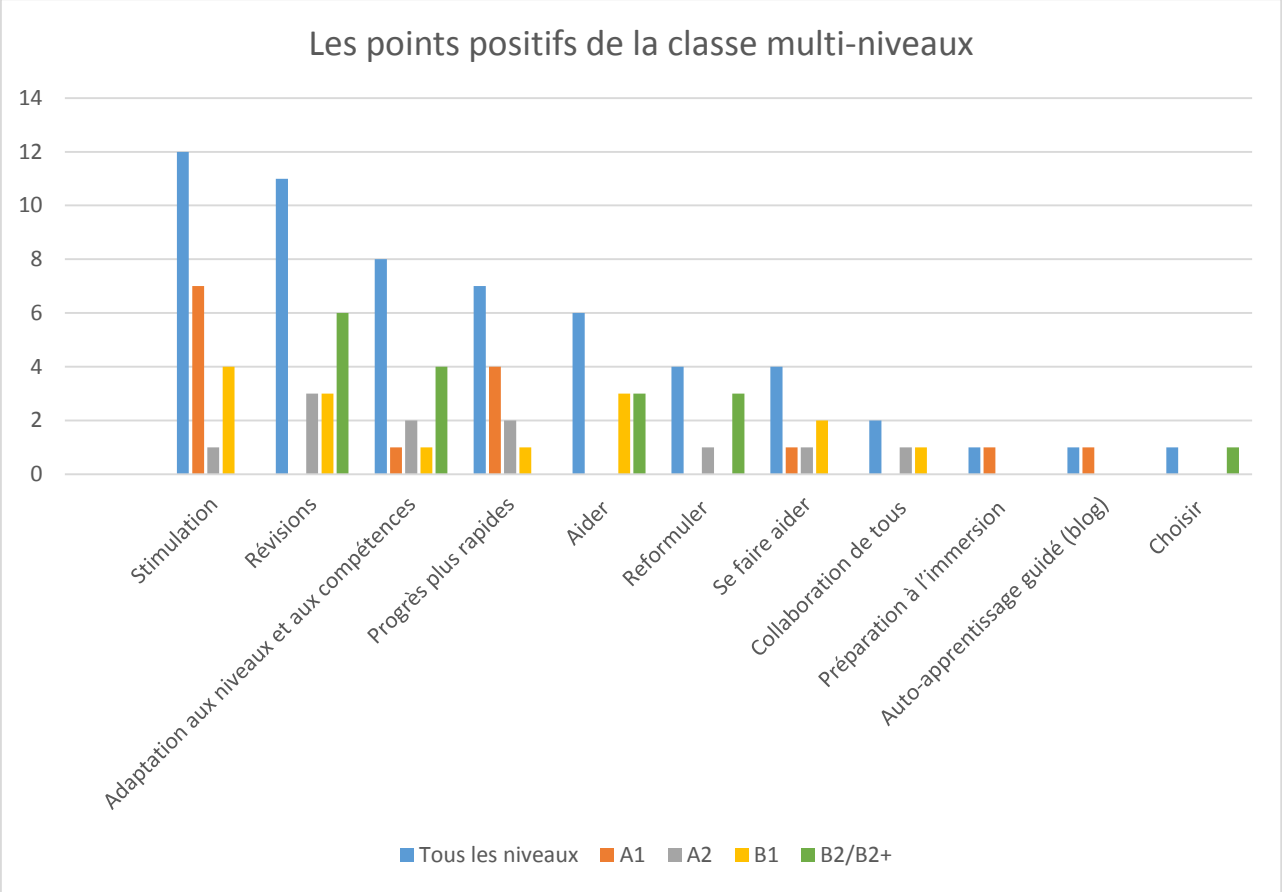
- A propos de la question sur « les aspects positifs de la classe multi-niveaux » (avantages) Nous recensons les différentes catégories de réponses dans le tableau ci-dessous, ainsi que le nombre d'occurrences, tous niveaux confondus puis en fonction des niveaux initiaux A1/ A2/ B1/B2/B2+. Nous avons choisi de classer les mentions par ordre décroissant.

Tableau 10. Les points positifs de la classe multi-niveaux

	Tous les niveaux	A1	A2	B1	B2/B2+
Stimulation	12	7	1	4	
Révisions	11		3	3	6
Adaptation aux niveaux et aux compétences	8	1	2	1	4
Progrès plus rapides	7	4	2	1	
Aider (les étudiants plus faibles)	6			3	3
Reformuler	4		1		3
Se faire aider	4	1	1	2	
Collaboration de tous	2		1	1	
Préparation à l'immersion (	1	1			
Auto-apprentissage guidé (blog)	1	1			
Choisir	1				1

Ces chiffres sont exemplifiés par le graphique suivant :

Graphique 1. Les points positifs de la classe multi-niveaux vus par les étudiants au pair.



Sans différencier les niveaux, ce sont les catégories, « stimulation », « révision », « adaptation du cours aux niveaux et aux compétences », « progrès plus rapides », « aider », « reformuler » et « se faire aider » qui apparaissent le plus souvent.

Les étudiants débutants (A1) semblent apprécier de travailler à un niveau supérieur au leur, ce qui leur permet de faire des progrès plus rapides. Pour les étudiants plutôt A2 au départ, il n'y a pas une catégorie qui se démarque d'une autre véritablement mis à part le fait qu'ils mentionnent souvent la possibilité de faire des révisions. Les étudiants B1 apprécient de travailler à un niveau supérieur, en même temps ils trouvent bénéfique de pouvoir aider les plus faibles ; la classe hétérogène leur permet aussi de faire des révisions quand ils sont amenés à travailler sur des activités plus simples. Enfin les étudiants B2 ont donné une majorité de réponses dans les catégories « révisions », adaptation au niveau et aux compétences », et « aider ». Les révisions sont recensées le plus souvent. Ils trouvent bénéfique de pouvoir à la fois travailler sur des activités plus simples pour faire des révisions et en même de pouvoir

travailler à leur niveau sur des exercices/activités adaptés. Ils semblent également motivés pour aider leurs camarades.

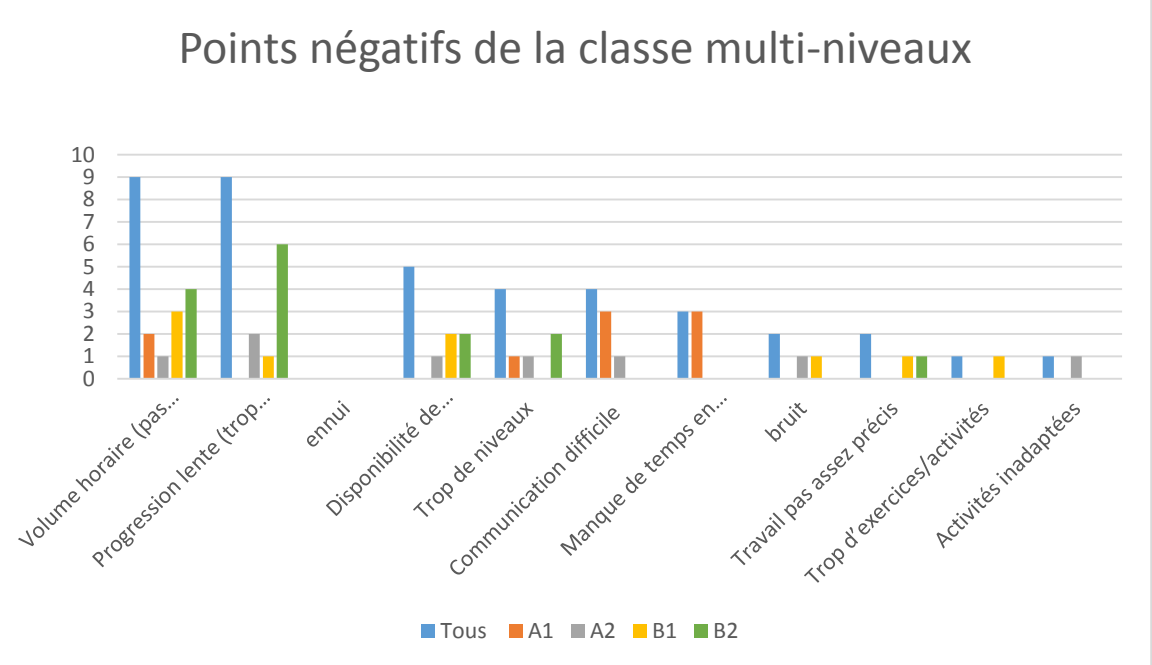
- Réponses à la question « points négatifs de la classe multi-niveaux » (inconvénients)

Tableau 11. Les points négatifs de la classe multi-niveaux.

	Tous	A1	A2	B1	B2
Volume horaire (pas assez d'heures de cours dans la semaine)	9	2	1	3	4
Progression lente (trop facile) ennui	9		2	1	6
Disponibilité de l'enseignant	5		1	2	2
Trop de niveaux	4	1	1		2
Communication difficile	4	3	1		
Manque de temps en classe	3	3			
bruit	2		1	1	
Travail pas assez précis	2			1	1
Trop d'exercices/activités	1			1	
Activités inadaptées	1		1		

Le graphique ci-dessous rend ces valeurs plus parlantes :

Graphique 2. Les points négatifs de la classe multi-niveaux.



Les aspects négatifs qui sont le plus souvent mentionnés par l'ensemble des étudiants sont : le volume horaire, la progression et les activités inadaptées car trop faciles pour certains, essentiellement les B2, la disponibilité de l'enseignant qui est obligé de se consacrer à plusieurs sous-groupes de niveau.

Les étudiants A1 se plaignent essentiellement du manque de temps pour mener à bien leurs exercices/ activités dans la classe (« manque de temps en classe ») et pour assimiler ce qui est fait. Ils sont également frustrés car ils n'arrivent pas à communiquer avec le reste des étudiants (« communication difficile »).

Les étudiants B1 aimeraient que l'enseignante se rende plus disponible pour eux. Mais elle est obligée de donner un peu de sa présence à chaque sous-groupe.

Les B2 critiquent le rythme du cours qui est parfois trop lent : les activités sont trop faciles pour eux, ils ont l'impression de ne pas progresser assez et ils s'ennuient. Ainsi ils pensent que le grand nombre de niveaux peut être un problème (« trop de niveaux »). Ils considèrent que l'enseignant n'est pas assez disponible non plus. On remarque d'ailleurs que seuls des étudiants B1/B2 disent que le travail n'est pas assez précis et approfondi.

Il convient à présent de mettre en relation la question 13 et la question 14. Nous voulons observer le nombre d'apprenants qui ont donné : des réponses positives et pas de réponses négatives ; des réponses négatives et pas de réponses positives ; des réponses positives et négatives. Ce but est de déterminer si certains rejettent massivement ou apprécient globalement ce contexte d'apprentissage.

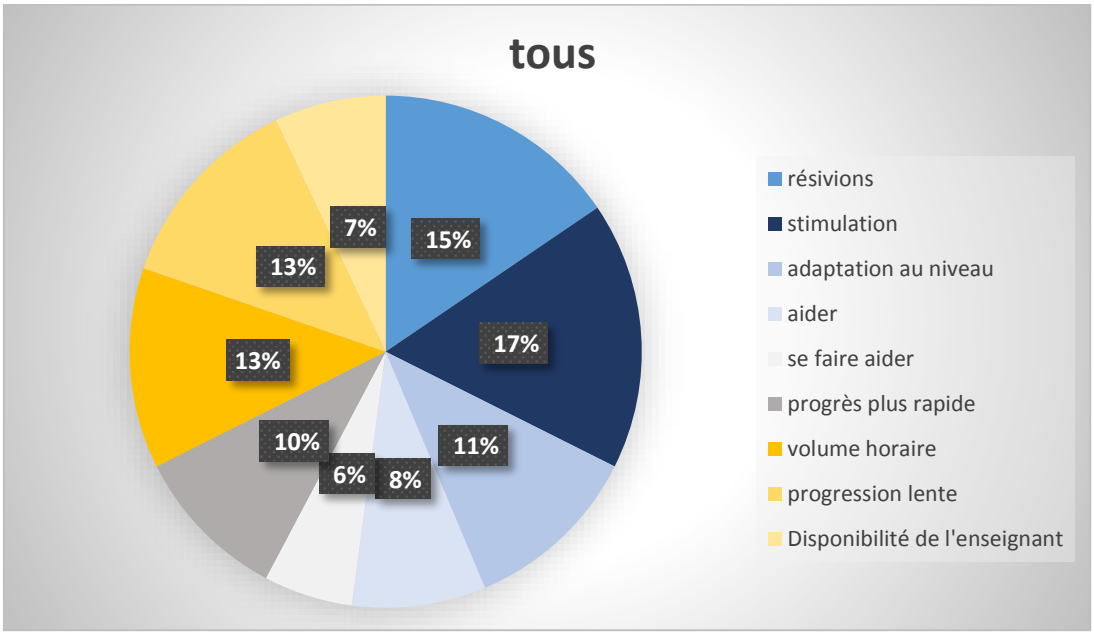
Réponses	Occurences
Positives / pas de réponses négatives	7 (3 A1, 2 B1, 1 B2)
Négatives / pas de réponses positives	3
Réponses positives et négatives	20

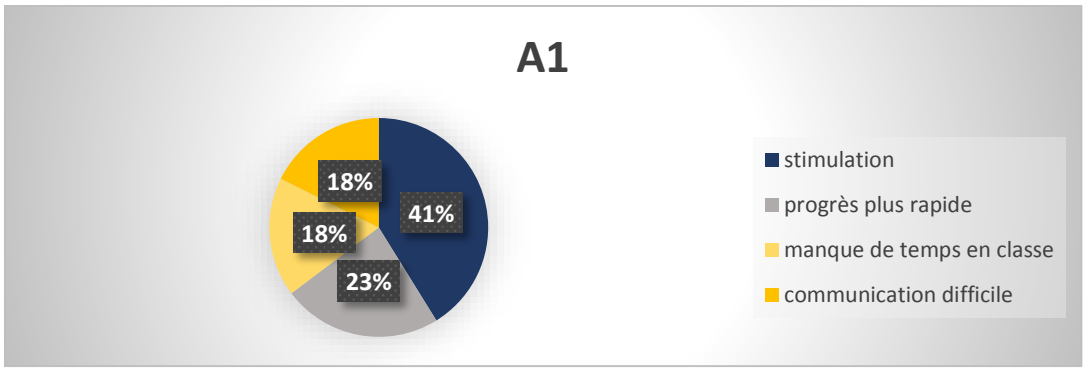
D'après ces résultats, nous pouvons dire que la classe multi-niveaux n'est vécue comme absolument négative que par une toute petite minorité d'apprenants (3 sur 30).

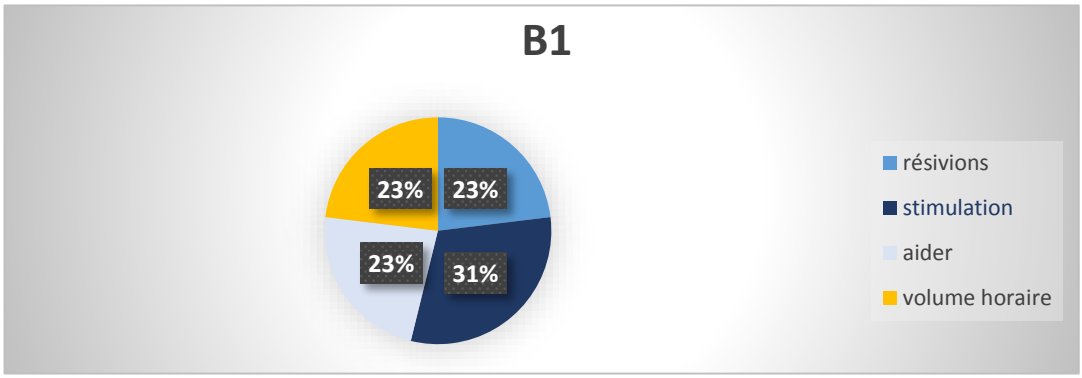
Il est intéressant de montrer, pour chaque niveau, les points positifs et négatifs et voir si les critiques l'emportent sur les appréciations positives. Pour cela, afin de rendre les résultats plus représentatifs, nous ne retiendrons que les catégories qui apparaissent au moins 3 fois ou plus dans les 30 enquêtes. Pour les niveaux A2, les occurrences sont comprises entre 1 et 2 donc nous n'en tiendrons pas compte. Nous nous focaliserons sur les niveaux A1, B1 et B2.

Nous avons réalisé 4 diagrammes : pour tous les étudiants, puis pour les A1, les B1 et les B2. Chaque diagramme représente la proportion des catégories les plus souvent mentionnées. Nous avons choisi des dégradés de couleur bleue pour les catégories positives et des dégradés de jaune pour les catégories négatives[33].

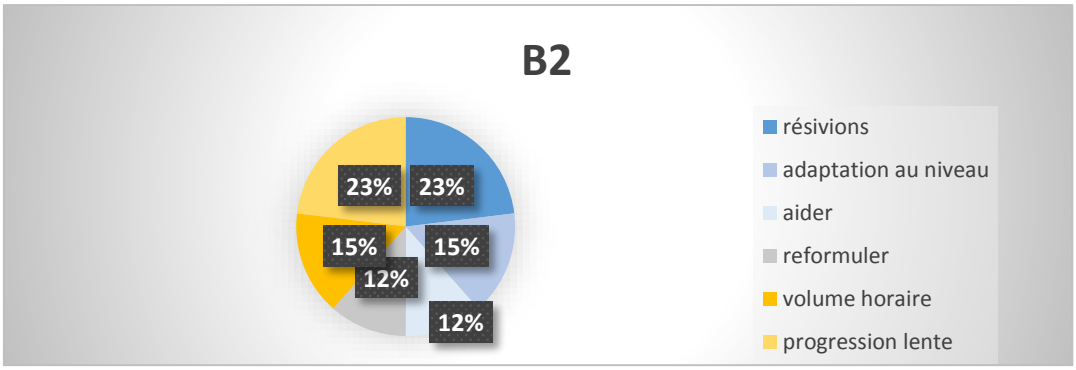
Diagramme 1. Les appréciations positives et négatives par niveau.







[33] Nous rappelons qu'il ne s'agit pas d'un pourcentage d'étudiants qui ont répondu mais des pourcentages de catégories les plus souvent mentionnées dans les questions 13 et 14.



Ces diagrammes A1, B1, B2 révèlent tous que la proportion des appréciations positives est supérieure à celle des appréciations négatives. Même si les étudiants A1 se disent souvent frustrés parce qu'ils ne comprennent pas ce que disent leurs camarades et ne maîtrisent pas assez bien la langue française pour se faire comprendre (catégorie négative « communication difficile »)[34], même s'ils disent qu'ils n'ont pas assez de temps pour réaliser leurs exercices et les approfondir en classe, les appréciations positives sont globalement plus représentées à leur niveau (64 % soit 41% d'occurrences pour la catégorie « stimulation » et 23 % pour la catégorie « progrès plus rapide »): ils semblent apprécier de travailler à un niveau souvent plus élevé, estimant alors progresser plus rapidement.

Au niveau des étudiants B1, la proportion d'appréciations positives les plus souvent recensées est de 77%, plus élevée donc que les appréciations négatives. Si on regarde les appréciations négatives, on remarque que le volume horaire (5h/semaine) est noté comme insuffisant. C'est une critique qui n'est pas directement formulée contre l'hétérogénéité dans la classe mais qui fait référence à l'organisation des sessions de cours.

Les appréciations positives les plus fréquentes répertoriées au niveau B2 s'élèvent à 62%. Apparemment est positivement vécu le fait de pouvoir aider les camarades plus faibles dans leur apprentissage de la langue. La reformulation, l'explication de certaines structures, le travail de définition sont considérées comme motivantes. En même temps faire des révisions est apprécié. Mais il ne faut pas non plus négliger le regret mentionné à 23% d'avoir eu à subir souvent une progression plus lente que dans une classe dite homogène. D'ailleurs certains apprenants ont reconnu s'être parfois ennuyés.

[34] Voir dans le chapitre 1 et dans les transcriptions correspondantes (annexe) les difficultés éprouvées par les étudiants débutants.

2.2.3. Questions 15 et 16 : les suggestions pour ce genre de classe.

Les étudiants ont répondu aux questions 15/16 concernant les suggestions qu'ils pourraient proposer à l'enseignant pour une meilleure gestion de ce contexte d'enseignement/apprentissage. Ici aussi, nous les avons recensées puis nous avons élaboré une typologie des réponses. Nous avons pu noter des réponses positives globales (une appréciation sans suggestion) ou des réponses positives de renforcement, c'est-à-dire qui encouragent un certain type d'agir déjà mis en place dans la classe. Les suggestions que nous appelons négatives proposent des changements.

Tableau 12. Les suggestions positives proposées par les étudiants

Suggestions / niveaux initial	Tous	A1	A2	B1	B2
1-globale					
« C'était bien »	8	1		5	2
2-renforcement					
Utilité du blog	1			1	
Utilité des révisions	1				1
Utilité des PE en devoirs	1				1
Utilité du manuel	1				1
Utilité des sous-groupes	1			1	

Tableau 13. Les changements souhaités (suggestions négatives)

Suggestions/niveau initial	Tous	A1	A2	B1	B2
1-Contenus					
Plus de phonétique	5	2 (1Q7oui) [35]	1	3 (1Q7oui)	
Plus de PO (production orale)	5	1	2	2 (1Q7oui)	
Plus de textes en classe, actualité analyse, résumé, argumentation)	3				3 (1 Q7oui)
Plus de littérature	2				2
Plus de travail précis Moins d'activités	1				1 (1Q7oui)
Plus de travail en salle multimédia (autonomie)	1				1
2- organisation					

[35] 1Q7oui signifie qu'un étudiant avait répondu oui à la question 7 : peu de progrès à cause de l'hétérogénéité.

Plus d'heures de cours	3			1 (1Q7 oui)	2
Moins d'élèves	1			1	
Plus d'évaluations	1			1 (1Q7 oui)	
Plus de temps en sous-groupes	5	1 (1Q7oui)	1	2 (1Q7oui)	1 (1Q7oui)
Mieux gérer le temps en classe	1			1	
Les bases du français pour les débutants dès le début	1	1 (1Q7oui)			
Plus de devoirs	2			1	1

Tous les étudiants n'ont pas forcément donné des suggestions. De plus ceux qui proposent des changements ne sont pas toujours ceux qui ont répondu « oui » à la question 7 (à savoir que l'hétérogénéité a été un frein à leur progression). Celles que nous avons recensées sont des suggestions concernant les contenus et l'organisation du cours. Les changements les plus fréquents sont, du point de vue des contenus : des activités plus nombreuses en phonétique et en production orale (demande générale), un travail plus important sur des textes ainsi que sur des thèmes d'actualité et en littérature. C'est une demande des étudiants B2 qui regrettent l'absence d'un travail approfondi (analyse, résumé, argumentation) à partir de textes.

Concernant l'organisation du cours, c'est surtout la gestion du temps qui doit être améliorée : obtenir plus d'heures de cours dans la semaine, et encourager une partie plus importante du cours au travail sous-groupes (donc travailler plus longtemps en sous-groupe) afin de mieux s'adapter aux niveaux différents.

Bilan : en conclusion, l'analyse du corpus 2 nous permet de dire que la majorité des étudiants au pair ont vécu la classe multi-niveaux comme une expérience plutôt positive : 67% des réponses les plus souvent recensées révèlent que ce type d'enseignement/apprentissage semble être vu comme un avantage : stimulation à travailler à un niveau plus élevé, favorisant des progrès plus rapides, possibilité de faire des révisions, se perfectionner en aidant les autres, appréciation d'une progression adaptée grâce à un travail en sous-groupe avec des activités/exercices/tâches pour chaque niveau. Nous avons comptabilisé seulement 8 étudiants sur 30 qui ont estimé que la classe multi-niveaux avait été un frein à leur progression dans la langue étrangère. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de critiques. Parmi les inconvénients répertoriés, on a pu noter d'abord : le manque de disponibilité de l'enseignant et une

progression trop lente pour les plus forts. A notre avis, ces critiques vont de pair avec le regret de n'avoir que 5 heures de cours par semaine.

Les suggestions répondent aux critiques. Plus d'entraînements à l'oral sont souhaités (PO et phonétique), ce qui signifie que l'enseignant doit se rendre disponible assez longtemps pour ces activités car le travail de PO se fait difficilement sans la présence de l'enseignant. Le désir aussi d'accorder plus de temps en sous-groupe de niveaux pendant le temps de cours apparaît assez souvent. En effet les sous-groupes permettent aux étudiants de travailler à leur niveau : c'est la condition pour que les étudiants plus faibles ne se sentent pas frustrés de ne pas pouvoir communiquer (suggestion pour répondre à la catégorie « communication difficile » très présente pour les A1), et les forts ne s'ennuient pas (réponse à la critique « progression lente »).

Ainsi l'analyse des deux premiers corpus nous fait constater que la classe multilingue et multi-niveau n'est pas un frein pour l'apprentissage de la LE. Les données démontrent une progression des étudiants et un ressenti globalement positif de leur vécu dans ce type de classe. Nous sommes donc en mesure de refuser[36] l'idée selon laquelle les apprenants ne peuvent progresser que dans une classe dite « homogène ». Certes certains chercheurs et/ou praticiens pourraient nous répondre que ces étudiants au pair vivent dans des familles françaises et que c'est grâce à l'immersion et non aux pratiques de classe qu'ils sont parvenus à une certaine maîtrise de la LE. Il convient donc à présent de réfléchir aux raisons susceptibles de justifier la progression des étudiants au pair.

3 Les raisons qui expliquent cette progression : bain linguistique et/ou apprentissage en classe de langue ?

3.1 L'immersion facteur de progrès dans l'acquisition de la langue étrangère.

La première cause qu'on peut avancer pour expliquer les progrès des étudiants au pair dans la maîtrise du français serait d'abord celle de bain linguistique, d'immersion dans la langue. En effet, ces étudiants vivent dans des familles françaises et s'occupent de leurs enfants. Ils sont confrontés à la langue cible au quotidien, ce qui peut expliquer qu'ils apprennent plus vite que

[36] Comme le disait Popper (1982), une démarche scientifique ne prétend pas trouver le vrai mais dénoncer le faux (d'après le principe de falsifiabilité).

s'ils habitaient dans une résidence universitaire entourés d'étudiants avec qui ils parleraient le plus souvent anglais ou leur propre langue maternelle.

On se réfère alors à l'opposition qui a été défendue par certains linguistes (Porquier, 1994 ; Trevise, 1993) entre apprentissage et acquisition. L'apprentissage serait une intériorisation consciente et guidée de la langue étrangère (comme elle se fait dans une classe) qui se ferait en milieu institutionnel, avec une exposition sélectionnée et programmée à la langue cible. Alors que l'acquisition concernerait l'intégration progressive de la langue de manière naturelle, non guidée, inconsciente, un peu comme un enfant qui apprend sa langue maternelle. Par l'intermédiaire de la communication quotidienne, le locuteur étranger suit sa propre progression et des stratégies d'évitement (Robert, 2009 : 12). Ces hypothèses s'inscrivent directement dans le mouvement constructiviste et l'idée chomskienne selon laquelle on aurait tous une structure linguistique latente qui permettrait d'acquérir une autre langue. Si on reprend les thèses des théoriciens de l'acquisition (Krashen, 1981, Klein, 1989) « de même qu'un enfant s'est approprié une langue première de manière « naturelle », c'est-à-dire par simple exposition à celle-ci, un enfant ou un adulte sont capables d'en faire autant pour une LE, par simple réactivation des processus d'acquisition du langage » (Krashen, cité par Cuq et Gruca, 2005 : 113). On étudie alors l'interlangue des apprenants pour voir comment celle-ci évolue en fonction de l'âge, de la langue maternelle, de la durée du séjour linguistique (hypothèses et méthodologies expliquées par C.Noyau, 1988). Ce qu'on appelle « l'interlangue d'acquisition » permettrait de « distinguer le fait de tenter de maîtriser, de mémoriser des règles explicites (apprentissage) » du fait d' « élaborer des règles intériorisées implicites (acquisition) » (Robert, 2009 : 17).

Les formateurs sceptiques devant la possibilité de trouver des dispositifs efficaces pour une classe de langue multi-niveaux pourraient avancer des arguments d'inspiration acquisitionnistes : ce ne serait pas la classe qui a permis aux étudiants de progresser mais leur vie quotidienne dans les familles françaises. A force d'être baignés dans la langue française, ils progresseraient en compréhension et s'exprimeraient de mieux en mieux. Cependant, « s'en remettre à l'acquisition seule, ce serait finalement nier l'utilité de l'enseignement et toute pratique interventionniste. Or l'enseignement des langues est, jusqu'à aujourd'hui, une pratique sociale encouragée et il est légitime de tenter de la théoriser : c'est, selon nous, rappelons-le, l'objet de la didactique des langues » (Cuq et Gruca 2005 : 113).

3.2 Le rôle de la classe.

Certes, le fait de vivre au sein de familles françaises favorise, voire accélère la possibilité d'utiliser la langue étrangère. Mais les cours de FLE et les exercices/activités proposés par l'enseignant, même si la classe n'avait lieu que 5 heures par semaine, ont certainement eu leur importance dans le processus d'appropriation du français langue étrangère.

3.2.1 **Limite de l'opposition entre apprentissage et acquisition**

Le terme « appropriation » vient d'être employé par nous à juste titre. Il permet de dépasser le clivage entre acquisition (naturelle) et apprentissage (artificiel). De nombreux chercheurs remettent en cause cette opposition, « ce postulat d'une différence radicale qui interdirait à l'appris de devenir de l'acquis » (Coste, 2002 : 48) et préfèrent voir un continuum (Cambra Giné, 2003 : 32) entre ces deux pôles de la connaissance et de la maîtrise de la LE. Deux limites remettent en cause ce clivage entre acquisition et apprentissage.

D'abord, aujourd'hui, les personnes se déplacent de plus en plus dans différents pays. Ils s'y rendent pour un voyage ou des études ou des obligations professionnelles. Ils peuvent aussi être amenés à émigrer pour des raisons économiques et/ou politiques. Comme l'explique M. Cambra Giné (2003), dans ces nouveaux contextes, le milieu social et le milieu institutionnel pour apprendre une langue sont complémentaires et plus opposés.

De plus, D. Coste dans un article intitulé « quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) » paru dans la revue *AILE (*16) en 2002 reprend les idées qui sous-tendent cette opposition entre acquisition et apprentissage et montre qu' « au fondement de cette distinction toujours latente, demeure la conception selon laquelle connaître une langue, la posséder, reviendrait avant tout à en avoir intériorisé la grammaire ou une certaine grammaire » (49), ce qui est vrai à ses yeux. « Mais cela ne signifie pas pour autant que d'autres acquisitions n'entrent pas aussi en ligne de compte dans le développement de la compétence d'usage d'une langue ou dans la construction d'une compétence plurilingue » (49). Apprendre une langue aujourd'hui, cela ne signifie pas seulement connaître les règles qui organisent sa structure. Outre la compétence linguistique, il faut aussi prendre en compte la compétence communicative et socio-culturelle. Ce qui amène D. Coste à questionner « les lieux d'apprentissages que sont les classes, avec leurs constantes institutionnelles et leur diversité empirique, dans le développement (qu'on voudrait dire durable) des capacités et des connaissances langagières de celles et ceux qui les fréquentent » (Coste, 2002 : 52)

3.2.2 La classe de langue **escorte le processus d'appropriation**

En effet, comme notre projet de recherche s'inscrit dans une réflexion didactique, nous fonderons nos hypothèses sur les réflexions de chercheurs (Cambra Giné, 2003, Coste, 2002, Cicurel, 1985, 2002, 2011) qui reconnaissent certes les effets de l'immersion pour l'apprentissage d'une langue étrangère mais qui prennent le rôle de la classe davantage au sérieux et la pose comme « un lieu social d'apprentissage où des interactions et des contacts de langue s'opèrent en relation à des contextes et des finalités plus larges » (Coste, 2002 : 55). Selon nous, l'enseignant d'une classe multi-niveaux élaborerait des stratégies pour amener les étudiants à mieux s'intégrer dans leur vie quotidienne et à gagner du temps par rapport à une acquisition qui se ferait sans aucun guidage institutionnalisé. La classe serait alors le « laboratoire de langue », où les données langagières se trouvent comme « concentrées, rebrassées et moins aléatoires que dans d'autres environnements » (ibid : 34). Aussi, plutôt que d'opposer ce qui relève de l'acquisition en milieu naturel et l'apprentissage en classe, il vaudrait mieux se demander en quoi la classe peut soutenir leur processus d'acquisition. Pour notre public d'étudiants au pair, inspirons-nous des questions formulées par D. Coste toujours dans le même article (2002), à savoir : 1) « En quoi et à quelles conditions est-ce qu'un apprentissage (guidé) contribue de manière spécifique à l'acquisition (intériorisée) d'une langue ? » 2) « En quoi est-ce qu'un apprentissage (guidé) de langue peut apporter aussi d'autres acquisitions intéressant le progrès et la complexification des compétences langagières ? » (50) Et devant le scepticisme de certains enseignants qui critiquent les potentialités d'apprentissage qu'offre une classe très hétérogène, on pourrait répondre qu'il y a une « diversité des classes », tout comme il peut y avoir une « diversité des acquisitions » (Coste 2002 : 56) et « c'est peut-être cet espace qu'il y aurait lieu de continuer à explorer. Pour peu qu'on le réhabilite pleinement, il est suffisamment vaste et riche pour que beaucoup de travaux y trouvent matière à mise en œuvre et valorisation » (ibid.).

Nous avançons l'idée que l'apprenant va approfondir ce qu'il fait en classe en milieu naturel et inversement il approfondira en classe les éléments de la langue qu'il découvre spontanément au quotidien. Nous formulons l'hypothèse que la classe hétérogène serait en quelque sorte un intermédiaire entre une classe « classique » dite homogène et le milieu naturel et que donc elle pourrait être considérée comme un contexte d'acquisition mixte « combinant ou la simultanéité et/ou la successivité des modalités d'appropriation relevant du « guidé » et du « naturel » » (Porquier, 2000, 95).

Si les étudiants au pair progressent grâce au bain linguistique, on ne peut s'empêcher de penser, en accord avec de nombreux théoriciens de la didactique des langues (Cuq, 2005 ; Cambra Giné, 2003 ; Cicurel, 2002) que « le bain linguistique, culturel et professionnel ne suffit pas pour déclencher le développement de nouveaux savoirs et savoir-faire » (Pekarek, Saudan et Lüdi, 1996 : 109 cité par Cambra-Giné, 2003 :34) et que la classe joue aussi un rôle en faveur de cette progression. Tout d'abord la classe est le lieu dans lequel, dans un temps limité l'enseignant propose des activités/exercices aux apprenants visant à leur faire découvrir, créer, formuler, approfondir, consolider des bases linguistiques autour d'objectifs notionnels et fonctionnels, de tâches et/ou de thèmes fonctionnels. Les rôles de l'enseignant sont multiples : il choisit des activités, il explique, il évalue, il corrige. Il est un médiateur entre les apprenants et la langue cible. Il leur permet ainsi d'avoir une prise de recul sur les éléments de la langue que peut-être ils ont déjà rencontrés dans leur vie quotidienne. Car la classe est le lieu où « tout objet introduit dans la classe est susceptible de se transformer en objet méta-linguistique » (Cicurel, 1985 : 15), elle « transforme la forme en contenu et les discours de la classe transforment les contenus en forme » (ibid : 120). Dans la classe, les apprenants non seulement parlent la langue, en cela ils reprennent l'objectif de communication de la vie hors classe, mais ils parlent aussi de la langue pour intérioriser ses règles. C'est donc ces interactions entre les apprenants et l'enseignant à partir de dispositifs variés (notre objectif sera de les analyser) qu'on peut considérer comme favorisant l'appropriation.

La classe est aussi un facteur d'apprentissage car elle est le lieu où peuvent se produire des échanges entre les apprenants eux-mêmes (on le verra un peu plus tard quand on parlera du groupe). Dans la classe « les participants sont là pour comprendre, faire comprendre, se comprendre, ce qui est générateur d'opérations paraphrastiques, définitoires, de sollicitations, d'évaluations et de remaniements à partir de productions langagières » (Cicurel, 1985 : 119). Selon nous la classe, « ce lieu d'interactions complexes » (Cicurel 2002) entre enseignant/enseignés et enseignés/enseignés permet de réfléchir à la maîtrise de la langue cible quel que soit le niveau des apprenants, que la classe soit composée de niveaux homogènes ou hétérogènes.

En conclusion, la comparaison des évaluations initiales et finales des étudiants au pair après 100 heures a révélé, d'après les moyennes de classe, qu'ils ont progressé dans toutes les capacités langagières, qu'ils soient arrivés avec un niveau A ou B. Sans négliger le fait qu'ils

vivent dans des familles françaises et baignent dans la langue étrangère au quotidien, on estime que leur appropriation a été également encouragée par leur participation au cours de français. Car comme le dit F.Cicurel (2010 : 10) :

> La classe de langue est talonnée par un extérieur avec lequel elle ne peut jamais rivaliser ; la multiplicité des événements et des sources expositives du savoir gomme la possibilité d'établir une relation entre les instructions et le processus appropriatif ; aucune méthode ou méthodologie n'a encore fait la preuve qu'elle donnait de meilleurs résultats qu'une autre. Mais envisagée comme un genre interactionnel spécifique, avec ses modes constitutifs, ses contraintes, ses contextes, ses acteurs, comme un lieu social, elle devient alors le lieu de déploiement de **stratégies, de méthodes, de modes interactionnels, dont l'approche permet de mieux saisir** la pluralité des événements qui entourent, escortent **l'appropriation d'une langue** enseignée [spn], ainsi que la manière dont les interactants s'y prennent pour arriver à leurs fins.

C'est cette fonction d'accompagnement de la classe de langue pour des publics multi-niveaux qui constitue notre « approche » dans ce projet de recherche. Nous voulons analyser « quelles stratégies », « méthodes », « modes interactionnels » « entourent (…) l'appropriation » du FLE chez nos apprenants au pair. Ainsi nous faisons l'hypothèse que la réflexion pédagogique[37] pour des classes multi-niveaux est non seulement possible mais aussi pertinente et que si les apprenants progressent dans ce type de classe, c'est qu'il y des gestes professionnels (les gestes de l'enseignant) qui ont contribué à cette appropriation de la LE.

Nous rejoignons les objectifs de la pédagogie différenciée qui cherche à gérer l'hétérogénéité des apprenants et à faire progresser chaque individu selon ses besoins. C'est pourquoi, dans le chapitre suivant, nous nous demanderons quelles avancées dans l'histoire de la didactique et notamment dans le champ de la pédagogie différenciée, ont été proposées pour prendre en compte l'hétérogénéité. Et nous nous demanderons en quoi ces réflexions peuvent être appliquées à la classe de langue étrangère.

[37] Nous choisissons à dessein l'adjectif « pédagogique » ici : nous parlons de la réflexion autour des stratégies, des méthodes mises en place dans la classe pour l'enseignement/apprentissage de la LE. Ces réflexions pédagogiques sont une partie de la didactique (Cuq et Gruca, 2005)

Chapitre 3
La réflexion institutionnelle sur la gestion **de l'hétérogénéité en général et en langues**

L'analyse des notes et des questionnaires d'enquête ont révélé que les étudiants au pair, rassemblés au sein de la classe multi-niveaux, font des progrès dans la langue. Cela ne peut qu'alimenter les réflexions de théoriciens de l'éducation qui se sont penchés sur les publics hétérogènes afin de voir quelle pédagogie pourrait les faire progresser à la mesure de leurs capacités. Ainsi, notre réflexion sur la gestion de l'hétérogénéité des niveaux des apprenants en FLE s'inscrit plus largement dans la réflexion institutionnelle sur la « pédagogie différenciée ».

La pédagogie différenciée a été très en vogue dans les années soixante-dix dans l'Education nationale. Aujourd'hui, tous les enseignants sont conduits à mettre en place des procédés de différenciation pour aider leurs élèves mais beaucoup ne savent pas exactement à quoi correspond la pédagogie différenciée. Elle est « indéfinie, imprécise, vague, floue, multiforme, polymorphe, fantasmatique, telle pourrait être qualifiée la pédagogie différenciée et pourtant (...) aucun des enseignants interrogés sur l'inscription de leur pratique, ne retourne la question au chercheur pour lui demander ce qu'est cette pédagogie. (…) La pédagogie différenciée apparaît comme une évidence : « il faut en faire mais on ne sait pas ce que c'est ! » (Kahn (2010 : 23).

C'est pourquoi, dans ce chapitre, il nous semble intéressant de revenir sur les bases de ce courant pédagogique qui refuse un enseignement-apprentissage unique afin de s'adapter au mieux à l'élève : à ses besoins, ses intérêts, ses stratégies d'apprentissage, de même qu'elle prend en compte ses origines sociales. Cette problématique est ancienne puisque déjà Platon et Aristote, puis plus tard les penseurs humanistes comme Montaigne, Rabelais, puis Rousseau refusaient une éducation trop rigide et inadaptée à la nature de chaque enfant. Si les anciens l'avaient anticipée, l'instauration d'une pédagogie différenciée rigoureuse s'inspire de théories psychologiques et sociologiques approfondies qui n'apparaissent que dans le premier tiers du XXème siècle (Piaget, Bourdieu). Ce n'est qu'à la fin du XIXème et surtout à partir du XXème siècle que se met en place l'expérience d'une différenciation pédagogique.

Nous présenterons rapidement un historique de l'idée de différenciation à l'école. Puis nous mettrons en valeur les concepts clés au fondement de cette pédagogie. Nous verrons comment cela peut être appliqué à une classe de langue étrangère et ferons l'état des lieux de la littérature sur la question.

Comme nous l'avons déjà mentionné dans l'introduction, nous préférons l'expression « gestion des niveaux hétérogènes » ou gestion de l'hétérogénéité des niveaux en classe de langue ou pédagogie de classe multi-niveaux au terme « pédagogie différenciée ». Ici nous reprenons le terme « pédagogie différenciée » dans un souci historique.

1 Historique de la différenciation scolaire

Quels que soient les ouvrages qui traitent de la pédagogie différenciée, tous présentent un historique de la notion et de son application dans le monde de l'éducation. On peut tout de suite proposer trois dates importantes. 1920 : la naissance de l'école nouvelle et des méthodes actives. 1959 (plan Langevin-Wallon) : l'école est obligatoire pour tous jusqu'à 16 ans, la carte scolaire est instituée et la question de l'orientation des élèves fait son apparition. 1975 : la Loi Haby instaure le collège unique, l'EMT (l'éducation manuelle et technique), le soutien, le choix d'options…

1.1 Des méthodes éducatives à réformer

Premier constat : depuis longtemps existait une éducation différente pour les enfants d'ouvriers et les enfants de bourgeois ayant droit à un temps plus long d'enseignement que les autres. Des théoriciens des Lumières, déjà, comme Condorcet demandaient une école plus démocratique, pour tous, sans différence de classe (Legrand, 1995 : 51).

Deuxième constat : l'enseignement au XIXème siècle est surtout assuré par le maître qui détient la vérité. Les élèves doivent apprendre ce que le maître leur enseigne. Peu d'initiative est demandée à l'élève, il reste celui qui écoute et qui apprend.

Troisième constat : l'écart se creuse alors entre ceux qui comprennent vite, qui apprennent vite et qui peuvent être aidés chez eux, et ceux qui ont moins de facilité ou d'aide, qui échouent, se démotivent et restent à la traîne.

Le souci d'instaurer une pédagogie différenciée dans les classes de manière institutionnelle au départ avait pour objectif de lutter contre l'échec scolaire. Les tentatives de pédagogie

différenciée ont voulu s'intéresser à tous les élèves de tous les milieux, et davantage à l'apprenant lui-même, à ses motivations, à ses initiatives tout en l'éduquant à la vie en société. Les premières tentatives isolées ont commencé au début du XXème siècle.

1.2 Les méthodes actives (fin XIXème -première moitié du XXème siècle) : individualisation du travail de l'élève et incitation à la socialisation

L'idée de pédagogie différenciée est née dans les années 1920. Elle se fonde sur le courant pédagogique de l'éducation nouvelle (représenté en Belgique et en France par Claparède, Wallon, Cousinet, Freinet) qui se focalise sur l'investissement des apprenants dans leur apprentissage, qui ne se réduit pas à une accumulation des connaissances. Pour les fondateurs de l'école nouvelle, l'apprentissage doit concerner la personne toute entière et pas seulement sa culture générale. Qu'est-ce qui motive l'apprenant, qu'est-ce qui peut le rendre curieux ? La pratique est aussi essentielle que le théorique, de même que l'apprentissage de la vie sociale. Un panorama de quelques tentatives pédagogiques est nécessaire.

Dans son ouvrage, Gillig (1999) développe très rigoureusement le projet du plan Dalton. En 1917, le plan Dalton est la première tentative structurée d'individualisation de l'enseignement. Hélène Parkhurst enseigne à 40 élèves à Dalton, petite ville du Massachussets. Elle remarque que les élèves n'ont ni le même rythme de travail ni les mêmes aptitudes. Tout en conservant l'idée d'un programme identique à la classe, elle le fragmente pour chaque élève en tranches mensuelles selon ses aptitudes. Les élèves peuvent travailler à leur rythme et répartir leurs tâches comme ils l'entendent, à partir de « contrats » passés dans chaque discipline. L'enseignant vient en aide et contrôle le travail, qui est individualisé. Le plan Dalton s'inspire des méthodes encore pratiquées aujourd'hui dans certaines écoles : celles de Maria Montessori (1870-1952), inspiratrice de l'école maternelle française, qui, dans son école de Rome, élabore sa méthode avec des enfants autistes. Elle met au point un matériel éducatif (cubes, cylindres, lettres découpées...) qui, utilisés librement, permet d'accéder à des compétences intellectuelles.

Nicole Gannac (2001) dans son article « Travail autonome…pédagogie différenciée : d'où venons-nous ? » présente différents pédagogues soucieux de la nature des enfants ? Ferrière (1879-1960) cherche à cultiver leur spontanéité et leur donne un plan de travail. Edouard Claparède (1873-1940), fondateur à Genève de l'Institut Jean-Jacques Rousseau et de

l'Ecole de Psychologie et de Sciences de l'Education, suggère qu'une moitié des heures obligatoires soient communes à tous les élèves et que les autres rassemblent des cours et exercices choisis par les élèves eux-mêmes. Célestin Freinet (1896-1966) fonde sa méthode d'enseignement à l'école primaire sur « la motivation », « l'expression libre » et « le tâtonnement expérimental ». Freinet restera surtout le génial inventeur de techniques pédagogiques originales : l'imprimerie, les fiches de travail individualisées, la correspondance interscolaire. Plusieurs élèves participent à leur journal de classe. Il n'y a pas seulement un souci d'individualisation des tâches mais encore de socialisation via la tâche scolaire. La gestion des classes hétérogènes trouvait donc des enseignants près à relever le défi et à en théoriser l'expérience.

Avec l'école nouvelle, c'est en quelque sorte un début de centration sur l'apprenant (concept clé de l'approche communicative pour l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui) et d'une préoccupation de ses intérêts, rythmes et progrès individuels. Ce mouvement s'accompagne aussi d'une réflexion sur la nécessité de socialiser l'élève (concept aussi très en vogue dans les réflexions sur l'enseignement des langues étrangères et seconde aujourd'hui). Nicole Gannac (2001) insiste sur les travaux de Roger Cousinet (1881-1973) qui publie en 1921 *Le travail libre par groupe* montrant que le travail en groupe permet non seulement à l'enfant de surmonter des difficultés d'apprentissage mais aussi de lui apprendre à vivre avec les autres, en société, et à gérer certains problèmes de discipline.

Toutes ces initiatives relèvent du courant pédagogique qu'on a appelé les méthodes actives, valorisant l'initiative des élèves et le travail en groupe pour arriver à surmonter certaines difficultés. Elles accordent aussi une grande confiance dans le travail manuel au service de l'éveil intellectuel, ce qui n'était guère le cas auparavant. John Dewey (1859-1952) dans son « école laboratoire » du Massachusetts (USA), enseigne à partir des besoins des enfants, et les activités manuelles sont le support des activités intellectuelles (on apprend en faisant « learning by doing »). J.Dewey est considéré comme le fondateur de la pédagogie du projet. La pédagogie du projet, au lieu de suivre le plan classique du cours, suivi des exercices d'applications et enfin de l'évaluation, part au contraire d'un problème à surmonter. Elle encourage la réflexion et l'initiative de l'apprenant qui doit mettre un œuvre, seul ou en groupe, un projet afin de résoudre la difficulté rencontrée.

Pour conclure sur ces premières tentatives de renouveau pédagogique, on remarque que tous les concepts essentiels à la différenciation pédagogique sont déjà là : individualisation des tâches, souci de l'intérêt des élèves, initiative, autonomie, travail en groupe, souci des rythmes différents de chacun, division du temps, activité, projet, contrat, valeur accordée à l'erreur.

Pourtant ce n'est que dans la seconde moitié du XX siècle que le concept même de « pédagogie différenciée » fait son apparition et qu'on essaie de la mettre en place non plus dans certaines écoles isolées mais de manière plus officielle.

1.3 Vers l'officialisation d'une pédagogie différenciée (1960-1980)

1.3.1 1959 : La loi Berthouin

L'école obligatoire pour tous jusqu'à 16 ans implique une plus grande gestion de publics hétérogènes

L'école devient obligatoire pour tous jusqu'à 16 ans, la carte scolaire est instituée, ce qui implique plus d'élèves dans les classes. Beaucoup doivent poursuivre leur scolarité même si c'est contre leur gré. Les différences entre les bons élèves motivés et ceux qui ont plus de difficultés se creusent. Avec l'institution de la carte scolaire, le mélange des populations par collège s'amplifie : ce ne sera plus tel lycée parce que tel élève réussit bien mais tel lycée parce que tel élève habite à proximité. Plusieurs facteurs contribuent donc à poser la question de la gestion de grandes classes avec des profils d'élèves très différents. On commence dès lors à réfléchir à l'orientation afin de trouver des filières adaptées à chaque profil et pouvant donner sa chance à tous. Si la pédagogie différenciée n'est pas encore installée dans la classe, le souci de faire progresser chaque apprenant et de lui donner sa chance, principe de base de cette nouvelle pédagogie, est présent dans les institutions.

1.3.2 1960-1970 : Apparition du terme « pédagogie différenciée » et des groupes niveaux-matière

Ce n'est qu'en 1970 que Louis Legrand, directeur de recherche à l'Institut pédagogique national propose le terme de « pédagogie différenciée ». Auparavant en 1963 existaient plusieurs filières possibles pour les élèves du collège dont des filières de transitions qui permettaient de remettre à niveaux dans certaines matières certains élèves. En 1967 Louis Legrand instaure des groupes de niveaux matières en français, mathématique et langues vivantes avec1/3 de l'horaire total dans les groupes de niveaux. A cette époque on pouvait

appartenir à un groupe de niveaux en langues. Cependant on constate qu'il y a peu de passages d'un groupe à l'autre et que, loin de démocratiser l'enseignement, les écarts entre forts et faibles se creusent.

Plutôt que de séparer les individus en groupes isolés on va alors se tourner vers une pédagogie de soutien, innovation de la loi Haby.

1.3.3 1975 : La loi Haby **: l'instauration du collège unique rassemble des publics très** différents et nécessite la mise en place du soutien scolaire

En 1975, la Loi Haby instaure le collège unique, l'EMT (l'éducation manuelle et technique), le soutien scolaire, le choix d'options… Tous les élèves de 11 à 16 ans sont rassemblés sous le même toit alors qu'il existait avant 5 collèges différents en fonction des intérêts, des aptitudes, de la culture sociale (1959 : lycées et collèges classiques, écoles primaires supérieures, cours complémentaires, collèges techniques à partir de 14 ans, fin d'études dans les écoles élémentaires. Puis C.Fouchet, ministre de l'Education Nationale en 1963, créé les CES, collèges d'enseignement secondaire, avec une différence structurelle de classes : une classique, une moderne, « une moderne courte », une voie III dite « de transition »). Au contraire c'est l'homogénéité que vise Haby. Il unifie des structures différenciées en classes hétérogènes accueillant des publics scolaires indifférenciés et supprime les classes de transitions. Il généralise les programmes et propose des instructions uniques.

Cette réforme a été et est toujours critiquée par certains qui considèrent qu'elle sacrifie les élites et par d'autres pour qui les plus faibles sont des laisser-pour-compte. Pourtant la deuxième grande innovation de la loi Haby est la mise en place d'actions de soutien pour les plus faibles et d'approfondissement pour les plus avancés qui n'ont pas lieu en classe mais en début ou fin de journée. Le terme de pédagogie différenciée a disparu pendant cette période.

Quelles sont les conséquences de cette réforme sur la progression des élèves ? On a pu constater une bonne progression des élèves moyens et forts mais peu de progrès chez les plus faibles.

Que faire alors ? En plus du soutien scolaire, pourquoi ne pas valoriser une aide personnalisée en classe aussi ? C'est ce qu'affirme J-M Gillig (1999) pour qui « cette mesure institutionnelle rend possible en fait la vraie pédagogie différenciée au sein d'une même classe » (40). D'ailleurs il fait remarquer que le terme « pédagogie différenciée », déjà proposé par Louis Legrand en 1970 apparaît pour la première fois dans les textes officiels de la rentrée 1979.

Il s'agit de différenciations en groupes au sein même d'une classe (circulaire du 19 juillet 1979 « Soutien, approfondissement et pédagogie différenciée dans les collèges »).

Ainsi huit années ont été nécessaires pour faire définitivement accepter le projet d'une différenciation pédagogique au sein de la classe elle-même. Des chercheurs en sciences de l'éducation ont enrichi sa mise en œuvre grâce à leurs apports théoriques.

2 La réflexion en sciences de l'éducation au service de la pédagogie différenciée en général

Nombreuses sont les réflexions qui ont été menées en sciences de l'éducation et en psychologie des apprentissages pour théoriser la différenciation de la pédagogie et la faire évoluer vers la meilleure prise en charge des élèves. Ces réflexions sont pertinentes pour nous aussi qui étudions l'hétérogénéité des niveaux en langue.

2.1 Groupe de niveaux / Groupe de besoins

Le premier concept qui peut rendre possible la différenciation pédagogique serait de ne pas seulement figer les élèves dans des niveaux mais de prendre en compte leurs besoins d'apprentissage, c'est-à-dire leurs attentes, leurs demandes, leurs objectifs, leurs points faibles dans chaque matière. Différencier sa pédagogie, ce ne serait pas classer seulement les élèves en groupes de niveaux, ce qui serait un « processus d'enfermement » ; il vaudrait mieux considérer les groupes de besoins, moins rigides et variables (Meirieu, 1990, 149-154) : l'apprenant peut avoir des besoins différents en fonction des matières et des tâches demandées par l'enseignant. Par exemple il ne faut pas regarder seulement si l'élève est bon, moyen ou mauvais en mathématique mais s'il a des besoins en géométrie, calcul mental, logique des problèmes. Si on fait un parallèle avec l'étudiant en langue étrangère, on est obligé de considérer au départ les niveaux globaux des apprenants. Mais en conservant les évaluations en fonction des différentes capacités langagières (CO, CE, PO, PE) du CECR, on s'aperçoit que les étudiants ont des besoins différents. Par exemple A (espagnole) de niveau global B2 avait besoin de pratiquer l'expression écrite simple (niveau A2). Au contraire elle travaillait la compréhension orale à un niveau B2 du fait de son expérience de vie en France et de sa langue maternelle. Meirieu (1990 : 131) propose de faire une grille par élève qui croise les ressources et les besoins et de la remplir progressivement. Par exemple cet étudiant a beaucoup d'imagination pour construire et raconter un récit (ressources en production monologuale) mais

de grandes difficultés à l'écrit (besoin). L'enseignant peut alors lui proposer de rédiger un article pour le journal de la classe.

2.2 Le travail en groupes

Le deuxième élément qui doit faire partie d'une pédagogie différenciée est le travail de groupes : il faut encourager la collaboration entre les élèves et favoriser l'interaction entre les étudiants, les échanges autour d'une tâche précise ainsi que les initiatives (Meirieu, 1991).

La pédagogie de projet permet de mettre en place la collaboration[38] entre les élèves.

Le groupe est facteur de motivation. Il est une première étape vers l'estime de soi, elle-même précédant l'investissement personnel dans l'apprentissage (Maslow[39], 1954). Avec le travail par groupes, l'enseignant n'a plus son rôle de maître traditionnel mais devient un « personnel-ressource » qui collabore avec l'apprenant (Meirieu, 1990, 139). Cet élément est essentiel mais comporte le risque d'une mauvaise gestion du groupe où la « priorité du projet » et « la priorité du relationnel risquent de l'emporter sur l'apprentissage proprement dit (Meirieu, 1991 : 53). D'où la seule solution pour l'enseignant est d'évaluer très souvent ses étudiants. Tous les pédagogues proposent de faire tout d'abord un diagnostic initial précis comme nous l'avons fait avec nos étudiants au pair. Ce diagnostic permet d'anticiper les besoins et les objectifs de travail en fonction des individus de la classe. S'en suivent plusieurs évaluations formatives : celle qui « prend le pouls » (Meirieu, 1990) des élèves, tout au long de leur apprentissage sans menace de notes ni de sanction.

Nous parlerons ultérieurement du rôle du groupe pour l'apprentissage de la langue étrangère. Nous l'avons mentionné ici comme un élément clé de la pédagogie différenciée au niveau de la réflexion institutionnelle en didactique.

[38] Nous distinguerons tout de suite la collaboration et la coopération. La coopération désigne « l'ensemble des situations où les personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles agissent ensemble » (Connac, 2013 : 14). Dans la coopération il peut y avoir un tutorat, de l'aide d'une personne plus experte. « La collaboration « place la coopération dans une relation symétrique au projet qui l'unit ». S. Connac différencie également le travail en équipe et le travail en groupe. Le travail en équipe désignerait un travail où les tâches sont différentes, le travail en groupe concernerait la même tâche (ibid : 14).

[39] A.Maslow établit une théorie de la motivation fondée sur une hiérarchie des besoins. Il représente la logique de la motivation dans une pyramide dont les niveaux sont : 1- la survie, 2-la sécurité, 3- la socialisation (étape de la collaboration entre apprenants pour nous), 4-l'estime de soi, 5- l'accomplissement personnel. La motivation consiste à passer d'un niveau à un autre.

2.3 L'évaluation formative

L'évaluation formative est celle qui est proposée de manière informelle au cours de l'apprentissage par l'enseignant. Elle permet à l'élève ou l'étudiant d'évaluer ses progrès et ses manques. Elle doit, pour certains théoriciens de l'éducation venir compléter les autres évaluations. Car évaluation unique et sommative accroît les différences car « elle participe à la genèse des inégalités d'apprentissage et de réussite » (Allal et Perrenoud, 1978 : 51). Or la pédagogie différenciée est au départ inventée pour lutter contre l'échec scolaire : c'est un moyen de remotiver les élèves en difficulté. L'erreur, nourrie par les théories linguistiques de Piaget est réhabilitée comme moyen de progresser. Dans la classe de langue, celui qui a perdu confiance ne parle pas et se bloque. L'évaluation continue permet à l'étudiant de prendre lui-même conscience de son apprentissage. Nous verrons comment le portfolio peut jouer ce rôle dans le contexte des langues étrangères (partie II, chapitre 1).

2.4 La notion de transfert

L'évaluation formative permet de rendre l'apprenant plus confiant et plus responsable. Mais si les situations qu'on lui propose sont inaccessibles car le niveau de langue est élevé, comment faire pour le responsabiliser et lui faire prendre confiance ? Il faudrait osciller sans cesse entre les groupes et la classe entière avec un objectif commun pour permettre plus d'adaptation (Meirieu, 1991). C'est assez déstabilisant quand les étudiants ne comprennent pas ce qu'on dit. Perrenoud dans la *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action* (1997a) élabore le concept de « transfert » : la capacité d'un sujet à réinvestir ses acquis cognitifs - au sens large - dans de nouvelles situations. Cela ne peut se produire que si on se trouve confronté à une situation un peu difficile et qu'on se donne les moyens de réagir. Pour lui, « pour exercer le transfert, l'idéal serait de reconstituer, durant la scolarité, des situations proches de celles du monde du travail, de la vie hors de l'école » (65). La classe de langue hétérogène représente ce défi puisque l'étudiant se voit confronté à des dialogues difficiles comme quand il vit dans le pays dont il apprend la langue : à force de s'accoutumer à une communication difficile, celle-ci effraie moins parce qu'on se donne les moyens de réagir.

2.5 L'influence du constructivisme

Considérer l'erreur comme moteur de l'apprentissage, faire reposer ce dernier sur la notion de transfert, c'est se placer dans le mouvement constructiviste. Représenté par Jean Piaget (1896-1980), ce courant démontre la nécessité pour l'apprenant d'être actif dans son

apprentissage et stimulé dans ses intérêts. Dans *Psychologie et pédagogie* (1969), Jean Piaget rappelle que, dans une éducation traditionnelle, c'est le maître qui enseigne presque tout, même si l'élève participe et se montre motivé, « son activité intellectuelle et morale demeure hétéronome parce que liée à la contrainte continue du maître. […] Au contraire, l'école nouvelle fait appel à l'activité réelle, au travail spontané de l'élève, fondé sur le besoin et l'intérêt » et cela ne veut pas dire que les enfants fassent entièrement tout ce qu'ils veulent mais « qu'ils veuillent tout ce qu'ils font, qu'ils agissent, non qu'ils soient agis » (93). En effet, l'activité de l'apprenant fait partie, pour Piaget, du mécanisme de l'intelligence car l'intelligence est action. L'intelligence et l'assimilation des connaissances sont engendrées par un jeu d'opérations, provenant elles-mêmes d'actions. Pour Piaget, le sujet doit vivre un conflit socio-cognitif entre ses représentations (perception du monde et connaissances antérieures) et les représentations fournies, dans un contexte pédagogique, d'une part par le maître ou ses pairs d'autre part par des contenus et des supports. Dans le sujet se produit alors une décentration[40] qui le pousse à intégrer les nouvelles représentations aux anciennes et à reformuler les premières. Le travail en groupe favorise ces conflits et fait progresser la connaissance. L'initiative et l'action de l'apprenant aussi. Ces deux paramètres sont sollicités par la pédagogie différenciée[41].

Enfin Piaget, qui décrit l'évolution des stades de l'intelligence âge par âge, insiste bien sur le fait que « si les stades de développement […] se succèdent toujours dans le même ordre […] ils ne correspondent pas par contre à des âges absolus et on observe au contraire des accélérations ou des retards selon les divers milieux sociaux et l'expérience acquise » (Piaget, 1969 : 56). Enseigner en différenciant les groupes de besoins plutôt que les différences de niveaux (qui correspondent aux années scolaires dans l'enseignement primaire et secondaire) peut se justifier puisque pour un même âge, une même année scolaire, la maturation de l'étudiant et son rythme peuvent s'avérer différent.

[40] M.Develay (1996 : 35) décrit très bien ce conflit socio-cognitif : il est « le passage d'un conflit interpersonnel (le conflit de moi avec autrui) à un conflit intrapersonnel (le conflit de moi avec moi). Il est constitutif de la coopération (…) fondée sur une interaction véritable permettant à chacun d'apporter sa vision du sujet, de réfuter les arguments de l'autre, bref l'organisation d'un véritable débat conduisant à des décentrations ».

[41] Précisons quand même que Piaget accorde plus de place à la cognition mais fait peu de cas de l'interaction. On lui a d'ailleurs reproché de négliger la dimension sociale (qui a au contraire été valorisée par Vitgosky). Le concept d' « étayage » développé par Brunner, ou la « zone proximale de développement » théorisée par Vygotsky seront abordées plus loin, dans le chapitre 1 de la partie II. Pour la différence entre l'approche piagétienne et vygotskienne, on pourra se référer aussi à Gaonach, M., (1987), *Théorie d'apprentissage t acquisition d'une langue étrangère*, LAL, Didier.

2.6 La professionnalisation des enseignants

Mais tous ces paramètres nécessaires à une bonne pédagogie différenciée sont laborieux et difficiles à mettre en place. Souvent les professeurs refusent de se lancer faute d'abord d'avoir une équipe solide autour d'eux, pourtant absolument nécessaire. Ensuite les politiques soutiennent le projet de réduire l'échec scolaire mais ne proposent pas grand-chose de concret. Enfin, les enseignants ne sont pas assez formés pour gérer l'hétérogénéité des apprenants et la psychologie qui va avec. Perrenoud (1997a) défend la professionnalisation du métier d'enseignant comme condition de la transformation des systèmes éducatifs: ce sont « les pratiques professionnelles, le travail des enseignants, qu'il s'agit de réformer » (163). L'institution estime que les « bons enseignants savent et peuvent tout faire » (Perrenoud, 1996, 45-51) et pourtant « L'éducation sur mesure semble hors de portée à beaucoup d'enseignants » (Perrenoud, 1997b). C'est ce qui se passe souvent comme on l'a montré, dans des classes de FLE très hétérogènes : soit l'enseignant refuse de les gérer, soit il est très décontenancé et le vit très mal.

Et pourtant dans les écoles de langues proprement dites, nous n'avons pas le problème d'un cursus scolaire découpé en années scolaires avec chaque fois un programme ni un livre imposé à suivre. Nous pouvons bénéficier de plus de souplesse dans la gestion des activités et dans le changement de classe. Nous sommes plus proches du projet des cycles d'apprentissage que propose Perrenoud (1997a).

2.7 **Les cycles d'apprentissage**

En effet, Perrenoud (1997a) propose l'idée intéressante – même si elle n'est toujours pas réalisée dans le secondaire à l'heure actuelle - de l'individualisation des parcours de formation (déjà en pratique en Belgique et à Genève en 1997) et des cycles d'apprentissage. La pédagogie différenciée serait plus facile s'il y avait une école sans « degrés » qui ne « distinguerait que des cycles d'apprentissage à parcourir en deux, trois ou quatre ans » (160). Il s'agit de mettre « l'ensemble du système éducatif en mouvement » et d'« organiser le travail autrement en classe, durant l'année scolaire, et, graduellement, casser la structuration de la classe, décloisonner, créer de nouveaux espace-temps de formation, jouer à une plus vaste échelle sur les groupements, les tâches, les dispositifs didactiques, les interactions, les régulations, l'enseignement mutuel, les technologies de la formation » (161).

En réalité, ces cycles existent déjà au CUEF, où le niveau et la progression par compétences suivent le référentiel du Cadre européen de référence (CECR). Les apprenants ne changent de classe que quand on estime qu'ils peuvent suivre le niveau supérieur. Mais dans ces classes la pédagogie n'a pas à être différenciée au sens propre du terme car on essaie de réduire la disparité des groupes. Le problème est que ces groupes sont des groupes de niveaux et pas de besoins car le test de placement évalue une moyenne. Leurs aptitudes dans certaines compétences ne sont pas forcément les mêmes, leur rythme d'apprentissage et leurs stratégies diffèrent. Faudrait-il donc appliquer une différenciation pédagogique au sein de la différenciation des groupes de niveaux ?

3 De la pédagogie différenciée à la gestion des niveaux hétérogènes en FLE : un sujet peu traité par la recherche en didactique des langues

Si la pédagogie différenciée a fait couler beaucoup d'encre, c'est essentiellement en vue d'une adaptation aux contextes des écoles primaires et de l'enseignement secondaire, essentiellement dans des matières comme les mathématiques, le français. En ce qui concerne la pédagogie différenciée pour les langues étrangères, nous n'avons pas trouvé de littérature sur le sujet à l'exception de la revue *Les Langues modernes* (octobre, novembre, décembre 2001) dirigée par C. Puren. C'est un numéro consacré à la présentation d'un instrument de formation à la pédagogie différenciée élaboré par des associations européennes.

3.1 Le PCE Lingua (2001) : former les enseignants de langues à la pédagogie différenciée

« L'idée du thème de ce PCE (Programme de coopération européenne) est née de la constatation d'une hétérogénéité croissante des classes en Europe » et que les tentatives en LV2 pour essayer de gérer ces situations sont souvent « individuelles, isolées et ponctuelles » (Puren, 2001 : 6). « Elles ne concourent pas à la construction d'un acquis collectif ». Aussi dans ce projet PCE LINGUA, pendant trois ans, onze associations de professeurs de langues de dix pays européens se sont concertées sur le thème de la différentiation pédagogique en langues.

Ce projet comporte des observations de classe : il est accompagné d'un DVD de 2H30 où certains enseignants européens ont été filmés pendant des séquences

différenciées. Tous les enregistrements ont été visionnés par un groupe d'experts qui ont retenu une quarantaine de séquences courtes de 4 mn environ. Il est accompagné de deux livrets[42], un pour les enseignants et un pour les formateurs de formateurs. Les enseignants sont invités à répondre à une série de questions tout en observant les séquences de pédagogie différenciée de leurs collègues. Les question sont classées par rubriques : différenciation des contenus, des objectifs, des supports, des tâches, des dispositifs (matériel à disposition, organisation et gestion de l'espace, organisation et gestion du temps, articulation entre travail individuel, travail par groupes restreints et travail en grand groupe), différenciation des aides et des guidages, différenciation des méthodes, différenciation de l'évaluation, différenciation de la remédiation (en fin de cours). Chaque domaine de différenciation comporte une liste de questions (Puren, 2001 : 15-20). Les enseignants observent une séquence et disposent d'une fiche spécifique avec des questions. Nous présentons en annexe (Annexe 6 p.27) la fiche « différenciation des dispositifs » pour la séquence vidéo n°11, observation d'une classe de LV2/anglais, 4ème année, en Finlande.

Ainsi ce programme fournit un guide de suivi pour permettre aux enseignants de se perfectionner car « les experts utilisent un certain nombre de ces séquences (…) pour fabriquer un outil vidéo d'autoformation pratique à la pédagogie différenciée » (Puren, 2001 : 7).

3.2 Les concepts de variation et de différenciation

Les deux concepts novateurs pour penser la possibilité de la différenciation pédagogique en langue sont ceux de « variation » et de « différenciation », reprenant ceux de «différenciation successive » et de « différenciation simultanée » proposé par P. Meirieu. Par « variation », on entend « diversification des tâches d'apprentissage successives dans un ou plusieurs domaines possibles mais tous les élèves, individuellement, en groupes ou collectivement, réalisent chacune d'elles en même temps ou du moins dans le même ordre » (Puren, 2001b : 64). Par exemple la variation pourrait se dérouler ainsi : on travaille sur le thème de la mode et des vêtements : tout le monde découvre du vocabulaire en même temps, puis tout le monde fait des exercices de lexique mais à des niveaux différents. Ensuite l'enseignant propose une compréhension écrite avec des questions adaptées aux groupes de niveaux. Enfin il demande

[42] Ces livrets sont consultables en ligne (voir dans la bibliographie)

aux élèves de préparer un dialogue « dans un magasin de vêtements » et on les sépare en groupe de niveaux semblables avec des consignes différentes.

Voici un tableau pris sur le site *www.tice1d.13.ac-aix-marseille.fr/.../Ladifferenciationpedagogique2.doc* (où la différenciation successive est expliquée) qui résume assez bien en quoi consiste la « variation » (Puren) ou « différenciation successive » (Meirieu, 1985) :

Il [l'enseignant] peut varier le contenu de la tâche :	Proposer des exercices différents Des travaux de difficultés différentes.
Il peut varier l'amplitude de la tâche	Proposer des exercices « fusées à plusieurs étages » (G. de Vecchi) : donner des travaux de longueur variable. Respecter les rythmes d'apprentissage (donner un temps plus ou moins long)
Il peut varier la nature de la tâche	Adopter des démarches pédagogiques différentes en s'adaptant aux styles cognitifs des élèves : Par exemple faire élaborer des productions différentes : textes variés (plans, modes d'emploi, articles…) Choisir des modes de présentation et des supports adaptés (rétroprojecteur, manuels, film…)
Il peut varier la nature des aides	Guidance plus ou moins importante Mobilisation sur la tâche, aide à la compréhension de la consigne, à la compréhension : « c'est comme… » Mise en place d'outils d'aide (fichiers, cahier d'aide, tableau, dessin) Installation d'un tutorat entre pairs

La « différenciation » quant à elle se produit quand « les élèves, individuellement ou en groupes, réalisent à un moment donné des tâches différentes » (Puren, 2001b : 65). Pour Puren seule la « différenciation oblige l'enseignant à déplacer la centration sur ses élèves, puisqu'il va devoir se poser lui-même et en contexte la question des critères de différenciation » (Ibid.). L'enseignant fait alors non seulement attention aux niveaux de ses élèves mais encore à leurs besoins, leur profil d'apprenant, leurs stratégies d'apprentissage. Certains peuvent être amenés à découvrir un point de grammaire de manière inductive avec des exercices de conceptualisation, quand d'autres se verront proposés une démarche déductive (règle + exercices d'application). Autre exemple, certains élèves peuvent travailler sur une

compréhension orale difficile de niveau B2 quand d'autres découvrent les pronoms personnels compléments. La variation et la différenciation se complètent dans les cours sans doute parce que « la variation permet de diversifier les pratiques d'enseignement et d'apprentissage tout en maintenant la dimension commune indispensable à la poursuite de l'enseignement collectif » (ibid).

3.3 La confiance dans la possibilité d'enseigner et d'apprendre une langue dans une classe hétérogène

Ce projet PCE lingua vient conforter notre hypothèse que l'agir enseignant a un rôle clé à jouer afin de favoriser les progrès des étudiants rassemblés dans une classe multi-niveaux, que le bain linguistique n'est pas le seul responsable. Ainsi, loin des critiques adressées à la gestion de l'hétérogénéité des niveaux que nous avons recensées, le projet PCE lingua fournit des bases solides pour faire face à ce contexte d'enseignement/apprentissage. Puren fait remarquer que les différences entre élèves sont représentées le plus souvent en France comme des contraintes à contourner, comme le montre l'expression de « gestion de l'hétérogénéité », pratiquement synonyme dans notre pays de « pédagogie différenciée ». Dans l'expression espagnole correspondante, la atención a la diversidad (« la prise en compte de la diversité »), ces différences sont considérées au contraire comme des richesses à exploiter (Puren, 2001b : 63). Dans les séquences d'interviews filmées par les participants, les enseignants prennent les différences à la fois comme de l'hétérogénéité (ils cherchent à les réduire ou à les contourner) et comme de la diversité (ils cherchent à les utiliser et même parfois à les cultiver et les valoriser) (ibid).

De plus tous les pays d'Europe n'abordent pas la différenciation pédagogique à partir des même pôles (Puren, 2001b : 65). Certains se centrent plus sur l'agir enseignant, d'autres sur l'étudiant. En France et en Espagne, c'est l'enseignant qui doit modifier ses pratiques pour s'adapter à l'hétérogénéité/diversité. Cette perspective est adoptée généralement par les pays du Sud de l'Europe « insegnamento individualizzato » en Italie, « ensino diferenciado » au Portugal. En revanche, les pays du nord de l'Europe se centrent davantage sur les possibilités de l'apprenant (« open learning » en Angleterre, « offenes lernen » en Autriche). Puren fait remarquer que les enseignants hollandais et finlandais avaient même des difficultés à concevoir le terme de pédagogie différenciée car pour eux il est impossible de pouvoir prendre en compte toutes les différences coexistant dans une classe. La seule chose qu'un enseignant puisse faire est « de proposer à ses élèves des dispositifs de travail autonome (même s'il les y aide et les

guide), dans lesquels chacun mettra en œuvre, spontanément, l'apprentissage différencié qui lui convient le mieux » (ibid). Or ces deux pôles sont à la fois opposés et complémentaires : les différences doivent être respectées, mais ce respect ne peut être absolu puisque l'école vise l'acquisition de valeurs communes et que les différences sont aussi en partie des inégalités.

L'observation des enregistrements vidéo (du PCE, 2001) montre qu'en fait les enseignants modulent constamment leur degré d'interventionnisme entre la pédagogie différenciée et l'apprentissage autonome. Ce qui conduit Puren (2001b : 65) à proposer le schéma suivant:

l'enseignant (pédagogie différenciée)		**l'apprenant (apprentissage autonome)**		
faire apprendre l'enseignant *met en œuvre* ses méthodes d'enseignement (méthodologie constituée de référence, type et habitudes d'enseignement)	**enseigner à apprendre** l'enseignant *gère* avec les apprenants le contact entre les méthodes d'apprentissage et ses méthodes d'enseignement	**enseigner à apprendre à apprendre** l'enseignant *propose* des méthodes d'apprentis-sage différenciées	**favoriser l'apprendre à apprendre** l'enseignant *aide* à l'acquisition par chaque apprenant de méthodes individuelles d'apprentissage	**laisser apprendre** l'enseignant *laisse* les apprenants mettre en œuvre les méthodes d'apprentissage correspondant à leur type individuel et à leurs habitudes individuelles d'apprentissage

La réflexion sur l'agir l'enseignant confronté à un public hétérogène est au cœur de notre travail de recherche et s'inscrit donc dans la perspective des pays du sud de l'Europe. De même que pour nous, au départ, l'hétérogénéité est un obstacle à surmonter, un défi à relever. La confiance dans les possibilités de travail autonome de l'apprenant découle d'une réflexion sur le rôle de l'enseignant et sur la pédagogie à mettre en œuvre dans sa classe.

Quoi qu'il en soit nous venons de souligner que le terme « pédagogie différenciée » n'est pas utilisé par tous les enseignants, voire même semble pour certains inadaptés. Nous n'utiliserons pas « pédagogie différenciée » dans notre thèse mais plutôt

« gestion des groupes aux niveaux hétérogènes » ou « gestion des classes multi-niveaux » ou encore « pédagogie pour les classes multi-niveaux ».

3.4 « Gestion des groupes hétérogènes » ou « pédagogie différenciée » ?

3.4.1 Notre objet de recherche ne prend en compte tous les paramètres de la « pédagogie différenciée »

Dans l'introduction, nous avons déjà commencé à expliquer pourquoi nous ne préférions pas utiliser le terme « pédagogie différenciée » dans la construction de notre objet de recherche. Reprenons ce raisonnement en l'approfondissant.

Tout d'abord d'après la définition de « la pédagogie différenciée » que donne H. Przesmycki (1991) on définit l'hétérogénéité dans une classe en fonction de divers paramètres, en fonction des différences existantes entre les élèves. On différencie les apprenants par:

> - leurs différences cognitives dans le degré d'acquisition des connaissances exigées par l'institution et dans la richesse de leurs processus mentaux où se combinent représentations, stades de développement opératoire, connaissances, modes de pensée, stratégies d'apprentissage ;
>
> - leurs différences socio-culturelles : valeurs, croyances, histoires familiales, codes de langage, types de socialisation, richesses et spécificités culturelles, modalités d'identification,
>
> - leurs différences psychologiques: vécu et personnalité révélant leur motivation, leur volonté, leur attention, leur créativité, leur curiosité, leur énergie, leur plaisir, leur équilibre, leurs rythmes, leur image de soi. (Przesmycki, 1991 : 10-11)

La pédagogie différenciée cherche donc à prendre en compte non seulement les différences en termes de niveaux, mais aussi en termes de stratégies d'apprentissage, de différences socio-culturelles, de différences psychologiques. Nous avons précisé dans l'introduction que la langue maternelle et la culture d'apprentissage de l'apprenant jouaient un rôle important pour un enseignant de langue. Nous, nous avons décidé de nous concentrer sur l'hétérogénéité des niveaux en L2, en FLE : notre problématique n'est pas de voir comment l'enseignant pratique une « pédagogie différenciée » en prenant en compte tous les paramètres recensés par H. Przesmycki, mais comment il arrive à faire coexister des objectifs, des rythmes pour les A1, A2, B1, B2 en même temps dans sa classe[43]. C'est pourquoi nous préférons parler de classes multi-niveaux, donc de « pédagogie des classes multi-niveaux en langue étrangère ».

[43] Il serait pertinent dans le cadre d'un autre projet de recherche de prendre en compte les différences cognitives des apprenants afin de travailler sur le lien entre profil d'apprenants et progression dans un contexte hétérogène.

3.4.2 Notre **objet de recherche n'est pas en lien** avec **le souci de lutter contre l'échec** scolaire

La problématique de la pédagogie différenciée est sociale : elle vise à lutter contre l'échec scolaire. Elle répond aux préoccupations de sociologues comme P. Bourdieu (1930-2003) pour qui « l'indifférence aux différences » du système éducatif est inacceptable. Le sociologue et philosophe français a voulu prouver par ses travaux théoriques et son engagement social et politique, les mécanismes culturels de la domination et de la transmission des privilèges dans différents domaines de la vie sociale. Il s'est intéressé au rôle que joue l'école dans la reproduction des inégalités sociales : malgré son souci d'être plus démocratique (collège unique, école pour tous, classe unique pour différents niveaux), l'école ne fait que figer les différences. Ph. Perrenoud (1997) le cite. On peut se référer avec lui à certains passages d'un article de Bourdieu (1966 : 336-337) dans la R*evue française de sociologie* :

> Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmissions et dans les critères du jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales (…) L'égalité formelle qui règle la pratique pédagogique sert en fait de masque et de justification à l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou plus exactement exigée.

L'éducation indifférenciée est donc paradoxale : le système éducatif veut donner sa chance à tous et il uniformise l'enseignement. La critique de Bourdieu est violente[44]. Bourdieu fonde sociologiquement la nécessité d'une pédagogie différenciée puisqu'il encourage une réflexion sur l'accessibilité de chacun à un savoir qui lui correspond.

3.4.3 **Notre objet de recherche ne s'inscrit pas au départ[45] au sein de l'Education** nationale

La troisième raison qui fait que nous ne voulons pas utiliser le terme « pédagogie différenciée » est qu'il est associé à un système éducatif qui ne correspond pas à celui des

---

[44]. Bourdieu ne dénonce pas seulement une contradiction logique mais aussi une hypocrisie des politiques éducatives : « la tradition pédagogique ne s'adresse en fait (…) qu'à des élèves ou des étudiants qui sont dans le cas particulier de détenir un héritage culturel conforme aux exigences culturelles de l'école. Non seulement elle exclut l'interrogation sur les moyens les plus efficaces de transmettre complètement à tous les savoirs et le savoir-faire qu'elle exige de tous (…) mais encore elle tend à dévaloriser comme « primaires » (…) les actions pédagogiques tournées vers de telles fins. » (Bourdieu, 1966 : 336-337)

[45] Nous disons « au départ » car à la fin, les résultats auxquels ce projet de recherche va aboutir peuvent être transposés à des classes de langue de l'enseignement secondaire.

classes de langue dans les centres ou les départements de langue comme au CUEF de Grenoble. En effet la pédagogie différenciée a fait l'objet de choix politiques au sein de l'Education nationale et la plupart des recherches en science de l'éducation sur la question ont été faites sur des enfants, et non pas sur des adultes. Elle s'adapte à l'enseignement primaire et secondaire. Les enseignants ont un programme à suivre et à finir pour chaque niveau dans différentes matières : la problématique est alors de permettre à chacun d'arriver à intégrer les connaissances requises par ce programme tout en s'adaptant aux difficultés, différences sociales, cognitives, psychologiques de chacun. Si c'est le contexte des enseignants du programme PCE qui enseignent dans des classes du secondaire, ce n'est pas du tout notre terrain. L'enseignant ne cherche pas à valider un programme commun pour tous ses étudiants. Il se cale sur le référentiel du CECR pour anticiper une progression possible en fonction du niveau de départ de l'étudiant. De plus, dans notre contexte, la pédagogie à mettre en place est un choix individuel de l'enseignant. Il n'appartient pas à un groupe de travail plus large au sein d'une institution qui réfléchit à la gestion des hétérogénéités comme cela peut exister dans les collèges. En effet comme le fait remarquer C. Puren :

> La pédagogie différenciée exige de l'enseignant la mise en place de dispositifs qui impliquent des équipes d'enseignants et/ou des éditeurs (pour l'élaboration d'outils didactiques adaptés), diverses catégories de personnel au sein de l'établissement (surveillants pour salles de travail, documentalistes, spécialistes de maintenance de matériel), les responsables de l'établissement (pour la gestion des salles et des horaires), son conseil d'administration (pour les décisions budgétaires), les autorités communales, régionales et nationales pour le financement respectivement des écoles, des collèges et des lycées, enfin les responsables éducatifs (inspection, Ministère) pour les orientations et les programmes officiels. (Puren, 2001b : 65)

Même si ces mesures sont souhaitables, devant l'accroissement des cours multi-niveaux, pour l'instant dans le centre de langue où se déroule la recherche, la gestion de l'hétérogénéité des niveaux se fait au seul niveau de la classe. Rappelons que le CUEF de Grenoble permet de faire des classes bien différenciées en général.

Ainsi nous choisissons donc gestion/pédagogie des groupes/ classe multi-niveaux. Gestion vient du verbe gérer qui signifie conduire, diriger, gouverner. Il signifie aussi administrer les intérêts. Gérer un groupe d'apprenants signifie que l'enseignant essaie de les conduire au mieux afin que le cours de français soit rentable pour eux (les apprenants paient leurs cours), à savoir qu'ils progressent dans l'acquisition de la langue et de la culture. C'est lui qui guide leur apprentissage et les aide à s'orienter dans le bain linguistique et culturel des familles françaises.

Pour conclure ce chapitre, c'est sur une grande confiance dans la nature et les potentialités de l'être humain que se fonde la conception de différenciation de l'enseignement. Ce respect de la nature de l'être humain pour conduire son apprentissage était déjà formulé par Rousseau en ces termes : « Qu'il ne sache rien parce que vous lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même, qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente »[46]. Différencier l'enseignement/apprentissage, c'est faire confiance à l'initiative et l'autonomie de l'apprenant dans son apprentissage mais encore c'est parier beaucoup sur la capacité de l'enseignant à pouvoir faire preuve en même temps d'assez de rigueur et de souplesse pour gérer son public hétérogène. Mais si l'apprenant se motive à découvrir par lui-même, l'enseignant au contraire se démotive à l'idée de préparer trois cours en même temps : celui pour le niveau faible, celui pour le niveau fort, celui qui permet de les rassembler, celui qui s'intéresse aux besoins de chacun. Devant ce défi beaucoup éprouvent une appréhension. C'est ce qui explique que le concept de pédagogie différencié officiellement mentionné en 1972 reste presque inactif dans l'Education nationale.

***

Au terme de cette première partie, nous sommes en mesure de dire que la classe multi-niveaux en FLE n'est pas un frein à l'apprentissage de la langue étrangère des apprenants. Les analyses des notes et des enquêtes par questionnaire ont révélé un progrès des étudiants dans cette situation didactique. Certes le fait d'apprendre en milieu homoglotte et de surcroît au sein de familles françaises favorise un apprentissage plus rapide et plus efficace. Mais à côté de ce bain linguistique, il ne faut pas négliger le rôle de la classe (et de l'enseignant) qui « escorte » (Cicurel, 2002) les apprenants dans leur processus d'apprentissage.

En outre la « pédagogie différenciée », destinée au départ à des élèves, contient en elle-même des concepts prometteurs pour penser la gestion des groupes hétérogènes en langue. Nous

[46] Il faut que l'enfant soit amené progressivement vers la culture intellectuelle et morale. Dans les livres II et III de l'*Emile* (1761), Emile lui-même a le temps d'apprendre et commence les études tard. Son éducation est progressive, on fait appel à sa réflexion et à son initiative. Il apprend à apprendre car l'intelligence n'assimile que ce qu'elle découvre par elle-même. "Tout ce qui profite à l'élève l'excite et l'égaie", c'est la définition de l'intérêt, moteur de la motivation à apprendre.

avons mentionné la bonne connaissance des apprenants, l'individualisation de l'apprentissage, le travail en groupe, la collaboration, l'entraide, la confiance dans les potentialités cognitives des apprenants. C'est une pédagogie nouvelle qui vise à la réussite « par la réalisation de trois objectifs fondamentaux pour les apprentissages : améliorer la relation enseignant/enseigné ; enrichir l'interaction sociale ; apprendre l'autonomie » (Przcesmycki, 1991 : 16).

Comment ces concepts et ces objectifs s'articulent-ils au niveau de la didactique des langues et plus précisément du FLE ? Et comment l'agir enseignant « escorte » le processus d'apprentissage d'un public multi-niveaux ? C'est ce qu'il convient d'étudier dans la deuxième partie.

PARTIE II
La classe hétérogène, un défi pour **l'enseignant**

Chapitre 4
Penser l'hétérogénéité au regard des concepts didactiques mobilisés par les approches communicatives et actionnelles

Nous avons fait état du grand nombre d'arguments avancés par certains enseignants contre la possibilité de faire progresser correctement des étudiants en LE de niveaux hétérogènes au sein du même classe, surtout quand les écarts entre eux sont très importants (A1-C1) (voir partie I).

Cependant certains concepts et notions développés par la didactique des langues peuvent, selon nous, justifier la possibilité de l'enseignement/apprentissage du FLE avec une classe multi-niveaux. Ce sont ceux sur lesquels se fondent et insistent différentes méthodologies de l'enseignement/apprentissage du FLE aujourd'hui comme les approches communicatives et actionnelles, soutenues par le CECR. Centration sur l'apprenant, valorisation de la communication et priorité du sens du message sur sa forme, élaboration de tâches au sein même de la vie quotidienne, valorisation du travail en groupe, importance accordée à l'autonomie de l'apprenant dans son apprentissage, sont des concepts au cœur de notre réflexion.

1-Si on considère que la communication consiste avant tout à comprendre et se faire comprendre, même si la forme de la langue est imparfaite, alors la classe hétérogène de LE est viable. En effet, des étudiants A1 ou A2 peuvent réussir à communiquer avec des B1 et B2 en utilisant leur bagage linguistique, accompagné si besoin de gestes, voire de quelques éléments de traduction.

2- Si l'apprentissage de la LE est encouragé par l'action en situation réelle et la réalisation de tâches quotidiennes, alors la classe multi-niveaux peut aussi, selon nous, être un lieu propice. Car elle ressemblerait alors à la vie à l'extérieur de la classe : les apprenants doivent s'adapter au contexte de communication et à leurs interlocuteurs, qu'ils soient forts ou faibles ; ils sont amenés à solliciter le groupe ou les membres du groupe pour les aider à communiquer. Du côté des forts, ils sont invités à expliquer et à reformuler leurs propos afin de les rendre accessibles.

En cela ils agiraient un peu comme dans le tram, la famille, dans les magasins. Ils devraient développer des stratégies pour vivre dans le contexte hétérogène.

3- De plus qui dit hétérogénéité des niveaux dit choix de faire travailler les apprenants en groupe. Or la centration sur le groupe est une des lignes directrices de l'approche actionnelle qui considère la tâche collective comme un moteur pour l'apprentissage.

4- Enfin qui dit hétérogénéité des niveaux en FLE dit activités variées et adaptées aux niveaux. Ce qui implique qu'il y ait des activités effectuées individuellement ou en petits groupes, avec ou sans l'enseignant. Cela veut dire aussi que le temps pour chaque niveau est subdivisé et donc raccourci pour chacun, et que certains devront compléter par des exercices/activités à la maison, en autonomie. L'apprentissage des langues en autonomie est aujourd'hui valorisé. La classe de FLE hétérogène serait un moyen de le mettre en œuvre.

Voyons à présent comment les concepts mobilisés par les courants méthodologiques actuels de l'enseignement/apprentissage du FLE sont en mesure de soutenir notre raisonnement.

1 L'approche communicative

Née dans les années 70, elle cherche à se démarquer des méthodes antérieures (Audio-visuelles, SGAV) en valorisant davantage l'implication de l'apprenant dans la communication puisque « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer ». Elle repose sur l'idée que la langue est avant tout un moyen de communication et d'interaction sociale.

1.1 Une nouvelle conception du langage : du langage comme système de signes à l'analyse de la langue comme interaction et discours

L'approche communicative est issue de théories sur le langage considéré avant tout comme « interaction verbale », échange et agir en situation. Nous nous inspirerons ici de l'ouvrage de Claude Germain (2001), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* et des analyses de Laurent Fillietaz dans sa thèse intitulée *la Parole en action (2002).*

Le langage n'est plus seulement défini comme « un système de signes formés d'un signifiant et d'un signifié » (Saussure, 1972 [-1913]). C'est Wittgenstein, le premier, qui a parlé de « jeu de langage » (*Cahier bleu*, 1934) : « le processus d'utilisation de la langue est un des jeux grâce auquel les enfants apprennent leur langue maternelle. J'appellerai ces jeux, jeux de

langage » (*Entretiens philosophiques*, 1953, {7). Or, dans un jeu, il faut la plupart du temps être au moins deux pour donner sens à son action : si on compare le langage au jeu, pour qu'il y ait effectivement langage il faut qu'il y ait au moins deux participants en vue de réaliser un but dans un contexte social (Bange, 2005, 21). La conséquence directe est que le langage n'a de valeur que comme échange et action : il devient alors une interlocution, c'est-à-dire le discours qu'échangent des personnes introduites dans un dialogue. C'est pourquoi des linguistiques comme Jakobson et Benveniste vont s'intéresser à la forme dialoguée du langage. Jakobson écrit : « je pense que la réalité fondamentale à laquelle le linguiste à affaire, c'est l'interlocution-l'échange des messages » (Jakobson, 1963a, 32).

Avec Bakhtine (1895-1975) l'essence même du langage est pensée comme interaction verbale. Or interagir ne signifie pas seulement échanger des mots. Dans interaction il y a le mot « action ». Interagir par le langage, cela signifie qu'on agit sur l'autre en parlant et inversement que l'autre agit aussi sur son interlocuteur. Agir, cela veut dire avoir un effet sur, faire changer ou modifier quelque chose : une idée, un projet, un mot. On se rappelle du célèbre « quand dire c'est faire » développé par W. Austin (1962). On ne peut pas parler d'action verbale, on le verra ultérieurement, sans parler d'un contexte, d'une situation de communication. Si on retient la définition de la communication que donne Sophie Moirand (1990 : 9), « il s'agit d'un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise à travers l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur, soit consommateur de message ». S'intéresser au langage comme interaction, c'est donc prendre en compte l'influence du contexte : le lieu, le moment, les personnes, les mots choisis. Comme le dit L. Fillietaz (2003) : « Avec Bakhtine (…) non seulement le discours est le produit de la combinaison d'informations linguistiques et situationnelles mais surtout, celles-ci dépendent étroitement de la situation d'interaction et du contexte social. Par conséquent l'analyse doit d'abord porter sur des interactions verbales situées, et non sur des énoncés fabriqués et isolés » (17). Cette conception du langage est au cœur de notre problématique car nous nous intéresserons aux échanges situés dans la classe de langue et aux conditions de leurs productions.

Dans l'approche communicative, les aspects linguistiques (sons, structures, lexique) ainsi que la compétence grammaticale appartiennent en réalité à une compétence plus générale : « la compétence de communication » (Canale et Swain, 1980). Cela veut dire que la connaissance des règles grammaticales est inutile en dehors du contexte dans lequel elles sont utilisées, ce qui « implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de

communication » et en accord avec « l'intention de communication » (Germain, 2001 : 203). Nous pensons que les concepts mis en avant par l'approche communicative s'appliquent au contexte de la classe hétérogène en FLE. Ces concepts sont, comme nous l'avons déjà mentionné : la valorisation de la communication et du sens ; la centration sur l'apprenant, l'incitation au travail en groupe et la responsabilité de l'apprenant dans son apprentissage. Les deux derniers seront abordés plus loin.

1.2 La valorisation de la communication pendant les cours

1.2.1 **L'intention de communication**

Avec l'approche communicative, ce qui importe c'est l'intention de communication et la transmission du message. Les cours mais aussi les méthodes de FLE sont souvent organisés autour d'objectifs de communication à partir des fonctions et des notions (déjà définies par le *Niveau Seuil* en 1976) (Cuq, 2003 : 24). « Les supports d'apprentissage sont souvent des documents authentiques et les activités d'expression (simulation, jeux de rôle, etc.) ou de compréhension se rapprochent de la réalité de la communication » (ibid.). On corrige moins systématiquement les erreurs que dans les méthodes traditionnelles où la correction grammaticale était la priorité. L'enseignant est invité à « développer et maintenir chez l'apprenant une attitude positive face à l'emploi de la L2 » (Germain, 2001 : 206). Il met surtout l'accent sur le « message » plutôt que sur la forme linguistique et « il l'encourage à prendre des risques » (ibid.). De plus dans l'approche communicative, l'enseignant est invité à fournir un environnement propice à l'échange et les apprenants sont « appelés à agir entre eux très souvent : dyades, triades, petits groupes, groupes moyens… » (Germain, 2001 : 211). L'enseignant qui gère un public multi-niveaux s'inspire de cette approche.

1.2.2 Les documents authentiques

Ainsi, on valorise l'utilisation de documents authentiques qui sont des « documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication (…) produits non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue » (Cuq et Gruca, 2005 : 431). Ce sont des documents de la vie quotidienne (cartes, plan, horaires, dépliants), documents administratifs, médiatiques (info, météo, horoscope, pub), textes et images (BD), documents oraux (interview, chansons), iconographiques. Ces documents « permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue et ils montrent les situations qu'ils auront à affronter » (ibid : 432). L'utilisation de ce type de document prépare donc les apprenants à la communication en dehors de la classe et dans laquelle certaines situations

mettent en scène parfois un nombre d'éléments linguistiques nombreux et pas toujours adaptés au niveau de l'apprenant : l'apprenant rencontre du lexique et des structures de phrases souvent plus difficiles que ce qui est requis par le référentiel correspondant à son niveau. Dans les méthodologies antérieures à l'approche communicative, notamment la méthode SGAV, « il ne fallait pas donner à l'apprenant plus d'éléments à apprendre qu'il ne pouvait mémoriser en une séance et ces éléments étaient contenus dans la leçon du manuel. Si les dialogues étaient censés représenter la parole en situation, ils véhiculaient en réalité des structures langagières limitées et simplifiées appartenant au Français fondamental 1. » (Cuq et Gruca, 2005 : 428). La progression se faisait donc de manière rigoureusement lente et dans un « contexte socioculturel très stéréotypé ». Le changement vers l'utilisation des documents authentiques s'est fait progressivement. Dans *C'est le Printemps* (1975), il y a encore des dialogues fabriqués mais plus proches de la vie réelle avec une langue quasi authentique et une diversification des situations de parole. C'est avec *Archipel (1982)* que les dialogues authentiques ont été insérés dans les manuels.

Ainsi, la notion de progression va être considérablement modifiée, on ne pourra plus l'envisager comme un mouvement linéaire et continue. Comme le dit S.Borg (2001 : 61) « cette parole authentique se « niche » dans la diversité des supports et par là dans celle des registres et des niveaux de langue, ce qui a pour conséquence immédiate, l'éclatement de la progression centrée sur la matière à enseigner ».

1.3 Une nouvelle définition de la progression

1.3.1 Evolution de la notion de progression qui concerne la matière à enseigner

Quand on pense à la notion de progression, on a souvent (à tort comme le montre S. Borg, 2001[47]) tendance à ne considérer que la progression qui concerne « la centration sur la matière à enseigner » (Borg, 2001). La méthode traditionnelle considère la langue comme un tout logique, cohérent et linéaire : la progression se centre sur la grammaire et le lexique en

[47] S. Borg pense la progression comme « une entité dynamogène » (Borg, 2001 : 10) qui croise différents types de centrations (« dominantes dans l'acte éducatif ») au cours de l'histoire des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues. En fonction des époques et des méthodologies la progression est définie différemment selon que les centrations se focalisent davantage ou pas du tout sur : l'enseignant, l'enseigné, l'instrument éducatif, la matière à enseigner, la méthode ou l'objectif. Borg refuse une acception unique de la progression centrée sur la seule matière à enseigner, il met en branle l'alternative entre progression linéaire ou spiralaire en proposant une définition « polycentrique » de la progression. Il refuse une « existence statique » (102) de la progression mais invite à « nous l'approprier dans une perspective dynamique en jonglant avec les différentes forces de centration pour répondre au mieux à l'hétérogénéité des situations éducatives » (102). Nous y reviendrons dans la partie III de notre thèse.

accord avec une conception statique de la langue. Avec les méthodologies SGAV, c'est la langue parlée, la parole qu'on va analyser, grâce aux apports de la linguistique appliquée. Le français fondamental (1954) propose les mots essentiels recensés dans la langue du quotidien. Puis avec l'enseignement fonctionnel du français, le français instrumental s'incarne dans le Niveau Seuil (1976) qui définit les savoirs et savoir-faire nécessaires pour parvenir à un «seuil» de communication dans la société. « La matière à enseigner dont l'étude a trop souvent été envisagée par l'unique biais de la langue va désormais être inféodée à la parole dont l'analyse souligne qu'elle est étroitement liée au comportement social » (Borg, 2001 : 63). Il en résulte la constitution de répertoires langagiers qui reprennent les actes de parole indispensables à toute communication, et les objets et notions essentiels pour acquérir une compétence de communication de base (ibid.).

1.3.2 L'approche communicative et la progression spiralaire

Les approches communicatives ont pour objectif de sensibiliser les apprenants à tous les paramètres de la situation de communication (en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir-être). Ainsi progresser dans l'apprentissage de la langue étrangère n'est plus seulement progresser dans la maîtrise des codes linguistiques. Comme le dit Cicurel (2000 : 106), « pour parler, lire, comprendre, il faut avoir intériorisé un ensemble de fonctionnements qui relèvent de la compétence textuelle, de l'évaluation pragmatique d'une situation, des usages socioculturels ». Devant cette « implosion des contenus qui ne sont plus seulement constitués par le système codique mais par les discours dans leur complexité », comment peut-on encore concevoir la progression comme une progression linéaire c'est-à-dire «du facile au difficile, du simple au complexe, du semblable au différent, du régulier à l'irrégulier, de l'utile à l'accessoire » ? (Cuq et Gruca, 2005 : 193). Une nouvelle idée de la progression se fait jour. La progression linéaire, cumulative ne convient plus. On préfère une progression spiralaire en accord avec le fait que les rythmes et les stratégies d'apprentissages (Cyr, 1998) des apprenants sont différents : on se soucie du profil de l'apprenant (Lambert, 1994), de la langue maternelle, de la motivation, de la situation de communication fréquemment rencontrée. D'après la définition qu'en donne E.Bérard (1991 cité par Borg, 2001 : 63), avec « la progression en spirale, un acte de parole est présenté puis un autre, on revient sur le premier pour le reprendre et le compléter. Dans ce cas-là, les éléments ne s'ajoutent pas, on considèrent qu'il y a élargissement et approfondissement des actes traités ». Nous verrons que c'est le principe qui sous-tend l'agir enseignant confronté à un public multi-niveaux en FLE : l'enseignant peut proposer le même acte de parole à tous les apprenants, mais il le limite, l'étoffe ou l'élargit en

fonction des niveaux en présence. Ce qui prime, c'est la communication dans sa globalité, l'interaction entre les apprenants, quel que soit leur niveau dans la L2 (quelques réserves doivent quand même être émises en ce qui concerne les débutants complets). Ainsi, l'approche « analytique » cède la place à une approche « systémique » (Borg, 2001) qui est celle de l'approche communicative et qui se centre plus sur le sens, sur la perception globale de la langue, qui cherche à valider les apprentissages en insérant des actes de paroles dans la réalité. Elle ne se focalise pas sur les détails et « fournit des modèles insuffisamment rigoureux pour servir de bases aux connaissances mais utilisables dans la communication » (Cortes, 1987 cité par Borg, 2001). Borg (2001 : 62) présente un tableau (initialement inspiré de Joël de Rosnay dans le *Macroscope* (1975) et présenté par J. Cortes, 1987) qui permet de comprendre l'évolution philosophique qui préside cette nouvelle conception de la progression. Ce tableau différencie ce qui relève d'une approche analytique (qui se centre donc sur l'aspect linéaire de la langue pour la DDLC[48]) et une approche systémique (qui se centre sur la fluidité de la parole pour la DDLC)

Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues, Cortes J. et alii, Didier-Crédif, 1987. Cité par Borg (2001 : 62)

APPROCHE ANALYTIQUE	APPROCHE SYSTÉMIQUE
• Isole : se concentre sur les éléments.	• Relie : se concentre sur les interactions entre éléments.
• Considère la nature des interactions, les formes.	• Considère les effets des interactions, le sens.
• S'appuie sur la précision de détails.	• Perception globale.
• Modifie une variable à la fois.	• Modifie simultanément des groupes de variables.
• Phénomènes réversibles indépendants de la durée.	• Phénomènes irréversibles intégrant la durée.
• Validation des faits réalisés par la preuve expérimentale dans le cadre d'une théorie. Ex. : exercices grammaticaux, structuraux.	• Validation des faits réalisés par comparaison du fonctionnement du modèle avec la réalité. Ex. : exercices de créativité.
• Modèles précis et détaillés mais difficilement utilisables dans l'acte communicatif.	• Modèles insuffisamment rigoureux pour servir de base aux connaissances, mais utilisables dans la communication.
• Approche efficace lorsque les interactions sont linéaires et faibles.	• Approche efficace lorsque les interactions sont non linéaires et fortes.
• Enseignement par discipline (juxta-disciplinaire).	• Enseignement inter-disciplinaire.
• Action programmée jusque dans le détail.	• Action par objectifs.
• Connaissance des détails, buts mal définis.	• Connaissance des buts, détails flous.

1.3.3. La progression, une notion floue ?

Ainsi la progression n'est plus ce mouvement qui permet de passer du simple au complexe dans l'absolu des structures de la langue mais la progression est définie par rapport aux besoins des apprenants en fonction de la situation de communication. « On ne peut pas a priori, c'est-

[48] DDLC= didactique des langues et des cultures.

à-dire en dehors de toute situation particulière d'apprentissage, déterminer ce qui est simple, ce qui est complexe, ni assimiler le facile au simple » (Courtillon, 2003 : 40). En fait l'abandon du modèle de progression linéaire, fait qu'on ne sait plus exactement quelle progression on doit évaluer : le contenu d'enseignement ? L'apprentissage des élèves ? La méthode utilisée ? Elle devient « un problème typiquement didactique » (Chiss, 2000 : 67) plongeant l'enseignant dans la confusion : « faut-il aller du simple au complexe ? Faut –il aller du fréquent au rare ? (…) Faut-il commencer par le général ? » (ibid.). Comme le fait remarquer S.Borg (2001), ce brouillage des concepts qui définissent précisément la progression et donc ce flou autour de « la méthode » qui est censée accompagner la progression fait qu'on préfère parler d' « approche » communicative[49]. Nous reprenons les propos de S.Borg (2001 : 74) :

> C'est une tout autre conception de l'apprentissage qui se redéfinit en même temps que la notion de progression, plus que jamais, se perd dans les méandres de la subjectivité, de l'expérimentation et de l'informel, coupée de sa base initiale laquelle, dans le cadre précis de cette centration, était la méthode mais qui désormais n'est plus.

Ainsi la notion de progression est floue depuis que la fluidité des actes de paroles (Borg, 2001) est devenue l'objectif à atteindre pour l'apprenant. Ce qui nous conduit à dire avec F. Cicurel (2000 : 107) qu'il faut dissoudre la notion de progression unique et qu'il « vaut mieux exposer l'apprenant à une richesse de données, il se construira lui-même son microsystème. Preuve en est qu'on apprend aussi une langue en milieu non guidé ».

Cette progression « multidirectionnelle » (Cicurel, 2000 : 114) n'est-elle pas celle qui convient au processus d'enseignement/apprentissage dans une classe multilingue et multi-niveaux en FLE, en milieu homoglotte ? Adapter la progression aux besoins de chaque apprenant, c'est être capable de bien les évaluer donc de bien connaître leurs niveaux de compétence et leurs objectifs. En outre le choix de telle ou telle progression dépend aussi de leur capacité à pouvoir prendre en charge leur propre apprentissage. D'ailleurs « l'idée qu'il est nécessaire que l'apprenant construise lui-même ses savoirs et ses savoir-faire a profondément modifié la conception de la progression : elle ne pouvait plus être centrée sur l'objet d'apprentissage mais sur l'apprenant » (Cuq et Gruca, 2005 : 194). La centration sur l'apprenant est la clé de voûte de l'approche communicative.

[49] Borg (2001 : 74) cite Puren (*Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, 1988, Nathan/Clé International) : « le terme méthodologie apparaît aujourd'hui comme trop monolithique et exclusif, on lui préfère celui d' « approches » (lesquelles correspondent à des méthodologies diversifiées en fonction d' éléments externes aux apprenants : différents objectifs, contenus, types de supports) et de « démarches » (méthodologies diversifiées en fonction des apprenants eux-mêmes : leurs habitudes d'apprentissage, leur psychologie, leur vécu, … ».

1.4 La centration sur l'apprenant[50]

En même temps que l'approche communicative valorise la communication authentique et confère à la notion de progression une signification nouvelle, elle s'intéresse, nous l'avons dit, aux besoins des apprenants afin d'orienter la pédagogie. Se centrer sur l'apprenant signifie que l'enseignant d'une part connaît bien ses étudiants, leurs besoins et leurs difficultés et essaie de s'adapter à la grande hétérogénéité des demandes. Dans sa classe, il n'y a pas seulement des élèves, mais des individus qui ne sont pas toujours censés devoir pratiquer les mêmes activités/exercices. Parler de niveaux hétérogènes suppose que l'enseignant a différencié ces individus. Il est capable d'évaluer leur niveau en fonction des capacités langagières : production orale ou écrite, compréhension orale ou écrite et capacité à interagir.

D'autre part, parler de centration sur l'apprenant, c'est aussi concentrer son attention sur ce que ce dernier est capable de faire en terme d'apprentissage. Jusqu'aux années 1970, (Cuq, 2005, Tagliante, 2006, Germain, 2001) les apprenants n'étaient pas encouragés à prendre du recul ni à prendre des décisions sur leur propre apprentissage : « l'enseignant est à la fois le médecin qui établit l'ordonnance et le pharmacien qui délivre les remèdes : l'apprenant est le patient, il s'administre les remèdes conformément à l'ordonnance » (Holec, 1992 cité par Tagliante, 2006 : 25). Mais depuis les années 70 avec l'approche communicative, l'apprenant est au contraire considéré comme responsable de son propre apprentissage : il en est l'acteur. Avec l'influence de la psychologie cognitive (Chomsky, 1979, Bialystok 1978 et 1995), la production d'énoncés n'est pas une imitation de modèle mais la création d'énoncés nouveaux à partir d'une intériorisation des règles par l'apprenant. L'apprenant doit être capable de produire des énoncés nouveaux à partir des éléments linguistiques qu'il connaît, il doit aussi être capable de mobiliser ses connaissances pour comprendre. Dans la pratique, on n'est plus devant l'imitation du modèle ou la répétition de mécanismes linguistiques proposés par l'enseignant. Les activités privilégiées deviennent alors les jeux de rôles et les simulations globales dans lesquelles l'initiative et la créativité de l'apprenant sont encouragées.

[50] S.Borg (2001 : 37) explique que l'évolution de la centration sur l'apprenant se situe à quatre niveaux : du point de vue de la philosophie de l'éducation, on assiste à un « recentrage sur le « moi » et sur l'action, en opposition à la philosophie des humanités classiques qui privilégie la raison » ; du point de vue de la politique, l'apprenant a un rôle à jouer dans la nécessité de « redonner au français un rayonnement planétaire » (depuis le Français fondamental) ; d'un point de vue économique, l'apprenant doit maîtriser la langue dans son aspect fonctionnelle car il est aussi un consommateur. Enfin en termes d'influences socioculturelles, « la primauté de l'authentique communication entre individus s'affirme avec les événements de 1968 ».

Ainsi, si l'imitation du modèle restait la seule méthode, les niveaux hétérogènes seraient difficiles à gérer car ils ne seraient pas tous au niveau du modèle proposé par le maître. Mais à partir du moment où l'apprenant crée ses propres énoncés, pourquoi ne pourrait-il pas s'adapter à son interlocuteur (un B2 vers un A2 par exemple) ou essayer de se faire comprendre très simplement (un A2 vers un B2) ? Mieux, des apprenants de niveaux différents pourraient même participer à des tâches collectives, chacun à son niveau.

Cette implication dans des tâches est au principe des approches actionnelles qui viennent compléter les approches communicatives. Cette centration sur l'apprenant comme acteur de son apprentissage, se trouve renforcée avec l'approche actionnelle dont nous allons parler maintenant.

2 L'approche actionnelle

2.1 La construction du savoir par les tâches

La notion de tâche provient de la recherche anglo-saxonne (Nunan, 1989, Willis, 1996). Elle est reprise par le CECR (2001). Alors que Nunan conçoit la tâche comme « un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant », Willis ajoute un paramètre, « le résultat de la tâche » (Cuq, 2003 : 234). L'idée de participation efficace à l'action par l'apprenant est reprise par le CECR (2005 :16) :

> Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

Avec l'approche actionnelle, il ne s'agit pas seulement de pratiquer des activités communicatives, mais il faut produire un résultat efficace qui répond à un besoin du contexte. L'apprenant doit utiliser la langue en vue de s'intégrer dans une communauté et par là il devient un acteur social (Rosen, 2008). Et c'est en se confrontant à une tâche qu'il prend conscience de ses besoins linguistiques. Par exemple s'il va au restaurant, la tâche « commander un plat » requiert la connaissance du lexique des aliments et de leur prononciation, la maîtrise des expressions clés pour se renseigner sur un plat et commander un plat. Ce qui conduit l'apprenant à découvrir les structures grammaticales comme les partitifs, l'expression de la quantité, la

formulation des questions, etc. L'objectif est de ne plus faire « comme si », comme dans des saynètes ou des jeux de rôle, mais d'*agir* en contexte[51].

On peut considérer que pour l'apprenant de LE, s'intégrer et trouver sa place au sein d'un groupe multi-niveaux, réussir à interagir avec d'autres apprenants qui parlent mieux ou moins bien que lui, prendre parfois le rôle de l'enseignant pour aider certains étudiants en difficultés, est en soi une vraie tâche : la classe de FLE hétérogène serait en quelque sorte une « classe actionnelle », devenant elle-même un obstacle à surmonter ou un problème à résoudre pour tous les apprenants. La réussite de cette intégration dans la vie dépend de la maîtrise de certaines compétences qu'il nous faut aborder à présent.

2.2 L'approche par compétences

Puisqu'il s'agit de pouvoir s'adapter à la situation de communication, ce n'est plus tant la notion de savoir que celle de compétence qui importe. En effet il ne sert à rien d'avoir des connaissances linguistiques si elles ne nous permettent pas de communiquer et de devenir un acteur social.

2.2.1 Une définition complexe de la compétence

Le CECR s'inscrit dans un courant méthodologique qui n'est pas propre à l'enseignement des langues. L'approche par compétences est née dans le domaine professionnel et s'est répandue dans l'enseignement général. « On y postule que la finalité principale de l'éducation est de former les apprenants à mobiliser leurs savoirs à bon escient et à les relier aux situations dans lesquelles ceux-ci permettent d'agir » (Beacco, 2010). Le chapitre 5 du CECR développe deux types de compétences : les compétences générales (le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir apprendre), les compétences communicatives langagières qui se subdivisent en :

-compétences linguistiques (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique, orthoépique) ;

- compétences sociolinguistiques : « les habiletés nécessaires pour utiliser correctement la langue dans la vie de tous les jours » (relations sociales, politesse, registres) ;

- compétences pragmatiques : « la connaissance que les utilisateurs ont de l'organisation et de la structuration des messages et des discours, des types et genres textuels (discursive, fonctionnelle, maîtrise des schémas d'interaction).

[51] Cet « agir » est davantage réalisable que les apprenants étudient la langue dans un contexte homoglotte

Comme le dit E. Rosen (2007) ces trois compétences sont importantes car « on s'aperçoit (…) qu'il ne suffit pas de savoir des mots, des expressions et leur sens, d'être capable de les réunir dans des phrases correctes, de percevoir et de produire des combinaisons de sons de la langue pour parvenir à communiquer dans la langue : l'utilisation de la langue en contexte est fondamentale » (Rosen, 2007 : 29).

La notion de compétence est donc complexe car elle regroupe plusieurs niveaux de définitions. Il y a également une confusion entre le terme de compétences et celui de capacités langagières (compréhension orale ou écrite ; production orale ou écrite). Cette confusion est due à un problème de traduction de l'anglais « skills » qui peut se traduire par aptitudes et qu'on a souvent traduit par compétences à tort (Rosen, 2007 : 29). Le Cadre pose d'une part ce qui relève des compétences, d'autre part ce qui relève des capacités de réception et de production. Mais finalement les compétences se retrouvent au niveau de chaque aptitude. Le référentiel du CECR reprend pour chaque capacité langagière ce que l'apprenant est capable de faire du point de vue linguistique, sociolinguistique et pragmatique. L'approche par compétence est une approche qui sépare en différentes catégories ce que l'apprenant « peut » faire dans les différentes capacités. Elle évalue ses performances de manière très ciblée.

En fait, « le concept de compétence est difficile à définir en termes didactiques, que ce soit en extension ou en compréhension, et on se contente le plus souvent de quasi tautologies comme « ce qu'un individu est capable de réaliser » ou de paraphrases assez vagues comme « être capable de… » comme on les trouve dans les référentiels. Aussi le concept de compétence semble-t-il peu à peu céder devant celui de performance, ou plus concrètement devant une liste de tâches à réaliser que les compétences ne définissent que partiellement » (Cuq et Gruca, 2005 : 131). D'ailleurs dans leur ouvrage *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,* J-P Cuq et I. Gruca (2005) nomment « compétences » les différentes capacités langagières. En ce qui nous concerne, c'est également cette acception que nous choisissons. Nous estimons que les compétences ou capacités de nos apprenants ne sont pas les mêmes en CO, CE, PO, PE. Et pour nous, enseignant, il s'agit de « mettre en place des objectifs de formation en adéquation à l'analyse des besoins du public concerné » (Cuq et Gruca, 2005 : 156). C'est d'ailleurs ce qui sous-tend le projet de gestion des classes multi-niveaux.

2.2.2 L'interaction et la médiation

Deux autres aptitudes sont mentionnées par le Cadre, à savoir l'interaction et la médiation : dans les activités d'interaction, des interlocuteurs participent à un échange, oral ou

écrit, chacun son tour. « Ce sont sans doute les situations les plus fréquentes où on utilise la langue au cours d'une journée » (Rosen, 2007 : 31). Dans notre recherche nous n'avons pas évalué la capacité de l'étudiant à interagir mais nous l'avons insérée dans la production orale. Quant à la médiation, elle consiste à « réaliser une interprétation (simultanée ou consécutive) des messages de manière non formelle (pancartes, menus » (ibid.). Et souvent l'interlocuteur qui maîtrise bien la langue joue un rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs qui ne sont pas en mesure de comprendre. Nous avons remarqué cette capacité chez un bon nombre d'étudiants avancés mais nous ne l'avons pas non plus évaluée.

On propose ci-dessous le tableau proposé par E. Rosen (2007) qui illustre concrètement la répartition des activités communicatives[52]. C'est à l'intérieur de ces catégories que les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques doivent s'évaluer :

Les activités communicatives dans le Cadre (Rosen, 2008 : 35)

	Oral		Écrit
Réception	oral : écouter la radio, des enregistrements ou des messages	audio-visuel : regarder la télévision et des films	lire sa correspondance, lire pour s'orienter (recherche d'informations), lire des instructions
Production	parler spontanément, décrire son expérience, argumenter (lors d'un débat), faire une annonce publique, *chanter, faire un exposé en suivant des notes, jouer un rôle qui a été répété*		*écrire des lettres personnelles*, écrire un essai ou un rapport, écrire des histoires et des comptes rendus d'expériences, *réaliser des affiches*
Interaction	communiquer sous différentes formes : *conversation*, discussion formelle et informelle, coopération à visée fonctionnelle, obtention de biens et de services, *échange d'informations, interview* ; comprendre un locuteur natif		*correspondre (aussi par courrier électronique)*, échanger des notes, des messages, *participer à un forum en-ligne*
Médiation	réaliser une interprétation (simultanée ou consécutive), interpréter des messages de manière non formelle (menus, pancartes, etc.)		traduire différents textes (textes littéraires, scientifiques, etc.). résumer ou reformuler l'essentiel d'un texte

Les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques sont travaillées à tous les niveaux. Rosen ajoute que « derrière cette hiérarchie possible des objectifs se cache une réalité de l'apprentissage que l'on occulte souvent : la possibilité de se tracer un parcours axé sur l'une de ces activités, au détriment des autres ». Le Cadre parle alors de connaissances partielles. Justement, la classe multi-niveaux, en proposant de constituer des groupes de travail

[52] Dans ce tableau les objectifs sont présentés tous niveaux confondus. Pour une description plus précise et exhaustive des capacités en fonction des niveaux, nous renvoyons au tableau des descripteurs pour tous les niveaux du CECR, dans les annexes de la partie I.

pour travailler différentes capacités langagières, permet de séparer le travail par compétence et par niveau et peut également permettre à un étudiant de travailler plus et de se focaliser davantage sur une capacité langagière qui lui pose problème ou qui est plus utile pour lui.

Ainsi l'approche par compétence s'insère dans toutes les articulations du Cadre, à savoir : « Des compétences générales individuelles, des compétences communicatives langagières qu'un apprenant construit lors de l'acquisition d'une langue., des activités de réception, de production, d'interaction et de médiation (…) dans lesquelles ces compétences sont mises en œuvre et des tâches communicative à réaliser dans ces diverses activités ». (Rosen, 2007 : 35)

La notion d'interaction et de médiation sont particulièrement importantes pour une classe multi-niveaux car le défi pour l'enseignant est d'arriver à faire interagir des apprenants dont les capacités en langue sont très différentes. L'enseignant compte sur les apprenants plus forts pour venir en aide (grâce à cette capacité de médiation) aux apprenants plus faibles. Cette interaction et cette médiation se feront d'autant mieux que les apprenants travaillent en petits groupes. Ces groupes de travail ne seront pas toujours des groupes de niveaux mais aussi des groupes de telle sorte que le tutorat puisse s'instaurer entre les apprenants.

Voyons à présent comment l'idée de groupe peut soutenir le processus d'apprentissage.

Même si ce concept de travail en groupe découle de l'analyse des pédagogies précédentes (communicatives et actionnelles), nous désirons lui consacrer une sous-partie à part entière car il est la clé de voûte de l'enseignement/apprentissage différencié.

3 Le rôle du groupe dans l'apprentissage[53]

3.1 Le travail en groupe favorise les interactions entre les apprenants, et par là **même l'apprentissage de la L2**

Mettre en groupe, c'est valoriser la communication entre les étudiants. D'après son étymologie latine, « communicare » veut dire partager, mettre en commun. La pédagogie de groupe cherche à faire communiquer les apprenants entre eux. Mais son objectif n'est pas une simple conversation. « Communio » veut dire « je mets en commun » mais aussi « je construis, je renforce ». Le travail en groupe vise donc surtout l'enrichissement mutuel, les progrès de

[53] Nous avons déjà abordé l'importance du groupe pour l'apprentissage dans la partie I chapitre 3. C'était dans l'optique de reprendre des concepts fondamentaux développés par la pédagogie différenciée. Ici nous abordons le rôle du groupe dans l'apprentissage de la L2.

chacun grâce aux membres du groupe. Il s'agit d'amener les élèves à mettre en commun leurs richesses, à les étayer les unes les autres. On reviendra sur la notion d'étayage un peu plus loin.

Dans les années 80, des chercheurs nords-américains issus du domaine du *Second language acquisition* effectuent des recherches sur les interactions en LE dans le cadre de travaux de groupe en contexte de classe. Ils mettent en avant l'idée que pour qu'il y ait acquisition de la L2, il faut que les apprenants soient confrontés à des données linguistiques d'un niveau plus élevé que leur niveau courant mais qu'elles soient compréhensibles par eux[54] » (Dejean : 2004 ; 103). Nombreuses sont les recherches qui aboutissent à la conclusion que l'acquisition de la L2 se fait mieux si les apprenants sont amenés à interagir et à négocier sur le sens de cet input, c'est-à-dire du message reçu. Comment le travail en groupe favorise-t-il l'interaction entre les apprenants ?

D'abord, le groupe comporte un nombre restreint d'apprenants, donc « la production augmente du fait, qu'en groupes réduits, les possibilités d'intervention de chaque individu sont plus larges » (Nussbaum, 1999 : 36).

Ensuite, si on s'intéresse au détail des interactions proprement dites susceptibles de développer la compétence discursive en LE, on peut remarquer, grâce à l'analyse conversationnelle[55], que certains actes de paroles permettent l'acquisition de la L2 : les demandes de confirmation, de clarification, les demandes de vérification de la compréhension, les auto ou hétéro-répétitions, les corrections, les expansions, les paraphrases, permettent de négocier l'input (Long, 1981 ; Gass, Varonis, 1985 cité par Dejean, 2004 : 104) afin de le rendre compréhensible. Dans la lignée des chercheurs dont le champ d'étude concerne la RAL (Recherche sur l'acquisition des langues) ou du côté des interactionnistes[56], nous pouvons avancer le postulat que c'est la négociation entre pairs qui favorise l'acquisition. Ainsi nous formulons l'hypothèse suivante : encourager des dyades, triades ou petits groupes d'apprenants permettrait parfois mieux de progresser dans la L2 que dans le groupe classe. « Le discours

[54] Ils se fondent sur la théorie de « l'input compréhensif » (cf Krashen, 1981)

[55] Nous passons très vite sur cette perspective car, même si l'analyse conversationnelle pouvait être très pertinente pour notre recherche (parmi les auteurs que nous avons cités, beaucoup l'utilisent pour mettre à l'épreuve leurs hypothèses. Nous pensons notamment à de F.Cicurel et M. Cambra Giné.), nous n'avons pas choisi ce cadrage théorique comme axe principal. Notre recherche s'intéresse davantage à la description des procédés et techniques mis en œuvre par l'enseignant dans sa classe.

[56] Qui abordent l'apprentissage du langage dans une perspective sociale. On citera des auteurs comme M.Pekarek: « le développement langagier est foncièrement lié à des pratiques sociales » (Pekarek, 2000b : 3) et l'acquisition « ne peut être réduite à l'apprentissage ni d'un système ni de règles communicatives mais apparaît comme le développement de la capacité même de participer à la pratique sociale (Pekarek, 2000, Aile p.4).

entre apprenants (…) offre en effet plus d'occasions de négociations du sens et d'auto-réparations que le discours entre enseignant et apprenants » (Kramsch, 1984 : 58).

Enfin le groupe permet de travailler avec des pairs, ce qui peut rassurer certains apprenants car ils ne se sentent pas évalués par le maître. Le groupe permet de libérer la parole. Comme le dit L.Nussbaum (1999 : 36), les « relations de symétrie entre les participants (…) préfigurent des scénarios favorables à la participation (…) le traitement de la face facilite la production de la parole et d'idées générées de manière coopérative ».

Ainsi, l'apprenant qui se retrouve à devoir échanger avec ses pairs, qu'ils soient du même niveau ou de niveaux différents dans la L2, se retrouve un peu comme dans un « discours naturel des situations non scolaires » (Kramsch, 1984 : 54) et doit trouver les stratégies pour se faire comprendre et pouvoir agir avec les autres. C'est la raison pour laquelle le travail en groupes est encouragé par les approches communicatives et actionnelles.

3.2 Le travail en groupe est encouragé par les approches communicatives et actionnelles

La tâche collective **comme moteur d'apprentissage**

L'approche communicative, on l'a vu, encourage l'interaction, c'est-à-dire les échanges entre les apprenants comme point de départ à l'acquisition de la langue étrangère. Et pour ce faire « on demande à l'apprenant de travailler en tandem ou en petits groupes et de développer un esprit d'équipe » (Tagliante, 2006 : 48). C'est le temps des jeux de rôles, des simulations considérées comme « l'un des meilleurs moyens de progresser [sic] dans la langue qu'ils souhaitent apprendre » (Debyser, 1996, cité par Borg, 2001 : 36). De ce point de vue, la classe aux niveaux hétérogènes qui fonctionne sur des regroupements et qui met en place des jeux de rôles et des simulations, peut s'avérer bénéfique.

Rappelons qu'avec l'approche actionnelle, il ne s'agit pas seulement de parler avec l'autre, mais bien d*'agi*r avec lui. Si on compare les deux approches (Rosen, 2007), on ne se focalise pas seulement sur la production et la réception mais sur l'interaction et la « co-action » dans des tâches. Ce qui veut dire qu'on encourage les apprenants à participer à des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé. Ainsi, la centration ne se fait pas seulement sur l'apprenant mais aussi le groupe (Rosen, 2007 ; Robert, 2009 :109) : « on est passé d'une logique d'interaction langagière essentiellement binaire à une logique de coaction collective, induisant un déplacement de la centration de l'individu sur le groupe » (Chini, 2010 :

164). Pour le CECR, c'est cette dimension collective qui implique que l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire.

Ainsi le travail qui se fait en petits groupes transforme le rôle du maître qui devient un guide, un animateur ou un médiateur. L'interaction se produit donc essentiellement entre les apprenants eux-mêmes et doit se faire dans la LE, ici en FLE. C'est en discutant autour de la tâche, de l'exercice ou de l'activité que les apprenants travaillent sur la langue, cherchant le lexique approprié, la phonétique correcte, les structures de phrases adéquates afin d'être compris par les autres. En cela le travail en groupe peut être considéré comme un moteur pour l'apprentissage.

L'approche actionnelle va plus loin que l'approche communicative. Nous reprenons les termes de P. Griggs (1999) qui différencie l'approche communicative de l'approche actionnelle : dans la pédagogie par tâches, «les problèmes linguistiques se présentent comme des obstacles à la communication », il faut les « surmonter pour assurer le développement de l'interaction » (104) alors que « dans l'approche communicative l'apprentissage précède la communication ». En conséquence, la perspective actionnelle est « un outil pédagogique qui cherche à placer les sujets au centre du processus d'apprentissage en créant un cadre interactionnel qui les amène à résoudre ensemble des problèmes de langue pour répondre à de véritables besoins communicatifs » (101). Mais qu'est-ce qui prime : la réalisation de l'action ou la correction de la langue ?

La question que nous pouvons malgré tout nous poser en ce qui concerne les tâches collectives, c'est celle de savoir si le souci de réaliser une tâche à plusieurs ne risque pas de monopoliser tous les efforts des apprenants vers la réalisation du but, quels qu'en soient les moyens, aux dépens d'une véritable réflexion sur la langue. Il est également possible que certains apprenants ne prennent aucune initiative, laissant d'autres le faire pour eux, et ne tirent aucun profit de cette action pour leur apprentissage. C'est déjà ce que pointait Meirieu (1983, 1991) : la pédagogie de groupes est profitable à condition que les regroupements aient de réels effets sur la progression des élèves pris individuellement. « Le travail en groupe n'est nécessaire que s'il apporte un plus par rapport à un travail individuel. Il faut faire attention à ne pas considérer le groupe seulement comme ayant une efficacité affective » (Meirieu, 1983, Barlow,

1993). Car si on décide de former des groupes, c'est pour dynamiser la classe et encourager les conflits cognitifs.[57]

Dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues, on peut se demander si « la réussite de tâches spécifiques assure (…) automatiquement un effet positif concomitant sur la maîtrise linguistique » (Chini, 2010 : 165). Car il y a une différence entre « l'agir d'usage », qui se fait dans l'urgence de la situation et « l'agir d'apprentissage » (ibid) qui demande plus de temps, le temps de s'approprier les structures de la langue. Cet agir est d'origine cognitive et psycholinguistique. D. Chini, pointe le danger du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle : « on est passé d'un intérêt de type pragmatique pour les actes de paroles dans un cadre conversationnel à une logique d'action sociale (...) orientée vers un but concret et qui, si elle intègre une dimension langagière, conduit à considérer le rôle du langage non plus comme le vecteur fondamental mais comme un moyen parmi d'autres au service de cette action » (164). Or dans une classe de langue, il y a certes l'apprenant comme utilisateur social mais aussi comme sujet cognitif qui cherche à maîtriser le fonctionnement de la LE. Comment l'enseignant peut-il parvenir à faire ce lien entre l'interaction et la cognition ?

Nous pouvons proposer deux réponses qui contribuent à justifier les avantages du travail en groupe. D'une part, quand les apprenants travaillent en groupe, il peut s'instaurer une sorte de tutorat entre eux (dans le cas qui nous intéresse, des étudiants plus avancés vers certains qui sont plus faibles), ce qui leur permet de travailler sur la langue au niveau métalinguistique. Nous allons aborder cet aspect dans la sous-partie suivante. D'autre part, travailler autour d'une tâche collective ne peut se faire que si les apprenants prennent du recul sur leurs stratégies pour la réaliser. C'est à l'enseignant de guider cette réflexion. Cet aspect est d'ailleurs mentionné dans le CECR (chapitre 4.5 : 121) : Ce sont « les tâches intermédiaires » ou « méta-communicatives » telles que « les échanges autour de la mise en œuvre de la tâche et la langue utilisée pour la mener à bien ». Cela suppose que « l'apprenant contribue à la sélection, à la gestion et à l'évaluation de l'activité, ce qui, dans la situation d'apprentissage d'une langue, peut devenir partie intégrante des activités elles-mêmes ». La condition pour lier interaction et cognition au sein du travail en groupe, c'est donc d'encourager l'apprenant à prendre conscience de son apprentissage. Nous l'aborderons dans la dernière partie de ce chapitre.

[57] Pour Meirieu (1983), L'interaction entre les apprenants travaillant dans des groupes pourrait favoriser la déduction, l'induction, la pensée dialectique et la créativité.

Enfin, on ajoutera que ce qui motive les apprenants inscrits à un cours de langue (comme c'est le cas pour notre étude), c'est l'apprentissage de celle-ci : non seulement la capacité à pouvoir agir avec la langue mais aussi à pouvoir créer ses propres énoncés quelles que soient les situations vécues, et donc pour cela, se donner les moyens de s'approprier le fonctionnement de la langue. Tous les apprenants sont alors comme dans une communauté de pratiques (Wenger, 1998), « ils travaillent avec d'autres dont ils partagent les mêmes conditions » (Chanal, 2000, qui commente Wenger, 1998). Ils sont rassemblés autour d'une même pratique qui se définit comme « la source de cohérence d'un groupe » et qui est composée par : « l'engagement mutuel », l'« une entreprise commune » et le « répertoire partagé ». La communauté de pratiques repose sur la négociation, collaboration, la coopération, et l'entraide. Voyons comment cette collaboration peut être mise en place dans la classe de langue. Nous l'abordons à partir d'une réflexion sur le socio-constructivisme.

3.3 L'influence du socioconstructivisme

3.3.1 L'interaction au service de la cognition

Dans une classe dite homogène, et davantage encore dans une classe multi-niveaux, les apprenants « apprennent à communiquer dans des situations exolingues, avec des partenaires qui n'ont pas exactement les mêmes habiletés » (Nussbaum, 1999 : 50). La mise en commun de leurs différentes capacités permet l'apprentissage car chacun peut être aidé par un autre.

Les réflexions sur les effets bénéfiques du travail en groupe situent notre réflexion didactique au cœur du socio-constructivisme selon lequel l'apprentissage se fait à partir d'un conflit socio-cognitif encouragé par la discussion avec nos pairs. Nous nous inspirons de l'ouvrage de D. Gaonac'h (1987) intitulé *Théorie d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère*. Dans une situation d'interaction sociale, il y a confrontation des représentations, ce qui entraîne leur modification. On se fonde ici sur la théorie de l'apprentissage de Vygotsky : dans *Pensée et Langage* (1934, trad. 1985) le théoricien russe montre que l'acquisition de nouvelles connaissances dépend de l'aide que reçoit un novice de la part d'un adulte ou d'un camarade plus avancé. Bruner (1983) nomme cela « étayage ». Il signifie que l'enfant peut réaliser une activité parce qu'il est aidé par autrui. Même un enfant qui n'a pas la maturité peut arriver à apprendre à lire avec l'aide d'un tiers.

> De même que le jardinier qui veut évaluer l'état de son jardin aurait tort d'en juger d'après les seuls pommiers ayant atteint leur complet développement et porté des fruits mais doit tenir compte aussi des arbres encore en pleine croissance, de même le psychologue doit nécessairement, pour déterminer l'état du développement, prendre en

> considération non seulement les fonctions venues à maturité mais aussi celles qui sont au stade de maturation, non seulement le niveau présent mais aussi la « zone prochaine de développement. (Vygotsky, 1985 : 351)

Cette « zone proximale de développement » est définie par Vygotsky comme la « distance » entre « le niveau réel de développement » capable de résoudre seul un problème et le « niveau potentiel de développement » capable de résoudre un problème accompagné par autrui.

La pensée de Vygotsky est intéressante car elle justifie la nécessité d'une collaboration pour l'apprentissage et c'est sur cet argument que nous choisissons de fonder notre hypothèse et d'interroger la réussite de la pédagogie des groupes hétérogènes. Vygotsky permet de penser la nature située du développement cognitif, « il fournit une base théorique pour l'idée de capacités variables, émergentes à partir de pratiques locales et dépendantes du contexte situationnel » (Pekarek 2000 : 6-8). Les travaux de Vygotsky offrent donc un base théorique forte pour « conceptualiser le lien entre l'interaction, en tant qu'activité sociale, et l'acquisition, en tant qu'activité socio-cognitive » (Pekarek, 2000 :7).

3.3.2 Le socio-constructivisme peut-**il être appliqué à l'apprentissage d'**une langue étrangère ?

N'est-il pas « difficile de voir comment l'interrogation sur le développement de l'enfant peut être appliqué au type d'interaction qui a lieu entre un apprenant adulte et son interlocuteur expert, voire entre un étudiant et son professeur en classe » ? (Pekarek[58], *Aile*, 7). Et qu'en est-il s'il s'agit d'une classe de langue étrangère ?

[58] Nous avons cité M. Pekarek à deux reprises. Nous décidons de ne pas entrer ici le détail de la théorie de l'interactionnisme socio-discursif, qu'elle défend (avec L.Mondada). Cette théorie élabore une « approche interactionniste de l'apprentissage des langues étrangères », réinvestissant les thèses de Vygotsky et de Bruner. Elle repose sur deux postulats : rôle constitutif de l'interaction pour le développement langagier (l'étayage peut s'appliquer aux langues vivantes) et la nature située et réciproque de l'activité discursive et cognitive. Ici, la méthodologie utilisée par ces chercheurs n'est pas la nôtre puisqu'elles analysent comment un discours situé se construit grâce aux interactions : « la cognition étant définie non pas comme un dispositif abstrait, individuel, intérieur, décontextualisé, voire universel, mais comme une dimension située, incarnée (…) dans l'action sociale, l'analyse conversationnelle en est une des manifestations prototypiques » (Mondada *AILE* 12 p.14). Cette méthodologie pourra peut-être constituer pour nous une perspective possible pour un travail de recherche ultérieur.

Vygotsky s'intéresse au développement de l'enfant. Nous, nous faisons l'hypothèse que la thèse vygotskienne peut s'appliquer dans une certaine mesure à l'apprentissage des langues étrangères pour adultes même si celles-ci n'avaient pas été envisagées par le psychologue russe. Il y aurait aussi un étayage quand des apprenants de différents niveaux travaillent ensemble, en groupe, en dyade. Les analyses de Cambra Giné (2003) nous disent que la notion d'étayage est passée du domaine de l'apprentissage chez l'enfant à celui d'apprentissage des langues. Elle montre que certains chercheurs sur l'acquisition (Donato, 1994 et Van lier, 1996) « ont appliqué la notion d'étayage collaboratif entre apprenants d'une LE » (Cambra, 2003 : 128). Dans les regroupements effectués au sein d'une classe de FLE multi-niveaux, l'hypothèse émise est que cette confrontation peut se faire entre étudiants de même niveau. Dans ce cas, ils essayent de mettre en commun leurs savoirs sur la langue étrangère pour réaliser certaines consignes et accomplir une tâche : ils apprennent ensemble. Ou bien ce sont des étudiants plus forts qui aident les étudiants plus faibles. Cette confrontation non seulement fait découvrir de nouveaux mots et de nouvelles structures aux plus faibles mais encore permet peut-être aussi aux autres de simplifier leur discours et par là-même de clarifier leur pensée. Comme le dit Cambra Giné (Ibid.), l'interaction entre pairs permettrait « plusieurs sortes de régulations des interlocuteurs : la régulation déterminée par les règles de l'objet d'apprentissage, c'est-à-dire la langue ; la régulation que fait le locuteur de sa propre production mais poussé par le fait même d'interagir ; l'hétérorégulation que pratiquent les interlocuteurs par leurs réactions et leurs commentaires sur la production du locuteur » : autrement dit, pendant l'interaction l'apprenant doit faire attention à sa correction linguistique afin d'être compris par les autres et peut bénéficier en retour des corrections de ses interlocuteurs. Rappelons que c'est en essayant de résoudre les problèmes de communication que les apprenants se focalisent sur la forme (Griggs, 1999 : 101) et s'engagent dans des réflexions métalinguistiques. L'enseignant est alors le médiateur de cette communication : en apportant ses consignes, ses corrections, il encourage aussi le conflit socio-cognitif. Il assure une médiation entre son savoir et ses étudiants et entre les étudiants eux-mêmes. Il y a selon nous comme une « Zone proximale de développement » dans la LE aussi. Elle peut être identifiable à l'interlangue définie comme « la structure du système d'une langue cible intériorisée par l'apprenant à un stade donnée […] un système en soi», fruit d'un mélange de langue cible et de langue source mais transitoire car destinée à évoluer au fur et à mesure de l'apprentissage (Cuq, dir., 2003 : 139).

Ce tutorat conduit à une plus grande aisance dans le travail en autonomie car comme « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain»

(Vygotsky, 1985 : 355) et cette capacité à pouvoir se débrouiller seul est intrinsèque à la définition même de l'étayage formulée par Bruner comme « le type d'aide que peut fournir le professeur afin que l'apprenant se débrouille malgré ses manques […] qu'il apprenne à faire seul ce qu'il a d'abord fait interactivement » (Bruner cité par Cambra Giné : 126). En effet, le tuteur doit accompagner le « novice » dans son expérience, mais il en doit pas agir à sa place, il n'est qu'un médiateur pour la construction par le novice tout seul d'un nouvel élément de savoir qu'il intègrera à son système déjà existant (Bange, 2005). Dans une classe de langues, le tuteur est là pour aider le « novice » qui ne dispose pas de tous les moyens linguistiques mais « c'est à lui ensuite d'accomplir un travail cognitif pour intégrer les éléments nouveaux à son système » (Bange, 2005 : 55).

C'est à nouveau l'objectif des approches communicatives et actionnelles qui visent à rendre l'apprenant autonome c'est-à-dire responsable de son apprentissage (d'après l'étymologie grecque *auto-nomos*, qui se donne à lui-même sa propre loi et qui peut répondre de ses choix).

N'est-ce pas aussi ce qui est requis d'étudiants multi-niveaux à qui l'enseignant ne peut pas consacrer pendant tout le cours toute son aide, devant s'occuper de plusieurs niveaux ?

4 L'autonomie de l'apprenant

L'autonomie dans l'apprentissage a toujours été une valeur fondamentale (Platon, Rousseau, Freinet, Claparède). Mais en ce qui concerne la didactique des langues étrangères, elle n'a pas toujours été encouragée à partir du moment où le travail de l'étudiant restait lié à la présence du jusqu'aux années 70. L'autonomie est devenue un concept important avec les approches communicatives et actionnelles.

En effet, d'après le CECR, l'apprenant doit faire preuve de savoir-faire (habileté, aptitudes), de savoir être (par exemple être bavard, avoir confiance en soi) et de savoir apprendre. Dans « le savoir apprendre » on peut noter :

> Les aptitudes à l'étude (capacité d'utiliser efficacement les occasions d'apprentissage offertes (…)) la capacité d'utiliser tout le matériel disponible pour un apprentissage autonome ou (…) autodirigé (…) et la conscience, en tant qu'apprenant, de ses forces et de ses faiblesses et la capacité d'identifier ses propres besoins et d'organiser ses propres stratégies en conséquence) (CECR, 2005 : 85-86)

Deux acceptions du terme « autonomie » transparaissent ici : l'autonomie comme « apprentissage indépendant, mené hors de la présence d'un enseignant » et l'autonomie « qui

fait référence à la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage » (Cuq, dir., 2003 : 31).

4.1 L'autonomie comme responsabilité devant son apprentissage

En devenant un acteur social, l'apprenant devient responsable de son propre apprentissage. Il prend du recul sur ses besoins en LE, prend des décisions, fait des choix conscients pour y répondre, donne la préférence à certains objectifs linguistiques plutôt qu'à d'autres. Ainsi il devient le sujet de son apprentissage puisque c'est lui qui le construit. Car « en se représentant l'action qu'il doit accomplir et qui nécessite de comprendre des textes et d'en produire d'autres, l'apprenant prend conscience de ses besoins, de ce qu'il connaît et de ce qu'il doit apprendre. Cette démarche responsabilise l'apprenant et l'engage véritablement par rapport à son apprentissage. Il devient acteur de son propre apprentissage » (Bourguignon, 2009 : 58-59). En conséquence « le savoir n'est plus considéré comme un objet à acquérir mais il résulte de la construction par le sujet » (Bourguignon, 2009 : 55).

4.2 L'autonomie comme apprentissage indépendant et auto-apprentissage

Cette capacité à pouvoir prendre des décisions permet également à l'apprenant de pouvoir travailler seul quand l'enseignant n'est pas présent. L'enseignant peut conseiller l'apprenant sur des tâches, des activités ou des exercices à faire en son absence pour compléter le cours. L'apprentissage est alors semi-dirigé.

L'apprenant peut aussi décider seul de travailler tel ou tel point de langue, en auto-apprentissage. Comme le dit M.Pothier (2004 : 20) « dans la notion de ressources, il y a l'idée d'une mise à disposition et de choix volontaires des utilisateurs pour des usages variés d'un apprenant à l'autre ». Aujourd'hui l'utilisation des TICE facilite ces démarches. Les enseignants sont encouragés à « baliser l'apprentissage en créant des ressources en ligne pour accompagner l'auto-apprentissage » (Mangenot, 2002). Nous pensons que ces dispositifs, souvent associés à des exercices autocorrectifs permettent de gérer l'hétérogénéité des niveaux. Nous reviendrons sur l'utilité des TICE dans la troisième partie, chapitre 7.

4.3 « Apprendre à apprendre »

Pouvoir faire les bons choix pour effectuer un travail en autonomie, c'est avoir été entraîné, par l'enseignant, à les faire. Devenir autonome est une « démarche structurante » (Barbot, 2000) car pour l'apprenant, il lui faut « apprendre à se connaître, à auto-estimer ses

compétences et ses lacunes [avec la création des portfolios], à reconnaître ce qu'il a appris, ce qui lui reste à apprendre (…) on lui demande d'exploiter un potentiel dont il ignorait l'existence. Cet apprentissage est gratifiant mais lent et difficile » (Tagliante, 2006 : 48). En effet c'est un processus qui prend du temps. L'enseignant devient alors un guide pour le travail en autonomie puisque « les utilisateurs du Cadre envisageront et expliciteront selon les cas les mesures qu'ils prennent pour faire progresser le développement des élèves et étudiants vers une utilisation et un apprentissage de la langue responsable et autonome » (CECR, 2001 : 108). Il doit s'efforcer de concevoir des activités qui permettent à l'apprenant de travailler par lui-même. Pour cela, il doit lui « apprendre à apprendre », c'est-à-dire lui apprendre « ce qu' [il] va apprendre », « comment il va apprendre » et « comment évaluer les résultats atteints » (Holec, 1988 : 3 cité par Barbot, 2000 : 21). On assiste lors à une restructuration du triangle pédagogique : l'enseignant doit faire apprendre et apprendre à apprendre.

On note que l'auto-évaluation fait aussi partie des compétences. Le portfolio pour les langues permet aux apprenants de se situer par rapport aux compétences requises à leur niveau.

4.4 Le portfolio pour les langues

Le portfolio sorti en 2001 est un document individuel que chaque apprenant en langues peut utiliser. Il permet à chacun de gérer son parcours d'apprenant en langue tout au long de sa vie. C'est un document qui se fonde sur les niveaux de compétence du Cadre et dans lequel l'apprenant doit noter ses capacités et son niveau en langue ainsi que ses expériences culturelles. Le portfolio est comme la carte d'identité pour les langues. Il accompagne un individu tout au long de sa vie et fonctionne comme un véritable passeport plurilingue et pluriculturel favorisant ainsi la mobilité des citoyens. Il encourage les apprenants à être actifs dans leur apprentissage des langues. Voici comment le portfolio européen des langues commence (on prend l'exemple du Portfolio pour le lycée 15 ans et +, 2010 : 3) :

> Ce portfolio européen des langues vous appartient. Il vous accompagnera pendant votre scolarité au lycée. Il doit vous permettre d'être actif dans votre apprentissage des langues : - en vous invitant à réfléchir à l'usage que vous faites des langues et à la façon dont vous les apprenez ; - en vous donnant les moyens de vous fixer des objectifs et de faire le point régulièrement sur votre progression.
>
> Il se compose de trois parties :

- une biographie langagière de l'apprenant dans laquelle l'apprenant est invité à évaluer son niveau dans les différentes compétences comme écouter, lire, participer à la conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire ;

- un dossier dans lequel il fait part de travaux personnels dans la langue ;

- un passeport qui synthétise les différentes capacités langagières dans différentes langues, à un moment donné, ainsi que les certifications.

Le portfolio pour les langues est donc l'exemple concret de cette idée que l'apprenant doit prendre du recul de son apprentissage et s'en rendre responsable. Les expressions « être actif », « réfléchir à l'usage », « se fixer des objectifs », « faire le point » vont dans ce sens. Ainsi il convient d'entraîner l'apprenant à l'auto-évaluation. Au Portfolio sont annexées deux grilles d'évaluation, synthétiques et analytiques, qui ont été réalisées à partir des descripteurs du Cadre (Rosen, 2007 : 61) et qui s'utilisent à l'instant t de l'apprentissage. L'auto-évaluation synthétique est globale par capacités langagières (CO, PO, CE, PE) ; l'auto-évaluation analytique « permettent de déterminer finement ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas à un moment donné » (Rosen, 2007 : 63). La grille des évaluations analytiques comporte trois colonnes : ce que je pense « moi » de ce que je peux faire, ce que pense « l'enseignant », quel est mon « objectif ». Chaque enseignant peut ensuite adapter le portfolio en fonction de la situation d'enseignement/apprentissage. Le portfolio peut également être accompagné de l'Europass, qui est un passeport linguistique et professionnel.

Ainsi, l'auto-évaluation est une voie vers l'autonomie de l'apprentissage. « L'auto-estimation exerce le jugement, encourage le développement de la confiance en soi et facilite la projection de l'apprenant dans son projet d'apprentissage. Elle favorise par ailleurs la discussion entre l'enseignant et l'apprenant, et de ce fait les rapproche » (Tagliante, 2006 : 38). Les grilles d'évaluation, le portfolio et l'Europass témoignent d'une part de cette nécessité de rendre l'apprenant acteur de son apprentissage, ils témoignent d'autre part de cette volonté d'établir une carte individuelle des capacités en langues étrangères pour chaque étudiant. Deux perspectives au centre de notre problématique.

En conclusion, nous estimons pouvoir justifier les quatre hypothèses de notre raisonnement formulées dans l'introduction.

1- Dans l'introduction de ce chapitre, notre première hypothèse était : si on considère que la communication consiste avant tout à comprendre et se faire comprendre, même si la forme de la langue est imparfaite, alors la classe hétérogène de LE est viable.

Or, si on se centre sur l'apprenant, le fait d'approcher la langue dans sa fonction communicative et pragmatique a permis de désacraliser la perfection de la forme au profit du message. Dans cette optique, nous pensons qu'il est possible de faire interagir des apprenants de niveaux différents en langue étrangère au sein de la même classe. De plus cette conception du langage a débouché sur une remise en question de la notion de progression : elle n'est plus définie comme une progression linéaire, continue, unique qui consiste à passer du simple au complexe mais elle doit bien plutôt être considérée comme une force dynamique, souple qui s'adapte aux différentes situations didactiques et aux besoins des apprenants. Il n'y a donc plus une conception unique de la progression. Il est, à notre avis, possible de faire progresser des apprenants de niveaux différents dans une même classe à condition d'adapter la progression en fonction des niveaux et des compétences. L'approche par compétence ne fait que confirmer cette idée qu'il est nécessaire de s'adapter aux besoins différents des individus dans la classe. Des apprenants de niveaux différents peuvent donc, à notre sens, cohabiter dans la même classe.

2- Notre deuxième hypothèse était : si l'apprentissage de la LE est encouragé par l'action en situation réelle et la réalisation de tâches quotidiennes, alors la classe multi-niveaux peut aussi, selon nous, être un lieu propice. Les apprenants devraient développer des stratégies pour vivre avec les autres apprenants dans ce contexte hétérogène.

Or, nous avons montré que cette cohabitation force l'apprenant à s'adapter aux autres et à trouver des stratégies pour s'intégrer dans cette « communauté de pratiques ». La classe hétérogène est en quelque sorte une « classe actionnelle » : l'apprenant vit avec les autres et doit réussir à accomplir des tâches au sein et avec le groupe, quelle que soit sa maîtrise de la langue. L'hypothèse n°2 peut être justifiée aussi.

3- Notre troisième hypothèse était : qui dit hétérogénéité des niveaux dit choix de faire travailler les apprenants en groupe. Or le groupe n'est-il pas considéré comme un moteur pour l'apprentissage ?

Nous avons montré que non seulement les apprenants peuvent cohabiter mais que la classe multi-niveaux les amène aussi à collaborer. Cette collaboration se produit essentiellement dans des activités ou tâches en petits groupes. Nous avons montré en quoi l'apprentissage collectif encourage un conflit cognitif et une réflexion métalinguistique, favorisant ainsi l'apprentissage de la L2. Les échanges entre pairs reposent également sur l'entre-aide (« étayage »), déterminante pour l'acquisition de nouvelles structures langagières. Nous pensons que l'hypothèse n°3 est valide.

4- Nous rappelons la dernière hypothèse : si la classe de FLE hétérogène valorise le travail autonome, de plus en plus encouragé aujourd'hui par la réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues, alors elle rend l'apprenant responsable devant son apprentissage et favorise ce dernier.

« En réfléchissant aux stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent et en évaluant leur efficacité, [les apprenants] se dotent des moyens de les modifier et de les améliorer » (Devitt, 2002, guide des utilisateurs du CECR). Nous avons montré que c'est en prenant du recul sur ses productions, c'est en s'auto-évaluant, que l'apprenant prend conscience de ses capacités, se donne des objectifs et devient autonome. L'autonomie et la capacité « d'apprendre à apprendre » font partie des objectifs du CECR. Cette perspective est encouragée dans la classe hétérogène car l'enseignant n'est pas toujours disponible pour tous et demande à l'apprenant de prendre en main l'appropriation de la LE. Nous validons l'hypothèse 4.

Ainsi nous avons montré que les concepts didactiques qui découlent des approches communicatives et actionnelles sont au fondement d'une pédagogie pour les classes multi-niveaux.

Comment ces concepts sont-ils mis en pratique dans la classe ? Quels outils l'enseignant choisit-il et comment les met-il en œuvre ? Pour répondre à cette question nous avons élaboré des outils d'analyse qui font l'objet du chapitre 5.

Chapitre 5
Ethnographie de la classe de langue multilingue et multi-niveaux : recueil des **données et outil d'analyse**

Dans ce chapitre, nous présentons la méthodologie que nous avons mise en place afin d'analyser l'agir enseignant face à ce public de jeunes gens au pair. Afin de décrire très précisément les gestes professionnels et les interactions, notre démarche est ethnographique. Nous avons fait le choix de filmer 15 heures de cours dans cette classe que nous analyserons à l'aide d'un synopsis, un tableau qui synthétise les gestes professionnels (dispositifs mis en place et régulations), le temps consacré aux activités et le matériel utilisé. La difficulté que nous rencontrons est celle d'être à la fois l'observateur et l'observé.

1 Le recueil des données : une ethnographie de la classe de langue.

1.1 L'ethnographie de la classe de langue

1.1.1 Définition

Comme c'est souvent le cas en sciences humaines et sociales, notre approche est ethnographique, c'est-à-dire que nous voulons décrire très précisément et très finement les événements de la classe au sein de séquences déterminées. Par événement, nous voulons dire les dispositifs (consignes, supports, activités/tâches/exercices, matériel) mis en place par l'enseignant mais aussi les interactions enseignant/enseignés et enseignés/enseignés. M. Cambra Giné (2003) dans son ouvrage *Une approche ethnographique de la classe de langue* rappelle que cette approche méthodologique est le fruit de diverses influences : celle de l'anthropologie culturelle (récit descriptif de la vie sociale), de la nouvelle sociologie (qui étudie le travail de construction de la réalité sociale par ses propres acteurs), de l'ethnométhodologie (qui s'intéresse aux interactions et aux discours de la vie quotidienne), de la sociologie de l'éducation, des chercheurs néovygtskiens (« forme d'entraide des partenaires »), de la linguistique interactionniste et de l'analyse des conversations (Kerbrat-Orrechioni) (Cambra Giné, 2003 : 20). Elle définit l'approche ethnographique comme une « recherche qui part de la

réalité des classes pour construire une compréhension théorique de l'acte didactique » (Cambra Giné, 2003 : 13), elle est une « recherche empirique, phénoménologique, non a-prioriste, fondée sur une observation participante minutieuse et une construction de la théorie à partir de l'interprétation des données » (Cambra Giné, 2003 : 22). Cette observation de la classe se produit non seulement au niveau macro (organisation de la séquence) qu'au niveau micro (immersion dans les interactions). Cette approche « se centre sur les acteurs de la classe et tout particulièrement sur l'enseignant, en tant qu'agent fondamental du développement curriculaire » (Cambra Giné, 2003 : 19). Nous avons observé trois séances de cours qu'on pourrait qualifier de spontanées, sans a-priori, sans que l'enseignant cherche à éprouver des hypothèses. Nous développerons plus loin notre outil d'analyse.

1.1.2 L'objectif

Notre approche est ethnographique aussi car elle cherche à transformer les difficultés pédagogiques que nous rencontrons tous les jours dans nos classes, en réflexions didactiques, plus théoriques. Notre « point de départ se trouve dans des problématiques concrètes de cette pratique [éducative] et le point d'arrivée dans les éléments de réponse à ces problèmes, sans qu'une application immédiate soit pour autant nécessaire » (Cambra Giné, 2003 : 47). En cela l'approche ethnographique « partage avec la recherche - action les méthodes pour réfléchir méthodiquement sur le faire quotidien des enseignants dans des contextes naturels de classe » (Cambra Giné : 22)

Mais si nous voulons dégager par l'observation « des modèles explicatifs », l'approche ethnographique ne cherche pas à prouver et à démontrer quoi que ce soit. Elle ne vise pas à donner des clés toutes prêtes aux enseignants. L'ethnographe ne « cherche pas la généralisation de résultats de ces études de cas » mais, « par les multiples apports sur les façons concrètes de faire, il aide à composer un portrait riche et dense des cultures de classe » (Cambra Giné, 2003: 19). Dans notre contexte, nous espérons faire ce portrait « riche et dense » de l'agir enseignant devant un public multi-niveaux, afin de proposer quelques pistes de réflexion aux enseignants confrontés aux mêmes difficultés. Car nous ne prétendons certes pas « révéler la vérité (…) mais [la mission du chercheur] est de mettre en perspective, de densifier, de synthétiser des savoirs épars, ou parcellaires ou implicites » (Blanchet, 2011 : 19). Par là nous suivons un objectif de formation. C'est un des points essentiels de l'approche ethnographique telle que la définit M. Cambra Giné (2003 : 19) :

> La connaissance détaillée de la façon dont les choses ont lieu dans les classes devrait contribuer, à l'amélioration et à l'innovation, et, de plus, l'analyse de l'application de certaines expériences dans le milieu naturel et quotidien devrait aboutir à certaines conclusions sur certaines façons d'organiser les tâches, les groupements, les formats interactifs, il s'agit de connaître les contraintes pour les transformer en ressources, de trouver les éléments de réponse aux tensions et aux dilemmes du métier.

Nous espérons pouvoir trouver certains « éléments de réponses aux tensions » vécues par nos collègues dans ce contexte de classe, et pour cela nous voulons « montrer sans démontrer » (Cambra Giné, 2003 : 19).

1.2 Le statut de l'observateur/ observé

1.2.1 La position du chercheur « ethnographe » : l'observation participante

Le fait d'être à la fois le chercheur et l'enseignant dont on analyse l'agir peut sembler problématique au départ. En effet, comment analyser la situation didactique et l'agir de l'enseignant si nous sommes nous-mêmes l'enseignant ? Comment parvenir à observer avec un regard neutre et objectif sans tomber dans l'interprétation des phénomènes ? N'est-ce pas Machiavel qui disait au tout début du *Prince* (1516), « qu'il faut être prince si on veut comprendre les propriétés du peuple et être du peuple si on veut comprendre la nature princière » (Machiavel, 1987 : 109) ? Claude Levi-Strauss, fondateur de l'anthropologie structurale vantera ce « *Regard éloigné* » (1983) du chercheur, cette distance qui, tout en s'attachant à décrire le concret, doit avoir un regard à l'extérieur du phénomène (Laplantine, 1996 : 64)[59]. Cependant d'autres approches ethnographiques, dans la lignée desquelles nous inscrivons notre méthodologie, insistent sur la nécessaire implication du chercheur dans le milieu qu'il analyse. « C'est précisément cette rencontre qui est appelée « terrain » » (Laplantine, 1996 : 38), partout où il y a confrontation et interaction entre le chercheur et son objet d'étude.

Dans notre démarche, l'attitude du chercheur ethnographe est à la fois un engagement dans la vie de la classe et un maintien de la distance par rapport à ce qui s'y passe. D'après Cambra Giné (2003 : 49) :

> Le chercheur ethnographique qui veut découvrir et montrer sans démontrer ce qui se passe dans les classes, doit apprendre à regarder, à sentir, à écouter, faire l'expérience d'être immergé dans la vie de la classe telle qu'elle se déroule naturellement et telle qu'elle est vécue par ses acteurs.

[59] Nous reviendrons dans le chapitre 6 sur ces questions car il s'agira de rédiger l'analyse des séances le plus précisément et le plus objectivement possible.

> Il s'agit de la méthode « d'observation participante » introduite par Malinowsky[60] en 1935, où le chercheur n'est ni complètement dedans ni complètement dehors.

Cette observation participante est issue du champ de l'ethnologie, ce type d'enquête « consiste à réaliser des observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contextes spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête » (Blanchet, 2001 : 73). Il est aisé pour nous d'adopter cette attitude puisque nous sommes à la fois l'observateur et l'observé, donc directement impliquée dans les situations observées. Non seulement notre « observation est participante » mais c'est aussi une « participation observante (avec une forte implication participative) » (Blanchet, 2011 : 74).

Nous pensons que cette association du chercheur et du praticien est pertinente car « le chercheur-praticien idéal type réunit dans une même personne ces deux postures, et postule que la compatibilité entre « chercheur » et « praticien » réunis dans la même personne sera meilleure » (Sensevy, 1994). Car cela permet d'être près du terrain. Un observateur ne peut pas toujours répondre aux questions car il n'est observateur que pendant une durée limitée, alors que la permanence que le statut de praticien assure au chercheur permet d'obtenir un maximum d'informations (Sensevy, 1994 cité par Chnane-Davin, 2005).

Quand M. Cambra Giné parle de l'approche ethnographique, il ne semble pas qu'elle envisage le cas où le chercheur est aussi l'enseignant observé. Car il est déjà difficile de ne pas s'impliquer quand on est un chercheur qui participe juste à la classe, on peut « parfois induire une perception orientée des phénomènes » (Blanchet, 2011 :73). Que se passe-t-il alors quand on est son propre objet d'observation ? Nous nous posons alors la question de notre objectivité de chercheur puisque notre terrain de recherche est notre quotidien en tant que praticien.

1.2.2 Praticien et chercheur

Des questions de recherches issues de notre pratique d'enseignant et de formateur.

Ce « dilemme praticien-chercheur » (Chnane-Davin, 2005 : 134) est vécu par de nombreux chercheurs en didactique qui ont travaillé sur leur public. Il convient de séparer ce qui relève du praticien et ce qui relève du chercheur. Nous l'avons dit, nos questions de

[60] L'histoire des différentes approches en anthropologie est présentée par F.Laplantine (1996) dans son ouvrage *L'approche ethnographique*, Nathan U. Malinkowsky (1884-1942) révolutionne les méthodes en anthropologie. Il montre comment Malinkowsky révolutionne l'approche ethnographique : le chercheur n'est plus destiné à rester dans son cabinet de travail et à analyser les informations rapportées par le voyageur. Il doit aller sur le terrain et entre en interaction avec son milieu de recherche. Pour Malinkowsky, «le seul mode de connaissance en profondeur des autres est la participation à leur existence » (62) d'où la naissance de l'observation participante.

recherche sont directement issues de notre pratique enseignante devant des étudiants de FLE aux niveaux hétérogènes : nous avons fait le constat des difficultés quant à la gestion des programmes d'enseignement à mettre en place, à la gestion du temps didactique, aux modalités de regroupements des apprenants. Nous avons également, de par notre expérience de formateur de formateur, rencontré d'autres enseignants de FLE étrangers, confrontés aux mêmes difficultés dans leur pays. Nous avons essayé de réfléchir à des réponses possibles pour mener à bien notre cours. Mais cela restait au niveau pédagogique. Le problème est que les observations « risquent de répondre à un projet précis, à la recherche de réponses aux questions que nous nous sommes posées » (Cambra Giné, 2003 : 99). Les observations ne seraient « pas objectives car nous ne voyons que ce que nous voulons voir et nous le voyons d'une certaine façon. » (Ibid).

« Rendre conceptualisable les interrogations pédagogiques »[61]

La démarche ethnographique prévient justement contre cette tendance : elle nous incite à quitter le terrain familier de la classe. L'exigence de précision dans la description des événements fait que nous les abordons avec un regard vierge et dans un souci d'enquête théorique. Selon nous, nos interrogations deviennent celles d'un chercheur à partir du moment où :

1- Nous relions ces questions à des problématiques théoriques en didactique des langues et des cultures. En effet « la recherche par les enseignants ne peut se réaliser que si ces derniers s'engagent dans un processus d'évaluation conceptuelle. Une connaissance des résultats de recherche aidera les enseignants à identifier et à construire des problèmes » (Ellis, 2010 : 62).

2- Nous avons fait appel à une personne extérieure à la classe pour filmer les classes. L'orientation de la caméra ne dépend pas de nous. Une personne étrangère à la classe est « une variable qui fait évoluer les choses » (Chnane-Davin, 2005 : 135).

3- Nous avons utilisé un outil d'analyse (le synopsis dont nous allons parler) qui permet une distanciation de l'observateur avec son objet d'étude.

[61] J-L Chiss « revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français », *Langue française*, n°82, 1989, 44-52, cité par Cuq et Gruca p.46.

Il aurait peut-être été pertinent de recourir à l'entretien par auto-confrontation (Clot et Faita, 2000 ou Faïta et Saujat, 2010). Nous ne l'avons pas fait d'une part car nous n'avons pas estimé que cela apporterait des informations très pertinentes sur les pratiques étudiées (puisque nous sommes l'observateur et le praticien).

4- Nous avons associé aux observations de classe la transcription de certaines interactions comme il l'est recommandé dans l'approche ethnographique. Nous parlerons des interactions dans l'analyse des données mais nous pouvons dire que la transcription permet au praticien de se distancer par rapport au terrain pour atteindre le statut de chercheur. En effet « la classe est un contexte qui dégage une impression de très forte familiarité, voire même de banalité. L'analyse conversationnelle[62] de la classe consiste à poser sur elle un regard qui en fait un monde étrange, qui en suspend les évidences pour mieux les thématiser et les problématiser » (Mondada 1995 : 60 citée par Cambra Giné, 2003 : 49).

5- Enfin, nous l'avons vu dans la partie I chapitre 2 et dans le chapitre précédent, nous avons pratiqué des évaluations, distribué des enquêtes et réalisé aussi des entretiens pour compléter l'approche ethnographique. Nous avons suivi les conseils de P.Blanchet qui reconnaît certes les atouts de cette approche mais remet en cause aussi la partialité de certaines interprétations tout comme l'insuffisante représentativité d'un terrain réduit (15 heures de cours dans notre cas). Il préconise « des procédures de distanciation, de comparaison et contre-vérifications par d'autres types d'enquêtes » (Blanchet, 2011 : 74).

Ces cinq aspects nous permettent de dire avec F.Chnane-Davin dans sa thèse (2005 : 137) que :

> Le praticien s'efface devant l'impact des théories, les résultats à analyser, les enjeux d'une investigation, et l'originalité d'un savoir nouveau. (….) Il a été nécessaire de nous engager dans l'incertitude et de reprendre nos hypothèses du départ, sans cette fois les influences du terrain, afin d'analyser les données et d'en faire une lecture théorique. Autrement dit, il a fallu reconstruire en changeant de langage et en adoptant celui d'une communauté scientifique.

Nous rappelons les commandements du bon didacticien d'E Roulet (1989), notamment le troisième commandement selon lequel « il faut construire son objet et ses problèmes et ne

[62] Nous ne rentrerons pas pour autant dans les détails d'une analyse conversationnelle qui n'est pas notre objet.

plus croire qu'on les trouve tout faits sur le terrain » ou qu'« il faut imaginer des hypothèses » (commandement 6) et «ces hypothèses doivent être validées expérimentalement ». C'est ainsi qu'« il convient de décrire les pratiques scolaires aussi précisément que possible et les soumettre à une objectivation didactique » (Cuq et Gruca, 2005 : 46).

Comment la démarche ethnographique nous a-t-elle permis de recueillir nos données pour décrire les pratiques enseignantes devant le public d'apprenants multiniveaux ?

1.3 Le recueil des données : les enregistrements vidéo de nos cours

Nous avons donc décidé de travailler sur les films de nos propres cours. Trois étudiants de master I, dans le cadre de leur cours sur l'observation de classe (pour lequel ils devaient rendre un petit mémoire) sont venus filmer, avec une caméra, 6 séances de 5 heures d'octobre à novembre 2009 + 2 séances en mai 2010. Un technicien du service audio-visuel de l'université Stendhal a filmé, avec deux caméras, une fixée sur l'enseignant et son tableau, l'autre sur les étudiants, 4 séances de 5 heures en décembre 2010 et en mai 2011. Nous disposions donc de 45 heures de vidéos environ que nous avons toutes regardées. Mais devant la quantité trop importante de données à analyser, nous avons décidé de ne retenir que trois séances (soit environ 15 heures de cours officielles) afin de les analyser en détail.

Nous avons décidé de nous focaliser sur 3 séances dans lesquelles l'enseignante a travaillé autour du même thème : « acheter dans les magasins », la consommation, choisi dans le but de préparer les étudiants à la fête de Noël. Les 3 vidéos sont celles du 4.12.2009, 11.12.2009 et 3.12.2010 (5 heures officielles mais en fait 4 heures effectives si on compte les pauses, les mises en route du matériel et les problèmes techniques). C'est donc le thème qui unifie le choix : nous pensons que l'observation des régularités et différences dans les formes de l'agir enseignant est plus claire quand l'enseignant s'attaque au même thème. Car notre objectif est d'observer et de comparer la gestion des supports et des exercices/activités, leur répartition entre les groupes, le temps imparti à chaque activité d'essayer de voir les points communs entre ces trois classes. On se demande si on peut arriver à un schéma assez répétitif du temps où la classe travaille en groupe et du temps où les étudiants sont ensemble.

Il convient à présent de présenter notre outil d'analyse.

2 L'outil d'analyse des vidéos : le synopsis

2.1 Définition et réalisation du synopsis.

2.1.1 Définition

La méthode du synopsis a été élaborée par l'équipe GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné, Département de sciences de l'éducation de l'Université de Genève) dirigée par B. Schneuwly et J. Dolz. Le synopsis est un tableau qui permet de synthétiser, la hiérarchie des séquences, la suite des activités proposées ainsi que le matériel, le temps et le mode d'interaction entre l'enseignant et ses élèves. Plus précisément :

> Rédiger le synopsis d'une séquence d'enseignement consiste à traiter et à concentrer les données recueillies dans la classe puis transcrites de manière à saisir, d'une part les principales caractéristiques de l'objet tel qu'il fonctionne dans la classe, d'autre part les contraintes contextuelles et les dispositifs didactiques qui interviennent dans sa construction, enfin l'ordre et la hiérarchie dans la présentation de l'objet enseigné, grâce à la vision holistique de la séquence de travail dans laquelle celui-ci s'inscrit et se déploie » (Schneuwly, Dolz, Ronveaux, 2009 : 175)

Ainsi le synopsis est un outil méthodologique qui sert à condenser une grande masse de données, plusieurs enregistrements de séquences d'enseignement, pour les rendre comparables et analysables. Le document constitue une description des principales parties de la séquence, des actions de l'enseignant et des apports des élèves, ainsi que des principaux contenus abordés. Il propose une « description des activités d'enseignement mais aussi une évolution des contenus abordés » (ibid. : 176). Le but est de rendre visible ce qui se passe dans la séquence : ce qui est enseigné, comment cela est enseigné, comment les élèves réagissent. « Cette objectivation est nécessaire pour effectuer des comparaisons entre séquences pour parvenir à mieux comprendre les mécanismes relativement stables qui régulent les situations d'enseignement » (Schneuwly, Dolz, Ronveaux, 2009, repris par Sandra Canelas-Trevisi.

Il est nécessaire de faire une mise au point sur le terme « objet » d'enseignement ou « objet enseigné », utilisé par Chevallard (1991) et repris par Schneuwly. L'objet désigne le contenu à enseigner avec toutes les composantes qui l'entourent. « Il est délimité par une certaine envergure, couvre souvent plusieurs leçons et inclut plusieurs dimensions » et « dans la séquence d'enseignement, il est rendu présent et décomposé en éléments que l'élève peut étudier, observer, analyser, pratiquer, manipuler » (Schneuwly, Dolz, 2006 : 25). Pour l'équipe du GRAFE, il s'agit d'étudier comment se déploie l'objet « proposition relative » et l'objet « le texte argumentatif ». Pour nous, il s'agit d'une langue étrangère : l'enseignant cherche à faire

acquérir du lexique, des structures fonctionnelles et morphologique, de la phonétique autour d'un thème. Pour nous l'objet désigne des objectifs lexicaux, grammaticaux et phonétiques autour d'un thème (par exemple : la consommation, la solidarité, les émotions…). Le synopsis permet de voir comment cet objet langagier est organisé, évolue et se modifie au cours de la séance.

2.1.2 Les étapes de la réalisation du synopsis : une élémen**tarisation de l'agir enseignant**

Les phases

D'après B.Schneuwly et l'équipe du GRAFE, on peut procéder en trois ou quatre phases, qui justifient ce qu'il nomme une démarche « multi-focale » car plusieurs points de vue sont proposés sur le même objet (Schneuwly, Dolz, Ronveaux, 2009 : 178 - 189). Mais pour cela il faut découper l'objet en éléments très simples afin de repérer ses niveaux hiérarchiques qui créent la logique de la séquence. Dans une *première phase, n*ous regardons la séquence[63] enregistrée dans son ensemble, dans une sorte « d'attention flottante » (Schneuwly) afin d'aboutir à un premier découpage de la séquence en niveaux hiérarchiques (mise en route, activité de CE, laboratoire de langues, CO, correction de la CO …..). Dans une d*euxième phase,* nous observons une deuxième fois la séquence afin de repérer les différents niveaux de l'activité à l'intérieur d'un grand niveau hiérarchique (par exemple au niveau de la CE : subdivision en lecture du texte et des questions, puis réponse aux questions par groupes de deux, puis rédaction des réponses…). Le découpage est numéroté : les niveaux 1, 2, 3… correspondent en général au dispositif didactique; les niveaux 1.1, 1.1.1, 1.1.1.1 décrivent en général les différentes phases de réalisation de ce dispositif didactique. Dans une t*roisième phase,* nous faisons une description précise et narrativisée de ce qui se passe pour chaque activité en termes de support, de matériel, de consignes, de temps, d'interaction. A la fin, « le travail doit aboutir à une « maquette » permettant de distinguer visuellement les niveaux, de situer les événements dans leur temporalité, et surtout d'avoir une description résumée des différents contenus de la séquence d'enseignement » (Canelas-Trevisi, cours de Master II, Université Stendhal). Ainsi, plusieurs visionnages de la séquence sont nécessaires selon cette « observation rigoureuse par imprégnation lente et continue » (Laplantine, 1996 : 12) qui est celle de l'approche ethnographique et qui vise une reproduction exhaustive de la séance.

[63] La séance désigne la période de chaque cours. La séquence peut comprendre plusieurs séances autour d'un même objectif fonctionnel. Nous analysons trois séances (S1= 4.12.09 ; S2 = 11.12.09 et S3= 3.12.10) mais S1 et S2 peuvent constituer une séquence car S2 est la suite de S1.

Les critères de découpage.

Schneuwly énonce les critères de découpage à l'intérieur de la séquence. « Pour élaborer un synopsis, il faut découper des unités d'enseignement ». Une *unité* se caractérise par :

- une *constance dans la perspective et les objectifs de l'enseignant sur l'objet enseigné*,
- un *maintien des dimensions à traiter à propos de cet objet* (parties, composantes),
- un *maintien également des éléments de base de l'environnement contextuel permettant son traitement par les élèves.*

Pour qu'il y ait changement d'unité, il est nécessaire que l'un des critères suivants soit satisfait :

-du point de vue de *l'objet enseigné* : passage d'un objet à un autre objet ou passage d'une composante de l'objet à enseigner à une autre (par exemple, de la valeur d'une forme verbale à la morphologie)

-du point de vue de *l'activité finalisée du travail proposé aux élèves* : proposition et actualisation explicite d'un traitement différent de l'objet, nouvelle(s) tâche(s) de nature différente de celle(s) de l'unité précédente.

Le *dispositif didactique* inclut : « l'élément de l'objet mobilisé, les activités de classe articulées à sa mise en circulation et les supports matériels (exercices, textes, vidéos, éléments notés au tableau, etc.) qui concrétisent l'objet et qui permettent aux activités de se déployer. » Il faut y inclure aussi « la forme sociale du travail dans laquelle chaque activité s'inscrit » (travail en classe entière, en groupe, pas pair, individuel). « Les critères essentiels qui permettent d'identifier les frontières d'un dispositif sont le déclencheur, généralement une consigne, et le maintien du même support matériel. Cette relative stabilité des objets matériels garantit souvent le maintien de la même finalité » (Schneuwly, 2006a).

En outre Schneuwly dit qu'il faut prendre aussi en compte des événements « parallèles » que sont : *les transitions* (annonces diverses de type résumé rétro et/ou pro actif) ; on peut distinguer deux types de transitions : celles qui sont intégrées dans une unité d'un niveau donné de la séquence et qui l'introduisent ; celles qui se situent à un niveau plus élevé et structurent la séquence ou une partie de la séquence comme un ensemble*; les inserts* (moments de décrochement au cours de la leçon, mais en relation plus ou moins forte avec l'objet enseigné) *; les intermèdes* (par exemple la visite du dentiste scolaire pendant la classe ou une discussion sur un événement extérieur à l'enseignement). Ces événements « parallèles » sont seulement notés 0 dans la colonne des niveaux (colonne de gauche), tandis que dans la colonne des

descriptions (colonne de droite), on utilisera un de ces trois termes, transition, insert ou intermède, pour introduire la description de ce qui se passe. Les transitions, les inserts et les intermèdes sont en italique dans la feuille du synopsis.

2.1.3 Présentation d'un synopsis selon la démarche de B.Schneuwly.

« E » désigne l'enseignante et « és » désigne les étudiants[64]

Tableau 15. Le synopsis adapté à la classe de FLE (1)

Niveaux	Repères	FST[65]	Matériel	Description
1	7 minutes			Mise en route, reprise des devoirs.
1.1	1- 5'37''	M Q	TBI	E reprend avec és le travail qu'ils devaient faire en autonomie sur le blog. Beaucoup n'ont pas eu le temps. L'E reprend l'inventaire des exercices avec eux et leur explique à nouveau comment travailler sur un blog. (Site le pointdufle; TV5 monde, M6 journal et RFI).
1.2	5'38''- 6'50''	M Q		E vérifie que les étudiants ont travaillé et fait leurs devoirs. E demande aussi si des és sont allés à la fête des lumières à Lyon.
2	6'51 – 69'45'' (63 minutes)		TBI	Travail autour du thème de la consommation. Objectif fonctionnel pour tous : « acheter dans les magasins »
0	*6'51- 9'55*	*M*	*TBI +* *video*	***Transition Annonce de l'objectif***. *E annonce le thème de la séance et explique pourquoi c'est important et comment cela peut s'inscrire différemment pour chaque niveau. L'E va préparer les és à « acheter dans les magasins » pour la fête de Noël. L'E rappelle ce qu'est la période des soldes.*
2.1	9'56 – 51' 41 mn	M Q	TBI + Video+ photocopie .	**≥ CO à partir de 5 extraits de la série** « Un GARS, une FILLE *dans les grands magasins*» Après quelques problèmes techniques, l'E peut proposer le visionnage de la vidéo. Les és possèdent un support écrit sur lequel sont proposées des questions pour le niveau 1 (A1/A1+ et pour le niveau 2 (A2+/B1+B2). La vidéo est composée de cinq petites saynètes.
2.1.1	16'15-20'43	M Q	ibid	scène 1 : Visionnage pour tous les és. La scène 1 présente le couple dans une cabine d'essayage.
2.1.1.1				l'E pose des questions de CO assez faciles. E demande aux és A1 de préciser où sont les personnages, ce qu'ils achètent, ce qu'ils font . E écrit au tableau et demande aux és A1 de répéter « elle veut essayer… ».

[64] La liste de toutes les abréviations est fournie en annexe (Annexe 14 p.175)
[65] FST correspond à la forme sociale du travail.

La colonne *repères* donne une idée du moment de la classe.

La colonne *FST* (forme sociale de travail) indique les grandes formes de travail scolaire ; on en notera essentiellement 5:

- I : travail individuel. Les élèves travaillent individuellement sur un exercice, produisent un texte, lisent isolément, etc.
- D : travail en dyades. Les élèves travaillent à deux l'un à côté de l'autre (éventuellement à trois) ; il n'y a pas de déplacements des élèves pour effectuer le travail.
- G : travail en groupe. Des groupes sont constitués pour effectuer le travail ; il y a déplacement d'élèves.
- SG : les élèves travaillent en sous-groupe à l'intérieur d'un groupe.
- Q : travail par une démarche question – réponse entre enseignants et élèves ; ce travail peut être de type maïeutique, contrôle de connaissances, ou autre.
- M : travail par écoute d'un exposé, cours, explication de l'enseignant.

La colonne *matériel* indique le type de matériel utilisé pour l'activité (tableau noir, tableau blanc, rétroprojecteur, affiche ; brochure ; livre ; photocopie(s) ; fiche ; objets divers ; etc.) ; et le numéro de l'annexe dans laquelle on trouve le contenu du matériel sous forme de notes prises par l'observateur ou de photocopie, ou encore de description.

La colonne *description* est la « restitution narrativisée » d'une unité découpée. On doit pouvoir lire la manière dont l'enseignant parle de l'objectif langagier ou de la capacité langagière à travailler. On doit donc pouvoir retrouver la construction/conception de son objet dans cette colonne. Nous devons également mentionner les principaux actes effectués par les participants à la situation didactique. « Un lecteur qui n'a pas visionné la séquence doit pouvoir suivre le déroulement de la séquence d'enseignement » (Schneuwly 2006, adapté par S.Canelas-Trevisi).

2.2 L'adaptation du synopsis à une classe hétérogène en FLE.

Le projet du GRAFE concerne le français langue maternelle. Nous avons dit qu'il concerne l'enseignement d'une part de la proposition subordonnée relative et d'autre part du texte d'opinion. Afin de comparer les différentes manières de transposer (Chevallard, 1991) ces les objets dans des classes de l'enseignement secondaire en Suisse romande, le groupe GRAFE

a filmé 26 séquences sur ces objectifs langagiers. De plus il met son analyse en relation avec la transcription de toutes les interactions de ces séquences.

En ce qui nous concerne, la première différence est que nous nous intéressons au français langue étrangère. En outre, nous avons filmé notre propre classe alors que l'équipe du GRAFE filme des enseignants différents. La transcription des interactions constitue une troisième différence dont nous parlerons plus loin : nous transcrirons certaines interactions mais pas les 15 heures de classe. Enfin et c'est le plus important, les publics du secondaire, terrain du GRAFE, évoluent dans des classes dites homogènes. Ce n'est pas notre cas. Et notre objet enseigné est souvent subdivisé entre plusieurs exercices/tâches/activités simultanément. Nous devons donc adapter la présentation du synopsis de B. Schneuwly.

En effet, dans une classe de langue multi-niveaux, l'enseignant met en place des regroupements d'apprenants en fonction de leurs niveaux globaux ou de leurs niveaux par capacités langagières. Les consignes sont alors différentes. Les exercices/activités/tâches peuvent être semblables, aménagés alors en fonction des différents niveaux. Ils peuvent être aussi complètement différents. Nous nous sommes trouvée confrontée à cette difficulté : comment réaliser ce synopsis si l'objet enseigné est séparé au même moment pour être adapté aux différents niveaux ?

Au début de notre recherche, nous avions complexifié le synopsis en subdivisant la colonne description suivant le nombre de groupes de travail. Ce qui donnait le synopsis suivant :

Tableau 16. Adaptation 1 du synopsis pour la classe multi-niveaux.

Mais nous trouvions que ce n'était pas assez représentatif car ce tableau ne permettait

[2 -4]	4' – +34 :35			Travail en groupe puis en classe entière -Faire décrire aux avancés un cadeau de Noël avec des relatifs composés qu'ils proposeront à tous comme une devinette - pendant que l'E corrige les exercices avec les A1 « ce qu'ils aiment faire », + leur présentation écrite	
2.1		G + D Q (groupe 1)	Tableau blanc A1 : manuel ou photocopie	**L'E corrige leurs exercices avec les A1.** E demande aux és ce qu'ils aiment faire.	Les avancés travaillent seuls Sur les relatifs composés

pas de voir que les supports pouvaient être différents au même moment ainsi que les consignes,

0 intermède				E prend des photos des és car E va présenter chaque é dans le journal de classe.	
2.2		G+D +Q		E corrige les présentations écrites des és à mettre dans un journal. E lit à haute voix	Toujours seules

ainsi que la forme sociale du travail. Nous avions choisi d'adapter le modèle de synopsis proposé par Schneuwly en utilisant la notation et l'intervalle, par exemple [niveau 1-4] qui reprend les différentes activités proposées en même temps (il se peut que le groupe A1 en fasse 3 et le groupe B2 en fasse seulement 1).

Après plusieurs tentatives, nous avons décidé de :

- doubler ou tripler les colonnes niveaux, FST, Matériel et Description, en fonction du nombre de regroupements.

- placer la colonne repère en première position puisqu'elle concerne le temps didactique. Nous changeons de repère quand l'enseignant se déplace et propose une nouvelle activité, même courte, à un des groupes[66].

- colorier en vert la partie dans laquelle l'enseignant travaille avec un groupe pendant que le ou les autres groupes travaillent seuls.

- de nommer par des lettres A, B, C, D, E les différents supports utilisés. En effet dans un niveau hiérarchique, il peut y avoir plusieurs supports de travail et pas toujours les mêmes pour les groupes différents. Ces supports sont travaillés en parallèle par les différents sous-groupes.

[66] La présentation de la colonne repère a été difficile à concevoir. Nous avons hésité entre une seule colonne et deux colonnes. Une raison nous a poussée à ne proposer qu'une seule colonne : nous voulions montrer d'abord que le temps se déroule en continu quelles que soient les activités proposées. Une seule colonne permet de montrer que l'enseignant est obligé de proposer **dans le même temps** plusieurs exercices/activités. Le problème est qu'on risque d'être confus si on s'intéresse à la durée des activités dans chaque groupe (à quoi correspond la colonne repère, à la durée des activités du groupe A ou à celles du groupe B. ?). Il faut comprendre la colonne repère comme la représentation du déroulement du temps de la classe en général d'une part, d'autre part les changements de repère correspondent aux modifications d'organisation de l'agir enseignant. L'agir enseignant importe plus que la durée des exercices/activités.

Nous avons abouti au synopsis adapté suivant :

Tableau 17. Adaptation 2 du synopsis pour la classe multi-niveaux en FLE

Un extrait de S1 /3 (synopsis 1 = 4.12.09, niveau hiérarchique 3)								
Rep.	Niv.	FST	Mat.	Description	Niv	FST	Mat.	Description
73'	3B		*Connexion 2*	**≥ CE pour les és +** avancés	3A + 3C		photocopie lexique	**≥ Grammaire et lexique** pour A1
	3B.1			**L' E donne les** consignes : E donne un texte à lire niveau A2+/B1. E explique le thème du texte : « la folie des soldes » + les différents types d'acheteurs auxquels les és doivent s'identifier, puis le présenter à tous en l'expliquant. L'E évalue l'activité à 15mn.	3A 3C			L'E donne à J (A1) un document sur le lexique des magasins dans lequel il doit appareiller des choses à acheter avec les magasins appropriés. J travaille avec l'aide d'un tuteur (un étudiant de master qui est venu pour aider) (3A) L'E demande aussi au stagiaire de master de corriger dans la *Grammaire progressive* les verbes vouloir, pouvoir et de lui faire répéter. (3C)
L'E laisse les étudiants dans leur groupe de niveau et circule d'un groupe à l'autre alternativement								
73'-76' 3mn	3 B2	I	ibid	Les étudiants avancés lisent leur texte silencieusement.	3. A	Q	Livre de grammaire.	L'é de master reprend le verbe pouvoir, vouloir, devoir avec J(A1) .
76'12' '- 89' 13 mn	3B.3	M/Q	ibid	L'E travaille le texte avec les és.	3A.1			Elle le fait répéter pour corriger sa phonétique et fixer la conjugaison.
	3B.3. 1			L'E fait lire le texte aux és avancés à haute voix et corrige la phonétique.	3A1. 1			Elle corrige les exercices.
	3B.3. 2			L'E fait une compréhension détaillée du texte et explique le vocabulaire difficile.				
	3B.3. 3			Puis E demander aux és de reformuler l'idée principale du texte et de la commenter.				
	3B.3. 4			A la fin l'E demande aux és de préparer la présentation de leur texte.				

89'-91' (2mn)	3B.4	G		Les és avancés travaillent ensemble sur la synthèse de texte.	3A.2	Q		L'E retourne voir J(A1) et se renseigne sur le travail effectué avec l'étudiant de master mais n'interrompt pas le dialogue entre les deux.
					0		Cahier exercices	L'E vérifie aussi comment J travaille chez lui dans son cahier d'exercice dans lequel il doit faire des exercices en autonomie avant de s'auto-corriger.
Pour lire la suite du niveau hiérarchique 3, voir le synopsis 1 (S1) dans le chapitre 6.								

-Les parties en orange foncé marquent le début d'un niveau hiérarchique n°3. Ici l'enseignante propose deux activités différentes : une compréhension écrite pour les plus forts (exercice A) et des exercices de lexique puis conjugaisons/grammaire pour les plus faibles (exercices B et C).

- Les parties en orange clair marquent les différentes étapes au sein du niveau hiérarchique.

- Les parties en vert montrent la présence de l'enseignante avec le groupe.

Voici un exemple de lecture de cette portion de synopsis : repère 76'12'', l'enseignante s'occupe de la CE du groupe plus fort (B1/B2). Pendant ce temps, l'étudiant A1 travaille avec un étudiant de master qui joue le rôle de tuteur : il revoit la conjugaison et la phonétique des verbes vouloir, devoir, pouvoir. Puis après 13 minutes, (S1/ 3B3 : le niveau 3.B3 du synopsis 1 dure 13 minutes soit du repère 76'12 au repère 89'), l'enseignante retourne voir le travail de l'étudiant A1 (S1/ 3 A2 = le niveau 3.A2 du synopsis 1, soit le repère 89') : elle vérifie ce qu'il a fait avec le tuteur ainsi que ses devoirs. Cette phase est extrêmement courte car elle dure jusqu'au repère 91 minutes, donc seulement 2 minutes[67]. Dans cette portion de séquence, on voit que l'enseignante commence avec le niveau fort pour la découverte d'un texte, elle met en place un tutorat avec l'étudiant de master qui filme et l'étudiant A1. L'enseignante s'attarde longtemps avec le niveau fort (13 minutes avec le groupe fort). L'accompagnement par l'enseignante du niveau fort se décompose en 4 étapes (S1/ 3B3.1, 3B3.2, 3B3.3, 3B3.4). Cet exemple n'est qu'un extrait du niveau hiérarchique 3 du synopsis 1 (4.12.09). La totalité du synopsis 1 est proposé dans l'analyse de la séquence entière au chapitre suivant. On précise

[67] Malheureusement, il nous était difficile, voire impossible de créer la taille des colonnes proportionnelle au temps passé par les étudiants à accomplir leurs exercices/activités. Car il fallait décrire la situation en détail à chaque fois. C'est une de nos perspectives de recherche ultérieure : améliorer cette approche ethnographique en retravaillant le synopsis de telle sorte que la taille des lignes soit proportionnelle au temps de l'activité.

aussi que le repère (l'écriture du minutage) change quand l'enseignante change de groupe. Il y a donc trois types d'exercices/activités qui doivent être travaillées : une CE (B) pour les groupes forts ; la conjugaison des verbes vouloir, pouvoir, devoir par les étudiants débutants (A) et un exercice de lexique (C). Dans le tableau A et B sont travaillées par les deux groupes simultanément.

2.3 L'analyse des synopsis

Notre démarche suit 4 étapes et notre méthodologie est adaptée pour une démarche « multi-focale » puisqu'après une première approche de la « macro-structure » du cours (étape 1) , le synopsis permet d'analyser plus en détail les « gestes didactiques » **de l'enseignant** (étape 2) : la construction et la gestion des « dispositifs didactiques », les « modes de régulations », « l'institutionnalisation » et la « mémoire didactique (Schneuwly, 1995, 2005, 2006, 2009 ; Schneuwly, Dolz, Ronveaux , 2006). Nos résultats et interprétations de l'agir enseignant sont obtenus à partir de la synthèse des analyses des trois séances (étape 3). Enfin nous insérons la transcription d'interactions révélatrices pour illustrer nos résultats (étape 4). Notre focus devient de plus en plus précis : d'abord les grandes lignes de la séquences, puis les gestes professionnels à chaque étape, enfin micro-focus sur certaines portions d'interactions.

2.3.1 « Focus large » (étape 1)

Nous reprenons notre synopsis pour présenter d'abord la « macro-structure » du cours et « la suite des activités » (Schneuwly, 2005), c'est-à-dire nous montrons comment les « niveaux hiérarchiques » du cours (les grandes étapes du cours) se succèdent et comment on passe de l'un à l'autre. Puis à l'intérieur de chaque niveau, nous recensons à nouveau les différentes étapes, tâches, activités exercices qui s'enchaînent. La macro-structure puis la suite des activités permettent de voir de manière synthétique comment se déroule le traitement du thème langagier annoncé au début de la séance.

2.3.2 Analyse des « gestes didactiques » (étape 2)

Dans un deuxième temps, nous nous focalisons sur chaque niveau hiérarchique et nous décrivons les « gestes didactiques ». D'autres les nomment gestes professionnels[68]. Schneuwly

[68] Dominique Bucheton (2009) définit les gestes professionnels selon 4 modalités : tissage, étayage, pilotage et atmosphère. Nous nous référons aux définitions des gestes didactiques donnés par Schneuwly.

et l'équipe du GRAFE (J. Dolz et C. Ronveau) en distingue 4 : « Les dispositifs didactiques », les « modes de régulations », l' « institutionnalisation », la « mémoire didactique ».

Les dispositifs didactiques

« Un dispositif didactique est concrètement mis en œuvre par une consigne, une question ou un autre acte langagier ainsi que par la création de conditions concrètes qui définissent une activité scolaire à effectuer par les élèves » (Schneuwly et Dolz, 2006 : 37). Autrement dit le dispositif contient à la fois l'objectif thématique et langagier clairement présenté, ainsi que les supports utilisés, les exercices, activités, tâches donnés aux étudiants, sans oublier le matériel. Le mode de regroupement des apprenants, particulièrement important quand il s'agit d'une classe multi-niveaux fait également partie du dispositif.

Les modes de régulation

La signification première de la régulation correspond à une idée de contrôle de l'équilibre. Nous trouvons le même sens en didactique. L'équipe du GRAFE définit la régulation comme « la prise d'information, l'interprétation, et le cas échéant la correction concernant l'avancement du travail dans les dispositifs didactiques en cours de construction de l'objet enseigné » (Schneuwly et Dolz, 2006 : 38)[69]. C'est un geste qui vise à s'adapter à la situation de la classe sans cesse changeante. On retiendra parmi les régulations définies par le groupe GRAFE, deux types de régulations, les plus utiles pour notre étude: La régulation interne et la régulation locale.

Les régulations internes et locales

La régulation interne :

> La régulation interne est fondée sur des démarches outillées. Elle peut se situer en début, en cours, ou à la fin d'un dispositif didactique. Placées avant le dispositif proprement dit, et basée sur les productions initiales des élèves, elle permet d'adapter la séquence aux capacités d'une classe donnée et garantit ainsi la cohérence interne d'une séquence (…) Intégrée dans les tâches, elle peut se servir de modèles qui constituent l'interface indispensable avec les connaissances à atteindre. Placée à la fin, elle synthétise, sur la base d'outils prévus à cet effet, sous forme explicite les résultats des observations, analyses et exercices et sert de régulateur à

[69] Nous notons également la citation intéressante de S. Aeby Daghé et M. Jacquin (2009 : 206) : « les tâches formulées dans les consignes adressées aux apprenants sont des lieux privilégiés pour dégager une première définition des contenus abordés, mais qui se transforme dans les échanges au cours **des régulations** pour aboutir à la mise en évidence par l'enseignant des éléments institutionnalisés dans les interactions, autrement dit, explicitement indiqués comme faisant partie de la culture d'une discipline et dont les élèves savent qu'ils doivent les connaître » et « l'analyse des régulations constitue un angle d'attaque parmi d'autres (…) visant à concevoir et à mettre à l'épreuve des outils de description et d'analyse des interactions didactiques centrés sur l'objet d'enseignement et les transformations qu'il subit en vue de l'apprentissage ».

> l'activité propre de l'élève. (Schneuwly et Bain, 1993, 220-221 cité par Schneuwly et Dolz, 2006 : 38))

Adaptée à notre problématique, nous pouvons définir la régulation interne comme l'acte par lequel l'enseignant anticipe son cours de manière à l'adapter au niveau des étudiants (« avant le dispositif proprement dit »), ou à en modifier certains aspects au fil de la séance toujours dans ce souci d'adaptation (« intégré dans les tâches), enfin à en récapituler les grandes lignes à la fin. La régulation interne concerne donc le passage d'un moment du cours à un autre à partir des exercices/activités/tâches données.

La régulation locale :

> Elle est interactive. Elle se déroule dans le flux même du travail en classe et opère durant les activités scolaire, à la faveur d'un échange avec un élève, en face à face ou en groupe (…) elle [se produit] lors des interactions en continu (Ibid.)

La régulation locale se produit ponctuellement, dans les interactions entre l'enseignant et les élèves ; elle prend en compte les obstacles ou les apports des élèves qui perturbent le déroulement du cours prévu, les réajustements ponctuels et les corrections langagières effectuées par l'enseignant.

Pour résumer, on peut dire :

> Alors que l'étude de la régulation interne se focalise sur les types d'outils, matériels et discursifs, mis en œuvre par les enseignants et la façon dont ils structurent la séquence d'enseignement, l'approche par les régulations locales vise, au cœur de l'interaction entre l'enseignant et les élèves, à caractériser les opérations langagières propres à la mise en œuvre d'un objet d'enseignement[70], en repérant les marques linguistiques auxquelles elles sont liées(…) Nous faisons l'hypothèse que c'est en tenant compte de l'articulation et de l'interdépendance entre ces deux niveaux d'analyse qu'il est possible de retracer les transformations de l'objet enseigné. (Aeby Daghé, Jacquin, 2009 : 208)

L' « institutionnalisation »

Elle désigne « tous les moments où l'enseignant, à travers son discours ou par d'autres moyens, énonce ce qui doit être su et retenu même provisoirement » (Schneuwly, 2009 : 144). L'institutionnalisation se réfère à un programme institutionnalisé comme dans l'enseignement primaire et secondaire. En ce qui concerne notre problématique, l'enseignement du FLE dans un département des langues ne suit pas un programme strict comme dans une classe de collège. Certes, nous nous référons au référentiel du CECR pour définir les objectifs en fonction du

[70] L'objet d'enseignement ne concerne pas notre problématique en langue étrangère, nous préférons parler ici de thème et objectifs langagier (voir supra la différenciation entre objet et thème.

niveau initial mais le suivi n'est pas aussi rigide que celui d'un programme de cours dans les matières du secondaire. Le CECR est un guide, surtout dans une classe aux niveaux multiples.

Nous n'analyserons donc pas ce geste didactique dans notre étude.

La « mémoire didactique »

Elle désigne les marques discursives qui peuvent « se référer rétroactivement (…) à ce qui a déjà été observé, nommé, travaillé, appris » ou elles peuvent aussi « se référer proactivement « à ce qui sera travaillé ultérieurement » (Schneuwly, 2009 : 146). Elle assure donc la logique dans le traitement du thème et des objectifs langagiers puisque qu'elle crée un lien entre l'avant, le présent, et l'après du cours.

Nous y ferons référence dans l'analyse des séances mais ce ne sera pas l'objet principal de notre recherche.

Commentaire général sur les interactions

Dans notre analyse des synopsis, afin de satisfaire la description la plus précise de la situation didactique, nous ajouterons pour chaque niveau hiérarchique, un commentaire sur les interactions entre les étudiants et l'enseignant et/ou les étudiants eux-mêmes.

2.3.3 Synthèses de toutes les séances et interprétations des résultats (étape 3)

Après avoir recensé les dispositifs, les régulations, la mémoire didactique et les interactions pour chaque niveau hiérarchique, nous élaborons une synthèse de la séance en choisissant de nous focaliser principalement sur les dispositifs et les régulations. En effet ils sont très nombreux et plus pertinents à nos yeux en fonction de l'objectif que nous nous sommes fixés pour comprendre l'agir enseignant devant ce public hétérogène d'apprenants au pair (Jonnaert, 1988).

Enfin, la comparaison des trois séances (S1, S2, S3) nous permettra d'arriver à une synthèse globale de l'agir didactique sur 15 heures de cours.

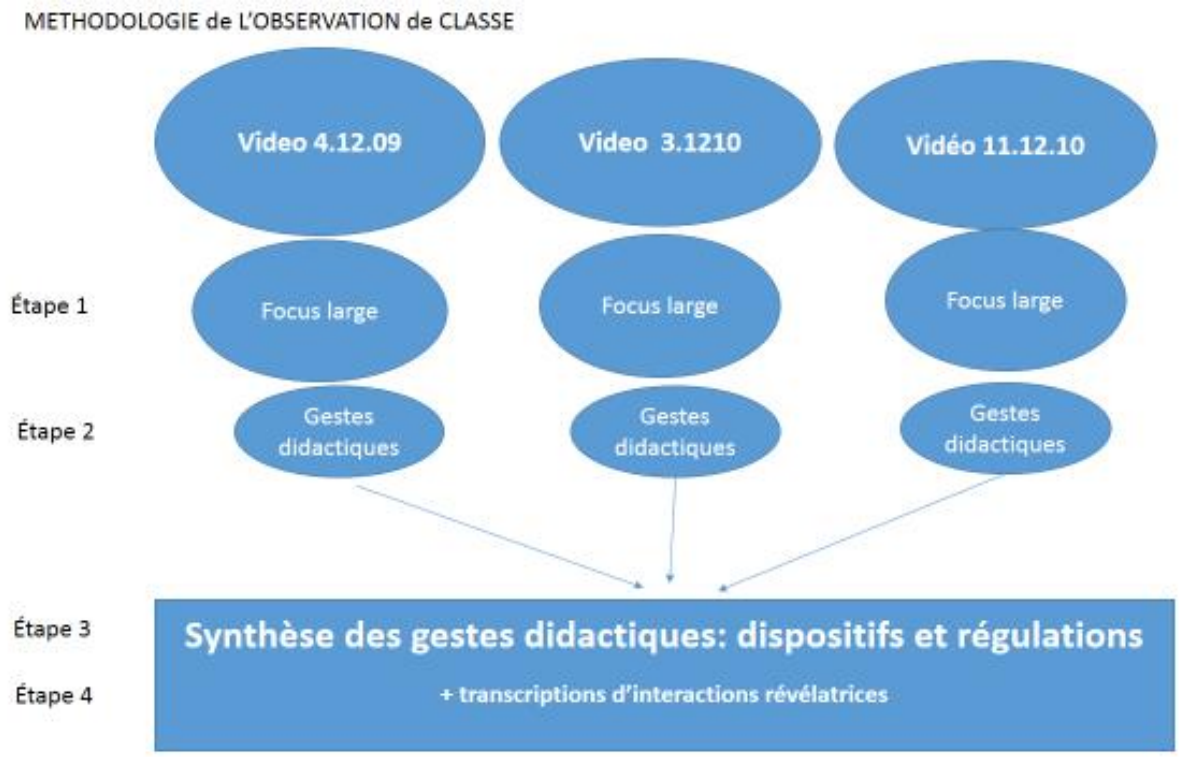
3 Micro-focus : la transcription des interactions (étape 4)

La démarche ethnographique est complétée par un focus sur les interactions. Car la classe, ce n'est pas seulement les activités, exercices, tâches à accomplir mais elle est avant tout « un espace conversationnel où la parole a le rôle principal » (Cambra Giné, 2003 : 43). Dans la classe de FLE « celle-ci est pratiquée, observée, manipulée, reprise, expliquée, reformulée,

réparée, évaluée, commentée. L'usage de la parole est le noyau central de toute l'activité et son apprentissage la raison d'être de la rencontre » (Ibid.). En tant que chercheur ethnographe, il nous importe de transcrire certaines interactions car elles nous permettent de nous immerger dans les données et de nous détacher de la situation à laquelle, nous, enseignante, nous participons. En effet, le « travail sur le texte écrit permet une sorte de détachement fort appréciable, qui sert de contre-point à l'immersion, et qui conduit à regarder avec étonnement ce qui est familier » (Cambra Giné : 2003 : 100-101). Nous ne transcrivons pas tous les échanges. Nous opérons des choix. Comme le dit M. Cambra Giné (2003 : 102) « c'est avec la transcription que commence le processus d'analyse, car on opère des choix, on ne transcrit pas tout : on ne transcrit peut-être pas les séances entières et on ne consigne jamais tout ce qui se passe (…) mais seulement ce qui nous intéresse, à partir des objectifs que nous nous sommes posés ». Certes, nous choisissons nos transcriptions mais ce n'est pas l'analyse des interactions qui constitue l'objet principal de notre recherche.

Comme le dit De Ketele (1980 : 28 cité par Jonnaert, 1988 : 19) « plus l'objectif [de recherche] est clair et explicite, plus cet acte de sélection s'en trouvera facilité, plus circonscrit deviendra l'objet sur lequel l'attention est dirigée ». Rappelons que notre enquête est « circonscrite » justement à l'analyse des pratiques plus qu'à celle du discours. Les deux approches sont très pertinentes et pourront être couplées dans un travail de recherche ultérieur. L'analyse des interactions ne vient que comme complément, comme une illustration de nos conclusions sur les gestes didactiques et les régulations mis en place avec le public multi-niveaux en FLE. Nous proposerons des extraits d'interactions dans la synthèse des analyses de nos séances. Quelques longues transcriptions d'interactions sont fournies en annexe (Annexe 16 p. 176).

Notre méthodologie de l'observation de classe peut être synthétisée dans le schéma suivant :



Pour conclure ce chapitre, nous pouvons dire que nous cherchons à aborder la situation de classe avec un regard multiple comme « dans le jeu de miroirs d'un kaléidoscope » (Schneuwly, Dolz, Ronveaux, 2009 : 178). Car « la succession rapide et changeante des faits constituant le déroulement d'une leçon ne montre toute sa complexité que par ce jeu de points de vue » (Ibid : 178). Ce regard est aussi de plus en plus minutieux, n'hésitant pas à faire des allers-retours entre les vidéos, la rédaction du synopsis, la description des données et les transcriptions : il « procède par des éloignements et des approximations successifs par rapport aux faits observés permettant de transposer les mêmes données dans des textes différents » (Ibid).

En cela nous approfondissons le travail initié par le projet PCE (Puren, 2001) sur la pédagogie différenciée en langues étrangères. Nous nous sommes inspirée de la méthodologie de Schneuwly et Dolz en l'adaptant à notre contexte de classe car :

- Il s'agit d'un département de langue étrangère (et non plus de classes du secondaire en français langue maternelle).

- Nous ne parlons plus d'objet d'enseignement ou enseigné mais de thème et d'objectifs linguistiques à transmettre aux étudiants.
- Nous adaptons le synopsis à la classe hétérogène.
- Nous n'analysons pas tous les gestes didactiques.
- Nous sommes à la fois le chercheur et l'enseignant, l'observateur et l'observé.
- Nous ne transcrivons pas toutes les interactions.

Il convient à présent d'entrer dans l'analyse proprement dite de l'agir enseignant. Comment l'enseignante organise-t-elle ses supports, ses activités, ses regroupements, ses régulations, son temps de cours et sa présence avec les étudiants pendant les séances enregistrées ? C'est l'objet du chapitre 6.

Chapitre 6
Description de l'agir enseignant dans la classe multilingue et multi-niveaux de FLE

A présent et en respectant la spécificité de l'écriture ethnographique, il s'agit de décrire l'agir enseignant dans la classe des jeunes gens au pair (corpus 3).

Nous avons réalisé les trois synopsis correspondant aux trois séances de cours filmées. La description est longue et laborieuse puisqu'elle décrit en détail l'organisation du travail dans toutes les séances. C'est pourquoi, dans ce chapitre 6, nous ne présentons que la description de l'agir enseignant pendant la séance du 4.12.09 (S1) ; les autres synopsis ainsi que leurs analyses sont proposées dans les annexes de la partie II (Annexes 8-10 p.47 à 116 pour la séance 2 et annexes 11-13 p. 119-172 pour la séance 3). Cette analyse se compose d'une description des gestes didactiques (dispositifs, régulations et mémoire didactique) tels qu'ils apparaissent dans la vidéo de la classe. Puis nous proposons la synthèse des gestes didactiques de cette même séance. Nous y ajoutons une brève description des interactions pour chaque niveau hiérarchique car elles permettent de comprendre comment les étudiants réagissent devant les dispositifs proposés. Le synopsis 1 correspondant à la séance 1 est présenté dans le corps du texte.

La séance du 4.12.09 se déroule sur 5 heures de cours de 9h30 à 12h30 puis de 13h30 à 15h30, avec une heure prévue pour le laboratoire de langue de 11h30 à 12h30. C'est une classe de 7 étudiants pas toujours tous présents.

Le 4 décembre 2009 les étudiants ne sont pas nombreux et n'arrivent pas tous à l'heure. L'un d'entre eux Y (A1) s'absente du cours pendant un long moment pour aller à un rendez-vous médical. Son camarade A1, le seul autre étudiant de niveau faible, va donc se retrouver tout seul pendant 1h30. 2 étudiantes A2+/B1 assistent au cours le matin mais ne reviennent pas à 13h30. Ce qui fait que les effectifs de la classe ce jour-là varient de 6 étudiants, le matin à 4 étudiants pour la deuxième partie du cours, l'après-midi. Un étudiant de master s'est proposé pour venir de temps en temps aider les étudiants pendant le cours. Cette jeune fille vient ce jour-là pendant environ 1h30, le matin, et va surtout s'intéresser aux étudiants débutants.

Les étudiants participent à ce cours des filles au pair depuis déjà 2 mois, ils ont déjà assisté à 7 séances de 5 heures, c'est-à-dire 35 heures de cours. Y et J (A1), ne sont plus débutants complets. N'oublions pas qu'ils vivent dans des familles françaises, ce qui favorise le développement de leur compréhension orale.

Voici la composition du groupe avec le niveau global de chaque étudiant obtenu, le premier jour, par le test de placement du CUEF.

Prénom	Nationalité	Niveau initial (global)
Y	Equatorienne	A1.0 débutante
J	Irlandais	A1 Faux débutant
D	Turque	B2+ (en France depuis 1 an)
J	Colombienne	B1
F	Mexicaine	B1+/B2 en PO et CO
M	Mexicaine	B1
N (absente ce jour- là)	Kazakh	B2+/C1

Les niveaux sont donc très hétérogènes puisqu'ils s'échelonnent de A1 à B2+.

Les vidéos du cours ont été réalisées par une étudiante dans le cadre du cours sur l'observation de classe du master 2 FLE en Sciences du langage de l'Université-Grenoble 3. Nous disposons d'une vidéo de 4 heures de cours avec une seule caméra, l'étudiante se déplaçant en fonction de ses centres d'intérêts (tableau, supports, interactions, étudiants débutants).

1 Le programme du cours en amont

Nous fournissons notre plan de cours réalisé en amont. Cette étape n'était pas envisagée par Schneuwly et son équipe étant donné qu'ils filmaient des enseignants différents et n'avaient pas accès à leur préparation. Nous, nous sommes l'enseignante filmée, et nous disposons du programme de la séance réalisé en amont. Ce plan de cours permet de définir ce qui préside à l'agir enseignant dans sa classe et permet de montrer quels contenus sont sélectionnés par l'enseignante avant de commencer son cours. Nous envisagerons également la comparaison entre ce qui est anticipé et ce qui est effectivement réalisé (entre l'objet à enseigner et l'objet enseigné pour parler comme Chevallard, 1991).

1.1 Les objectifs du cours

L'enseignante[71] a prévu un cours en lien avec la période de Noël qui commence à cette époque et pendant laquelle les gens s'affairent dans les magasins, les médias diffusent aussi des reportages ou informations sur la manière de consommer des Français. L'objectif général de l'enseignante pour toute la classe est de savoir se repérer et acheter quelque chose dans les magasins. Ce premier objectif est complété d'un deuxième, pour les niveaux A2+/C1, parler de la consommation en général.

Voici ce que les étudiants A1 ont étudié lors les séances précédentes : les questions pour se présenter, la différence entre masculin et féminin, les verbes du premier groupe ainsi que la conjugaison des verbes pronominaux, les articles, les partitifs, les adjectifs qualificatifs. Le 4 décembre 2009, l'enseignante initie le thème de la consommation et vise trois sous-objectifs pour les étudiants A1 :

- Lexique : lexique des objets et des magasins + les phrases clés prononcées dans un magasin, comprendre des annonces publicitaires dans un magasin.
- Grammaire : la conjugaison des verbes pouvoir, vouloir et devoir.
- Production orale : « acheter quelque chose dans les magasins ».

En ce qui concerne les étudiants B1 / B2, l'enseignante a cinq sous-objectifs :

- CO[72] : compréhension orale d'une vidéo contenant beaucoup de connotations et de registre familier (humour). La vidéo présente *Un Gars, une fille dans les grands magasins.*
- Grammaire de texte (repérer la structure d'un texte pour le résumer et reformuler).
- Grammaire : comprendre l'utilisation de tous les pronoms personnels compléments (présents dans l'extrait vidéo).
- PO : être capable de faire des achats dans un magasin (même objectif que les A1).
- PO : décrire sa manière de consommer.

[71] Notons aussi que le terme « enseignante » sera préféré à celui d'enseignant car c'est nous, l'enseignante, que nous observons.
[72] Rappelons que CO est la compréhension de l'oral, PO la production orale, CE la compréhension écrire, PE la production écrite.

1.2 Le plan de cours

Voici le plan de cours et les activités envisagées par l'enseignante en amont. Nous intégrons le plan de cours, en l'état, tel qu'il était préparé par l'enseignante au début de la séance. Tous les supports sont présentés dans les annexes (annexe 7 p.33)

Au pair Vendredi 3 décembre 2009-12-01

Objectif : savoir se repérer et acheter quelque chose dans les magasins / parler de la consommation en général

Contexte : période de Noël

PARTIE 1 (9h30-12h30)

1) Temps prévu : de 45 mn-1 heure (tous et séparé) Matériel : TBI. Support : DVD « un gars, une fille dans les grands magasins » CO : questions ouvertes à deux niveaux + transcription pour les plus faibles.

2) 45 minutes (séparés)

Niveau 1 : repérer le vocabulaire pour « acheter des vêtements dans un magasin » (une cabine d'essayage, le miroir, le rayon, comment tu me trouves ? Ça te va très bien !! Tu es magnifique… Je le prends, j'essaye un autre, la queue, la caisse) + exercices de vocabulaire niveau A1/A2 (*le vocabulaire illustré* niv. deb.)+ Corrections avec eux des devoirs : vouloir, devoir et pouvoir.

Niveau 2 : CE/ Lire le texte sur « la folie des soldes » (*Connexion 2)* et repérer les 8 types d'acheteurs + PO / Présenter les types d'acheteurs à la classe.

3) 30 minutes (tous et séparés) : grammaire. Les pronoms personnels (très nombreux dans la transcription du film)

Exercices de grammaire B1 (photocopies) 1(exo p.41-43) pour les B1/B2 (+ devoir dans le cahier de grammaire de *Alors B1*, livre p.14 et 27/ exo 7 et 8) / *GPF* (*Grammaire progressive du française*) (p.142-144) pour les A1/A1+

LABORATOIRE (labo multimédia)

Phonétique : faire relire à tous la scène 4 du DVD (travail de l'intonation) + vocabulaire des objets sur la fiche du *Vocabulaire illustré.*

Conversation avec les débutants

1) A1 : CO *Accord 1* unité 3 (p.36) « acheter » (tout le monde écoutera) : écouter les annonces publicitaires dans les magasins. Compléter un tableau (activité de repérage : quel objet, quel rayon, quelle occasion, réduction).

2) CO pour tous avec la transcription *Connexion 2 (p.138-139) :* écouter et repérer les différents types d'acheteurs

3) Correction pour les B1-B2 des exercices de lexique sur le français familier (correction des exercices de la semaine passée 25/11/09)

S'il reste du temps prévoir pour celles qui ont fini de passer le DVD : *Connexion 2* « La folie des soldes », reportage sur les achats dans les grands magasins parisiens pendant les soldes

PARTIE 2

Correction rapide des CO écoutées en laboratoire (classe entière).

PO JEU de rôle :

1) J et Y (A1) : répétition d'un jeu de rôle/ canevas à trous réalisé par le professeur pour « acheter un cadeau dans un magasin »

2) Les étudiants B1/B2, par deux ou trois : apprendre une scène par cœur de la vidéo *Un Gars, une fille* / répétition avec l'intonation.

S'il reste du temps : La BD de *Ici 2* (unité 8 sur la consommation) ou le texte de F. Beigbeder (p.76)

Analyse d'une publicité ou conversation à partir des documents de *Ici 2*.

L'enseignante a choisi de travailler autour du thème des achats et de la consommation pour tous les niveaux pendant la période de Noël. Elle envisage de le travailler à partir des trois capacités langagières : CO, CE, PO avec de la grammaire et du lexique. Elle prévoit d'organiser un jeu de rôle à la fin du cours comme si les étudiants étaient dans les grands magasins, comme dans la vidéo d' *Un gars, une fille dans les grands magasins* qu'ils ont vue au début du cours. L'enseignante veut commencer par une activité avec la classe entière axée sur l'oral (CO, puis PO). Puis l'enseignante planifie des activités différentes : les verbes « pouvoir, devoir, vouloir » et le lexique des magasins pour les A1 ; une CE de niveau A2+/B1 pour les autres. Elle envisage ensuite de travailler à partir de la transcription de l'extrait vidéo et d'en extraire les pronoms personnels compléments. Ainsi elle envisage 45 mn + 2 h (deuxième partie du cours) en classe entière et le reste du cours - soit 2h15 - en sous-groupes. Deux regroupements sont envisagés : 1 groupe A1 et 1 groupe avancés (B1-B2).

Dans l'organisation du cours, on peut remarquer d'une part que l'enseignante a prévu des documents supplémentaires au cas où il y aurait encore du temps ; d'autre part, que le programme n'est pas rédigé avec précision pour la fin du cours car il est rare que le cours se déroule exactement comme prévu. Il y a souvent une part d'improvisation à la fin en fonction des exercices/activités qui ont pu être réalisés.

En laboratoire sont envisagées à la fois de la phonétique pour la classe entière qui reprend un des extraits de la vidéo visionnée en classe et le lexique des magasins ; 2 CO sur le thème des achats de niveaux différents ; des corrections et des reprises d'activités antérieures

que l'enseignante n'a pas eu le temps de corriger et qu'elle fera en profitant du travail en autonomie sur les compréhensions orales pour les autres étudiants.

Voyons à présent comment cet « objet à enseigner » a été effectivement transposé et enseigné dans la classe. Rappelons que le terme « objet » utilisé par Chevallard (1991) puis par Schneuwly (2006) dans le contexte des mathématiques pour l'un et du français langue maternelle pour l'autre, désigne pour nous les savoirs et savoir-faire langagiers autour d'un thème.

2 Le déroulement de la séance du 4.12.09 (focus large)

Voici la succession des différentes phases du cours ainsi que le temps imparti pour chacune d'elles. Il s'agit de saisir la séance dans son ensemble et de voir l'enchaînement des étapes en fonction de l'objectif général de l'enseignante. Nous le présenterons sous la forme d'un tableau.

2.1 La macrostructure du cours (les différents niveaux hiérarchiques)

Les niveaux du tableau ci-dessous correspondent à ceux du synopsis 1 (S1), représentant la séance du 4.12.09. Il permet de remarquer que certaines activités prévues n'ont pas été réalisées.

Niveaux	description		Durée
1	Mise en route et reprise des devoirs		6 mn 50
2	Regroupement (R) : classe entière mais « variation » (2 niveaux de questions). Thème : la consommation (Objectif fonctionnel pour tous : « acheter dans les magasins » (période de Noël) CO à partir de 5 extraits de la série « *Un gars, une fille* »		63 mn
3	(R) Travail en groupe : (A1) -Gram : correction devoirs « pouvoir, devoir, vouloir » -Lexique des magasins + tuteur	CE (B1/B2+): les différents types d'acheteurs *(Connexion 2)* (texte niv A2+/ B1)	47 mn
4-5 labo	(R) Travail individuel - 2CO: CO A1 (annonces publicitaire), COA2+ (Différents types d'acheteurs, *Connexion 2*)		17 mn

	- correction des CO du 27/11 avec transcription : la famille française B1/B2 (*La France au quotidien)* et La « journée d'un écrivain» A1 (*La Grammaire en dialogue).* L'enseignante corrige longtemps cette dernière CO avec l'étudiant A1 et l'encourage à raconter sa journée (PO).		
6 labo	Phonétique pour tous à partir d'un dialogue de la vidéo		10 mn
	Pause déjeuner.		
7	(R) Classe entière -Correction du laboratoire - PO sur les manières d'acheter de chacun		30 mn 24
8	-Gram : Les prépositions de lieu (A1)	Révision des pronoms personnels compléments (A2+/B2) (présents dans la vidéo)	29 mn
9	Culture : CO et PO sur la Fête des Lumières		25 mn

Regroupements et minutage

La macro-structure du cours révèle tout d'abord des moments de travail en classe entière, des moments en sous-groupes (A1 et les autres), en travail individuel (laboratoire). On peut déjà noter sur 4 heures de film : 2h13 de travail en classe entière (CO, phonétique, correction du laboratoire et découverte de la culture française) et un peu moins de 2 heures en regroupements. Ce qui correspond à peu près au temps anticipé en amont si on soustrait les pauses et les changements de salle (le cours dure environ 4h15 exactement sur un temps officiel de 5h sur lequel repose le plan de cours)

Objectifs et activités

Le thème des achats et de la consommation détermine le choix des activités, à l'exception de la fin du cours où l'enseignante aborde la fête des Lumières à Lyon car des étudiantes vont s'y rendre. On peut donc noter à peu près 3h30 de cours qui tourne autour du thème « acheter ».

Les activités s'organisent autour du travail des différentes capacités langagières :

- 3 CO : 2 CO différentes (en sous-groupe puis tout le groupe) et 1 vidéo (tout le groupe) ainsi que la correction des CO de la semaine précédente (en sous-groupe).

- 1 CE exploitée en PE et PO (en groupe avec reformulation du groupe 2 (B1/B2) vers groupe 1 (A1)).

- 3 exercices de grammaire effectués séparément (pouvoir, vouloir ; les prépositions de lieu (avec les A1); les pronoms personnels compléments (avec les B1/B2)).

- 1 exercice de lexique (sur vocabulaire des magasins).

- de la phonétique (tout le groupe) : répétition d'une scène de la vidéo.

- PO (tout le groupe) : les différents types d'acheteurs.

- Activité socio-culturelle (tout le groupe) : la fête des Lumières.

Tantôt les groupes ne travaillent pas la même capacité langagière (CE pour les B1/B2 et grammaire et lexique pour les A1), tantôt ils travaillent sur la même capacité langagière (CO, PO).

2.2 Comparaison avec la macrostructure du cours élaboré en amont

Nous proposons un tableau qui compare chaque niveau hiérarchique. Nous reprenons les catégories de Chevallard (1995) reprise par Schneuwly (2006) dans ses observations de classe. L'objet pour nous désigne, rappelons-le, les savoirs et savoirs faire langagiers autour d'un thème. Cet objet motive le choix de certaines activités ou tâches à partir de certains supports ou matériau.

Légende :

- En noir : les exercices/activités anticipés en amont et réalisés dans le cours
- En bleu : ce qui a changé dans la macrostructure du cours réalisé
- En rouge foncé : ce qui a été réalisé mais déplacé dans le temps.

<table>
<tr><td colspan="2">Objet à enseigner (cours en amont)</td><td></td><td colspan="2">Objet Enseigné</td></tr>
<tr><td colspan="2">Faire des achats : comment se comporter dans les magasins, caractériser des manières d'acheter, parler de la consommation</td><td></td><td colspan="2">Faire des achats : ibid.</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td colspan="2">Debut cours retard 10 mn: retard és, installation du matériel</td></tr>
<tr><td></td><td>Mise en route</td><td></td><td>7 mn</td><td>Mise en route, correction des devoirs</td></tr>
<tr><td>45mn</td><td>CO Vidéo Un gars, une fille</td><td></td><td>63 mn</td><td>CO Vidéo Ibid.</td></tr>
<tr><td>45 mn</td><td>R
A1/A1+ : grammaire et lexique
B1/B2+ : CE et PO</td><td></td><td colspan="2" rowspan="2">47 mn
Niv 1 (A1) : grammaire et lexique
+niveau 2 (B1/B2) : CE, PO + PE (faire la synthèse du texte)
Tuteur qui aide les A1</td></tr>
<tr><td>30mn</td><td>R
Les pronoms personnels compléments</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td colspan="2">Petite pause + pb installation matériel labo</td></tr>
</table>

1h	Laboratoire : CO A1 CO A2 pour tous. Conversation Phonétique extrait vidéo + correction lexique familier 25/11 B1/B2		30 mn	CO A1 pour tous CO A2+ pour B1/B2 Phonétique Pas de conversation Pas lexique familier Correction CO 25/11 : avec E/A1 et autonomie B1/B2
Pause déjeuner				
10 mn				*Intermède long (és perdus, és absents/ tel., retard camera)*
2h	Correction rapide laboratoire (avec tous)		30mn	Correction labo (tous) + phone (tous) / lecture de la transcription CO2 + PO sur les **manières d'acheter**
	Préparation d'un jeu de rôle : acheter dans les magasins. A1/ B1-B2		29 mn	Grammaire A1 et B1/B2 A1= prep. de lieu B1/B2 = pronoms compléments
			25mn	Socioculturel : la fête des Lumières
				Pas de PO « acheter dans les magasins » (jeu de rôle)

Cette comparaison nous permet de voir que l'objet à enseigner est le même : parler des achats pour préparer les étudiants à la période de Noël. Mais la PO prévue en amont qui valide l'objectif fonctionnel « parler dans les magasins » a été abandonnée au profit d'une activité interculturelle. L'enseignante a effectué ce changement pour répondre aux demandes d'étudiantes qui avaient prévu d'aller à la fête des Lumières à Lyon pendant le week-end. On verra ultérieurement que la PO « acheter dans un magasin » (jeu de rôle) sera travaillée au début de la séance suivante comme transition entre les deux cours.

Le cours ne commence pas exactement à 9h30 et l'enseignante rencontre quelques problèmes techniques pour installer le TBI (tableau interactif), qui font perdre 10 mn. Elle commence par une mise en route (pas prévue dans le programme en amont). L'activité de CO autour de la vidéo rentre dans le minutage anticipé (45-60mn) puisqu'elle dure 63 minutes. Les regroupements 1 et 2 qui suivent respectent le temps anticipé et les activités prévues (correction des devoirs A1 et CE A2+/B2). On observe deux éléments nouveaux cependant : la présence d'un tuteur auprès des étudiants A1 qui les aide dans la correction des devoirs. Il permet ainsi à l'enseignante de corriger la compréhension écrite avec l'autre groupe plus longuement. Le deuxième élément nouveau est la proposition d'une production écrite (PE) aux B1/B2, synthèse du texte lu que l'enseignante corrigera juste après. L'activité de PE se fait en autonomie, ce qui permet à l'enseignante de passer plus de temps dans le sous-groupe A1. Les exercices de

grammaire sur les pronoms personnels n'apparaissent pas en première partie mais sont reportés après le déjeuner, dans la deuxième partie du cours. Nous ne commentons pas plus ces pratiques pour le moment. L'analyse des gestes didactiques (dispositifs et régulations) viendront étoffer ces descriptions.

En laboratoire, une pause un peu plus longue ainsi que des problèmes techniques retardent le cours de 25 à 30 minutes, ce qui laissera peu de temps aux étudiants pour s'attarder sur les CO. On remarque quelques modifications dans l'organisation du laboratoire : si les activités de phonétique et les deux CO A1 et A2 sont proposées, la consigne de la CO A2 est modifiée puisqu' elle est destinée seulement au groupe 2. L'enseignante profite du laboratoire pour corriger les CO faites la séance précédente et qu'elle n'avait pas eu le temps de corriger. Elle reste un long moment avec l'apprenant J (A1) pour lui faire raconter sa journée sur le modèle de la CO corrigée. L'enseignante fournit la transcription aux étudiants B1/B2 de leur CO (25/11/09) à corriger. Le temps mobilisé pour les CO ne permet pas à l'enseignante de faire la correction des exercices sur les registres de langue (donnés le 25/11/09).

Dans la deuxième partie du cours, l'enseignante corrige comme prévu les CO 1 et 2 et fournit les transcriptions pour tous. Puis elle étoffe la correction par la lecture à haute voix de la transcription de la CO. Juste avant, elle a encouragé la PO des étudiants B1/B2 : ils expliquent le texte aux autres étudiants et décrivent les différentes manières d'acheter. Cette activité a donc été déplacée en deuxième partie (elle était prévue avant le laboratoire). De plus tous les étudiants participent à la présentation de leur propre manière de consommer, même les étudiants A1. Cette correction dure 30 mn.

Les exercices grammaticaux qui étaient programmés vers 11h, ont finalement lieu à 14h30. L'enseignante a changé son programme pour les A1 puisqu'elle décide finalement de leur faire découvrir les prépositions de lieu. La durée des activités grammaticales réalisées est de 30mn conformément au programme.

La production orale « acheter dans les magasins » prévue est abandonnée au profit d'une activité autour de la fête des Lumières, d'actualité à cette date.

Ainsi, 80 % des activités prévues en CO, CE, Phonétique, Grammaire et lexique, sont réalisées mais pas au même moment du cours. 20 % ont été modifiées voire reportées à la séance suivante. Le temps du cours réalisé est différent du temps anticipé. En comparant les deux macrostructures depuis le début, on peut déjà remarquer que les intermèdes (retard dans le début du cours, retard de certains étudiants en deuxième heure, problème technique, pause

avant le laboratoire, pause déjeuner à peine plus longue) modifient le cours du 4.12.09 d'au moins 30 à 40 minutes.

Il convient à présent de s'intéresser à chaque niveau hiérarchique pour caractériser plus en détail les différentes facettes de l'agir enseignant dans cette classe aux niveaux hétérogènes. Quels sont les gestes didactiques ou professionnels qu'on peut observer dans la classe ?

2.3 Le synopsis 1 (S1)

Tableau 18. Synopsis du 4.12.09

Première partie du cours (9h30-12h30)

Repères	Niveau	FST	Maté- - riel	Description
0-6'50	**1**			**Mise en route, reprise des devoirs.**
1'- 5'37 (4 mn)	1.1	M Q	TBI	L'E demande aux és s'ils ont travaillé en autonomie sur le blog (http://www.catdavfle.canalblog.com). Beaucoup n'ont pas eu le temps. L'E reprend l'inventaire des exercices avec eux et leur explique à nouveau comment travailler sur un blog. (Sites : le Pointdufle; TV5 monde, M6 journal et RFI).
5'38- 6'50 (1mn 12)	1.2	M Q		L'E vérifie que les étudiants ont fait leurs devoirs écrits. E demande aussi si des és vont aller à la fête des lumières à Lyon.
6'51 – 69'45 **63 mn**	**2**			**Thème : la consommation.** **Objectif fonctionnel pour tous : « acheter dans les magasins » (période de Noël)** **CO à partir de 5 extraits de la série « Un GARS, une FILLE »**
6'51- 9'55	***0***	*M*	*TBI + video*	***Transition Annonce de l'objectif****.* *E annonce le thème de la séance et explique pourquoi c'est important et comment cela peut s'inscrire différemment pour chaque niveau. L'e va préparer les és à « acheter dans les magasins » pour la fête de Noël. E rappelle ce qu'est la période des soldes.*

9'56 – 51' **41 mn**	**2.1**	M Q	TBI + Video+ photocopies	**CO à partir de 5 extraits de la série « Un GARS, une FILLE »** Après quelques problèmes techniques, l'E peut proposer le visionnage de la vidéo. Les és possèdent un support écrit sur lequel sont proposées des questions pour le niveau 1 (A1/A1+ et pour le niveau 2 (A2+/B1+B2). La vidéo est composée de cinq petites saynètes.
16' 15-20'43	2.1.1	M Q		**scène 1** : Visionnage pour tous les és. La scène 1 présente le couple dans une cabine d'essayage.
	2.1.1.1			l'E pose des questions de CO assez faciles. E demande aux és A1 de préciser où sont les personnages, ce qu'ils achètent, ce qu'ils font. L'E écrit le vocabulaire au tableau et demande aux és A1 de répéter « elle veut essayer… ». Les és participent difficilement, J (A1) répond en anglais quand l'E demande quels vêtements les personnages essayent.
	2.1.1.2			L'E demande ensuite aux és avancés de commenter les réactions des personnages. Ils répondent rapidement et l'enseignant renchérit en écrivant les mots prononcés au tableau et en les articulant pour les faire comprendre aux A1.
20'45 - 29'15	**2.1.2**			**Scène n°2** : les personnages cherchent leur direction dans un magasin.
	2.1.2.1			L'E reprend les questions avant le visionnage.
	2.1.2.2			Puis l'E interroge chaque groupe sur ce qu'il a compris. L'E passe deux fois la scène pour permettre une meilleure compréhension. Y (A1) donne une première réponse correcte mais l'enseignant reprend la phonétique et écrit au tableau : « ils cherchent le rayon des luminaires ». F (B2) répond à la question « où sont les personnages ». F(B2) essaye d'expliquer pourquoi les personnages sèment du pain
	2.1.2.3			Il y a une allusion au Petit Poucet dans la scène, E demande s'ils connaissent le conte. Les étudiants commencent à raconter entre eux en espagnol puis F(B2) explique en français. L'E explique le conte très simplement et très clairement avec des phrases simples afin d'être compris par les étudiants débutants. L'E utilise beaucoup la gestuelle et la reformulation. F (B2) dit qu'elle confond avec Hansel et Gretel. J (A1) ne sait pas comment on appelle cette histoire en anglais.

30-35'03	**2.1.3**			**<u>Scène 3</u>**: la femme fait du chantage à son ami pour se faire acheter un pull.
	2.1.3.1			L'E demande aux és A1 ce que le personnage veut. Mais ils ne répondent pas. Ce sont les és B1/B2 qui répondent.
	2.1.3.2			L'E s'adresse au groupe plus fort pour savoir s'ils ont compris les propos des personnages ainsi que leurs intentions (faire des caprices, faire du chantage). E écrit « chantage » et « caprice » au tableau. L'E parle lentement et simplement pour être comprise par les és A1 dans la définition des termes.
	2.1.3.3			L'E donne aussi des exemples simples tirés de la vie dans leur famille (les caprices des enfants par ex.) « si tu ne manges pas, …tu… » F(B2) prend spontanément la parole et explique les situations où elle fait du chantage (« si tu touches le maquillage, tu vas dans ta chambre ». J (B1+) donne aussi des exemples : « si tu ne fais pas au bout de trois… »
	2.1.3.4			**E demande à Y (A1) si elle a compris « chantage » et quel type de chantage elle pratique dans sa famille avec les enfants.** **Y parle doucement et lentement, on ne comprend pas bien. Elle s'aide de gestes. Les autres és espagnoles l'aident en parlant espagnol et l'enseignant reformule l'idée de Y qui acquiesce.**
0				*Intermède. Une étudiante de master 1 arrive dans la classe pur un moment pour aider Y et J. E explique à l'étudiante le support. Elle dit qu'en regardant « Un gars, une fille dans les magasins », elle veut préparer les étudiants à aller faire des courses dans les magasins avant Noël. Puis Y (A1) s'absente un moment pour aller à un rendez-vous médical.*
35'04-41'	**2.1.4**			**<u>scène 4</u>** : la femme essaye beaucoup de pulls et demande à son fiancé, qui s'impatiente, de lui donner son avis.
	2.1.4.1			L'E demande à tous les étudiants quels compliments ils ont entendus ? J (A1) a mieux compris cette scène que l'autre car le lexique est plus simple (« tu es magnifique », « ça te va bien »). Il répond correctement en s'aidant de la transcription. L'E écrit « ça te va bien », « tu es magnifique » au tableau. Les autres és complètent les compliments « tu es radieuse »
	2.1.4.2			L'E interroge J (A1) pendant un long moment sur la couleur des pulls essayés, l'E demande pourquoi la jeune femme essaye beaucoup de pulls.

				Puis l'E demande aux és avancés de compléter et d'interpréter les attitudes des personnages. F (B2) donne la bonne réponse et l'E écrit au tableau « il est fatigué d'attendre devant la cabine d'essaye », « il est énervé » « il en a marre » (l'E traduit en anglais). J (A1) cherche dans son dictionnaire. L'E complète par l'expression « il s'impatiente ».
41' – 50'	**2.1.5**			**<u>scène 5</u>** : les personnages payent à deux caisses différentes sans le savoir et s'attendent chacun à leur caisse respective donc s'impatientent. L'E demande ensuite aux és plus avancés ce que les personnages disent et pour cela elles doivent écouter une deuxième fois la scène. L'E explique quelques expressions familières présentes dans la scène et les écrit au tableau.
	2.1.5.1			E demande à J (A1) où sont les personnages. J répond « cashier » en anglais. E traduit et demande quelles actions sont effectuées à la caisse. J A1 a compris le sens de la scène (le personnage veut changer un pull qui a un trou) mais a beaucoup de mal à s'exprimer, il utilise l'anglais. L'E écrit « ils achètent un pull » « il y a un trou dans le pull », « un accro ».
	2.1.5.2			L'E demande ensuite aux és plus avancés ce que les personnages disent. Et pour cela elles doivent écouter une deuxième fois la scène car elles n'ont pas bien compris.
	2.1.5.3			L'E explique quelques expressions familières présentes dans la scène et E écrit toutes ces expressions au tableau même si elles sont présentes dans la transcription : « qu'est-ce qui se passe », « laissez-nous passer ». l'E explique l'expression « j'en fais pas un flan ».
51'-69'45 (18 mn)	**2.2**	**M Q**	**Ibid+ Transcrip-tions**	**≥ Approche du lexique à partir de la transcription de la vidéo**
51' – 56'	2.2.1	M Q	Ibid	Visionnage des 5 scènes avec la transcription. E demande aux A1 de souligner dans le texte le vocabulaire qui appartient au thème des magasins. L'E traduit sa consigne en anglais.
56'05-69'45	2.2.2	M. Q		L'E interroge les és pour voir ce qu'ils ont souligné.
	2.2.2.1	M Q		L'é n'a pas très bien compris la consigne. Le tuteur l'aide. J commence à répondre : « une cabine d'essayage », « un rayon ». L'E reprend la prononciation de J et E montre les mots dans le texte. Pendant que J (A1) cherche dans la transcription les termes associés aux achats, l'E incite les autres és à regarder l'utilisation des pronoms personnels.

	2.2.2.2	M Q		L'E demande à tous les niveaux quels types de rayon on peut trouver dans un magasin. Tous les és participent et l'E écrit au tableau les différents rayons (bijouterie, maroquinerie, loisir, sports, vêtements homme, femme, enfant, décoration, livres, jouets, papeterie, alimentation.). L'E encourage J (A1) à trouver des expressions types des achats. J répond « prends ton pull ». L'E écrit « je le prends ». F (B2) relève l'expression « comment tu me trouves » , J (B1) donne « ça me va ». F (B2) demande pourquoi on dit « ça allait » dans les magasins. L'E demande à J (A1) de traduire « ça te va ». Il répond « it suits you ». L'E explique à J (A1) l'expression « je vais le changer ». J (A1) relève aussi « j'ai réglé » à la caisse.				
69'33-116' (47 mn)	**3**	**G**		**Travail en groupe :** **3A Vision des verbes « pouvoir, devoir, vouloir » + 3C exercice de lexique pour les débutants.** **3B CE pour les és avancés.**				
Repères	**Niveaux**	**FST**	**Maté-riel**	**Description**	**Niv**	**FST**	**Maté--riel**	**Description**
	3B		*Connexion 2 : texte sur la folie des soldes (p.139)*	**CE pour les és + avancés**	**3A+C**			**Grammaire et lexique pour A1**

69'33-71'55	**3B.1**			L' E donne les consignes**.** E donne un texte à lire niveau A2+/B1. E explique le thème du texte : « la folie des soldes » + des différents types d'acheteurs auxquels les és doivent s'identifier, puis le présenter à tous en l'expliquant. L'E évalue l'activité à 15mn	**3A.1**		Photocopies : exos de lexique	L'E donne à J (A1) un document sur le lexique des magasins dans lequel il doit appareiller des choses à acheter avec les magasins appropriés. J travaille avec l'aide d'un tuteur (un étudiant de master qui est venu pour aider). L'E demande aussi au stagiaire de master de corriger dans la *Grammaire progressive du français* les verbes vouloir, pouvoir et de les lui faire répéter.
L'E laisse travailler les és dans leur groupe de niveau et circule d'un groupe à l'autre alternativement								
73'- 76'	**3B.2**	**I**	*Ibid.*	Les étudiants avancés lisent leur texte silencieusement.	**3A.2**	**Q**	*Grammaire progressive*	**L'é de master reprend le verbe pouvoir, vouloir, devoir avec J(A1)**. J est très attentif aux explications de son tuteur.
76'12 - 89'43 (13 mn)	**3B.3**	**M / Q**	*ibid*	**L'E travaille la CE** du texte avec les és	3A.2. 1		*Ibid.*	Elle le fait répéter pour corriger sa phonétique et fixer la conjugaison.

	3B.3.1			L'E fait lire le texte aux és avancés à haute voix et corrige la phonétique.	3A.2.2			Elle corrige les exercices.
	3B.3.2			L'E fait une compréhension détaillée du texte et explique le vocabulaire difficile aux és qui écrivent et participent pour expliciter les termes mais ne donnent pas définition précise ou se trompent (« guetter », «acheteur obsédé de la bonne affaire », « décrocher », « le superflu », « un loisir de masse » …). Les és énumèrent les différents types d'acheteur.				
	3B.3.3			Puis E demander aux és de reformuler l'idée principale du texte et de la commenter. F (B2) prend la parole et explique le sens du texte				
	3B.3.4			A la fin l'E demande aux és de faire la synthèse écrite de leur texte : 1 phrase par paragraphe. Ils le présenteront plus tard aux étudiants A1.				

89'- 98' (10 mn)	**3B.4**	G	Ibid.	Les és avancés travaillent sur la **synthèse écrite du texte**.	3A.2.3	Q		L'E retourne voir J(A1) et se renseigne sur le travail effectué avec l'étudiant de master. J dit qu'il a bien compris vouloir et pouvoir. Mais l'E n'interrompt pas le travail commencé avec le tuteur.
					3A.2.4		*A propos A1 (exos)*	L'E vérifie aussi comment J travaille chez lui dans son cahier d'exercice dans lequel il doit faire des exercices en autonomie avant de s'auto-corriger.
91'-94'					3A.2.5			J (A1) travaille avec le tuteur.
	0 insert			*L'E demande juste de temps en temps aux deux groupes s'ils vont bien, s'ils comprennent bien. Les B1/B2 disent qu'ils comprennent bien le texte.*				
89'21 - 97' (7 mn)				Les és avancés continuent de travailler sur leur synthèse	3A.2.6	Q/M		L'E demande à J (A1) de qu'il veut, peut ou doit faire aujourd'hui pour voir s'il a retenu les conjugaisons. J répond lentement qu'il veut manger du pain avec des tomates et du jambon. Mais J n'arrive pas à répondre à la question « qu'est-ce que vous pouvez faire ». L'E lui donne un exemple. Il répond qu'il peut rentrer chez lui à pied. Avec le vb devoir, J dit qu'il doit travailler à l'université mais la phonétique n'est pas claire.

97'-98'					**3 C**		Photocopies : exos de lexique	Puis E lui demande ensuite de passer à **l'exercice d'appariement sur le nom des magasins à associer aux objets**. E demande au tuteur si elle préfère continuer avec J(A1) ou travailler avec les plus avancés. Le tuteur choisit de continuer avec l'é débutant. L'E lui explique comment faire travailler J (A1) : répétition des mots et mis en lumière des prépositions de lieu (ex : une montre = chez le bijoutier)
98'-102'45 (4 mn45)	**3B.5**	M		L'E corrige les PE des és avancés.	**3C.1**	D	Ibid.	J(A1) fait l'exercice d'appariement avec le tuteur puis J (A1) continue de faire son exercice d'appariement tout seul avant de le montrer à nouveau au tuteur.
	3B.5.1			Elle demande en même temps si elles ont des devoirs à lui rendre et à corriger.				
	3B.5.2			L'E s'occupe de J (B1+) assise en face d'elle.				
	3B.5.3			Avant de s'occuper de la PE de D (B2+) debout devant elle.				
102'46-106' (3 mn14)	**3B.6**	***I***	PE	Les és travaillent seules et continuent leur expression écrite		D Q		

106'50-110' (4 mn)					**3C.2**	M	ibid. + TBI	L'E explique les prépositions au, à la, chez (présentes dans l'exercice) à J(A1) . L'E fait une comparaison avec « to » en anglais. Son rythme d'explication est rapide.
110' - 112' (2mn)				Le és avancés continuent leur PE.		D		J travaille avec son tuteur toujours sur l'exercice d'appariement.
112'10-114' (2mn)	**3B.7**	M		L'E va corriger D(B2) car elle a fini sa synthèse écrite. L'E lui demande de reformuler et de préciser des phrases qu'elle a écrites qui ne sont pas claires.				E demande à J si ça va.
114'10-116'14 (2mn)	0			*Transition* *L'e clôt les activités et annonce la suite du programme dans le laboratoire.*				
LABORATOIRE (multimédia, 20 ordinateurs) niveaux 4, 5, 6.								
Repères	**Niv**	**FST**	**Matériel**	**Description**	Niv	FST	Matériel	Description
0-5'	**4**			**4A: CO pour les A1 *(Accord 1)*** **4B : és avancés doivent écouter les extraits de la video *Un gars, une fille*, avec la transcription, pour observer la différence de registres de langue et fixer le vocabulaire familier**				

0-5'		M	laboratoire	Explication des consignes. L'E explique qu'elle vise deux objectifs différents pour le niveau 1 et 2. E note au tableau les consignes et elle les annonce en fonction des groupes ainsi que le minutage des activités.				
5'-6'	**4B**	M	Laboratoire tableau	L'E demande aux autres és avancés de regarder à nouveau la CO de Un gars, une fille vue dans la classe. E oublie ensuite de noter leurs consignes au tableau.	**4A**	M	Laboratoire + Tableau *Accord*	L'E explique précisément à J(A1) ce qu'il doit faire et distribue aussi aux autres les documents de J. Le document de J est tiré de *Accord 1* « les magasins » : il contient une CO + la découverte de l'impératif. L'E donne aussi à J la transcription de la CO.
6'-10'	0			*Intermède* *L'enseignante s'absente un moment. Les étudiants pendant les 3 minutes d'absence du professeur ne travaillent pas.* *Puis E revient en cours et passe à autre chose : elle veut mettre sur les ordinateurs des CO faites la séance précédente afin que les étudiants puissent s'auto-corriger.* *Le tuteur est parti.*				
10'- 22' (12mn)	**5**		**Labo + CO du 28.11.09 + trans**	**Travail autour de différentes CO :** **-5A « la journée d'un écrivain » (*La grammaire en dialogue*, deb.) : reprise avec l'E de la CO écoutée le 25/11/09 (pour l'étudiant A1) + écoute de 4A (CO dans *Accord 1* « dans les magasins »)** **-5B « la famille » (*La France au quotidien*) : auto-correction avec la transcription de la CO écoutée puis ramassée par l'E le 25//11/09 + - 5C : CO sur la « folie des soldes » (*Connexion 2*) correspondant au texte de la CE travaillée précédemment (pour les B1/B2)**				
10'- 19'	**5B**	I	*La France au quotidien* + transcription	Les és avancées écoutent la CO (sur la famille niveau B2) de la semaine passée avec la transcription et doivent se corriger seules.	**5A**	M	*Grammaire en dialogues*, deb.	L'E s'assoit à côté de J (A1) et travaille avec J la sur la « journée d'un écrivain » qui raconte la journée d'un écrivain, doc audio écouté la semaine passée.

					5A.1			L'E corrige en vérifiant que J a bien compris. Il fait oui de la tête.
					5A.2			L'E demande à J de transformer les paroles de l'écrivain qui dit « je » en utilisant « il ». E montre à chaque fois le verbe dans le texte qu'il convient de transformer. J (A1) fait la transformation correctement et l'E l'encourage.
					5A.3			L'E demande enfin à J de raconter sa propre journée à lui. Comme il ne répond pas, l'E réitère sa question en variant les questions. J commence à répondre. L'E corrige et reprécise ses propos puis L'E écrit ce qu'il dit et le fait répéter. L'E félicite J.
	5C	I	*Connexion 2*	Elles écoutent ensuite la CO (A2+) correspondant au texte travaillé dans la classe.				
19'-22'	cf 5A4		*Accord 1*	Tous les és écoutent la CO (Accord 1) « dans les magasins ». J(A1) possèdent la transcription.				
22'30 – 32' (10 mn)	**6**	M	transcription de l'extrait d' « un gars, une fille	L'E fait travailler la **phonétiqu**e à tous à partir de la lecture de la transcription de la scène 4 de Un Gars, Une fille. L'E leur explique les trois manières de travailler la phonétique (sons, rythme, intonation). C'est le travail de l'intonation qui est important ici. Tous les és répètent après elle. Puis ils doivent répéter la scène deux fois. L'E s'approche d'eux et les encourage à parler fort. E écrit au tableau la nouvelle étape				
32'55- 34'	0			*Transition : E encourage les és à venir s'entraîner pendant la semaine dans le laboratoire où tout est enregistré. E explique qu'elle a proposé de répéter la scène 4 d'abord parce que les étudiantes vont devoir jouer la scène, mais aussi parce qu'il y a beaucoup de sons [b] qui sont difficiles pour les personnes qui parlent espagnol et il y a en a trois dans la groupe (l'E reprend certaines erreurs de prononciation en imitant les és). L'E les encourage à répéter encore la scène chez eux comme devoirs. L'E parle de l'orthophonie et de son lien avec la correction phonétique.*				

PAUSE DEJEUNE (12h30-13h30) **Deuxième partie du cours (13h30-15h30)**				
0'- 34' (34 mn)	**7**	**MQ**	Tab+ labo doc	**L'E corrige le laboratoire avec les étudiants.** **(la deuxième étudiante A1, Y (A1) est revenue après s'être absentée pour un rendez-vous médical pendant la première partie du cours)**
0' – 10' (10 mn)	**7.1**	**MQ**	**Ibid.**	**L'E fait la correction de la CO (*Accord 1* « dans les magasins »)** avec toute la classe.
	7.1 .1			L'E reprend le thème et écrit « annonce publicitaire » au tableau. E interroge J (A1). J (A1) donne la bonne réponse aux questions « quelle réduction ? », « sur quel article ? », « dans quel rayon ? A quelle période de l'année». Puis les és plus avancés répondent quand J ne sait pas. E note tout le vocabulaire au tableau
	7.1 .2			E essaye de comprendre pourquoi J n'a pas bien compris. J (A1) dit que ce n'était pas difficile mais qu'il a écouté une fois et qu'il n'a pas écrit les réponses. E lui donne des conseils méthodiques pour aborder une CO en laboratoire et traduit quelques mots en anglais.
	7.1 .3			E demande à J (A1) de donner la préposition de lieu qui convient devant « bijouterie », « papeterie » « rayon voyage ». J(A1) donne la préposition correcte et l'E le félicite.
10'18-19' 25 (11 mn)	**7.2**	**MQ**		**L'E corrige la CO (*Connexion 2*, « la folie des soldes »)** qui présente différents types d'acheteurs. L'E précise qu'elle n'écrira pas beaucoup de choses au tableau ici car les és concernés parlent bien. L'E écrit quand même les 7 types d'acheteurs au tableau. E ne repasse pas la CO pour Y (A1) qui est revenue.
	7.2 .1		*Connexion 2*	D (B2+) commence à répondre à la première question: « qu'est-ce que la personne a acheté et de quelle manière ? ». L'E laisse D parler puis interrompt la correction pour expliquer le thème du texte à Y(A1) en faisant beaucoup de gestes. E demande aux étudiantes B1/B2 d'expliquer à Y et J les différents types d'acheteurs recensés dans le texte.

	7.2.1.1			D (B2) explique calmement à Y et J (A1) le contexte et les types d'acheteurs (les pragmatiques, les moins riches, les impulsifs). Elle regarde Y et fait beaucoup de geste. J (B1+) explique aussi, avec une phonétique plus incertaine, d'autres attitudes (les prévoyants, les chercheurs, les voyageurs).
19'25 – 30'24 (11 mn)	**7.3**	**MQ**	Tab + doc labo + trans.	**<u>L'E travaille à partir de la transcription de la Co niveau 2 avec tous les étudiants</u>,**
	7.3.1			L'E fait lire la transcription
	7.3.1.1			L'E fait lire un passage à chaque é avancé et demande aux és A1 s'ils ont des questions de vocabulaire. Ils disent non.
	7.3.1.2			J et Y (A1) lisent aussi un extrait de texte. l'E reprend la prononciation de Y qui n'est pas claire et explique en même temps que c'est possible car il y a des mots composés de sons simples. Y fait beaucoup d'erreurs alors l'enseignant propose de lire elle-même, demande à toute la classe de répéter et ensuite à Y d'essayer encore une fois toute seule. L'E demande aux étudiants débutants s'ils ont des questions de vocabulaire sur ces extraits lus. Ils disent non.
	7.3.2			L'E ensuite lit le dernier extrait et demande aux és de répéter.
	7.3.2.1			L'E explique enfin comment faire la différence dans la prononciation de certaines voyelles car elle dit que les difficultés phonétiques viennent souvent d'une articulation insuffisante des voyelles. L'E s'adresse principalement à Y (A1) et insiste sur la prononciation du [a] en ouvrant grand la bouche. E explique aussi le rythme de la phrase
	0			*Transition : L' E demande aux étudiants de s'entraîner à relire des petits extraits vus en classe.*
30'25-34' (3mn 30)	**7.4**	**MQ**		**PO : « quel type d'acheteur êtes-vous ? »**
	7.4.1			L'E invite les és à répéter les sept types d'acheteurs inscrits au tableau.

	7.4.2			Une fois la correction terminée, l'E demande aux étudiants quels types d'acheteurs ils sont dans les magasins.				
	7.4.2.1			D (B2+) prend la parole et se décrit comme une personne « chercheur » dans sa manière d'acheter, elle explique pourquoi et donne un exemple. L'E dialogue avec elle presque comme avec une personne native. J(B1+) se décrit comme « chercheur » et « persévérant ». L'E ne reprend pas ses erreurs.				
	7.4.2.2			Comme Y et J (A1) ont des difficultés à trouver les mots pour s'exprimer sur leurs manières de faire des achats, l'E essaye de reformuler leurs idées et leur pose des questions fermées qu'ils semblent bien comprendre. Ils répondent par oui ou non.				
	7.4.2.3			L'E parle de son expérience personnelle. Elle parle naturellement en faisant des gestes. D (B2) lui pose des questions et donne un exemple pros dans une expérience vécue.				
34'04 – 63' (29 mn)	**8**			**Activité grammaticale.** **8A Les prépositions de lieu (A1) + 8C J (A1) reprend la correction des vbs « devoir, vouloir, pouvoir avec » Y (A1) absente à ce moment-là** (niv 3A.2) **8B Révision des pronoms personnels compléments (B1/B2)**				
34'04-37'35	0	.		***L'E donne la consigne*** *aux étudiants avancés (B1/B2) et la répète deux fois : ils doivent relire la transcription des extraits de la vidéo Un Gars, une fille et comprendre l'utilisation des pronoms personnels compléments en situation. Puis ils doivent relire la leçon sur les pronoms personnels compléments (photocopie fournie par E) et faire des exercices d'applications (photocopie fournie par E).*				
Repère	Niv.	FST	Matériel	Description	Niv	FST	Maté-riel	Description
37'40-55'45 (22 mn)	**8B.1**	GD	Transcription Un gars, une fille + photocopie leçon et exercices sur les pronoms personnels	Les és avancés travaillent ensemble sur les pronoms personnels compléments.	**8 A.1** 8A.1.1	MQ	*Grammaire progressive du français + A propos A1.*	**E avec les A1 : l'E explique aux és débutants les prépositions de lieu.** L'E lit la leçon avec eux dans la Grammaire progressive du français puis re-explique en, au + un nom de pays, à +ville rappelant qu'ils l'ont vus la

								deuxième séance. L'E écrit ces révisions sur une feuille devant eux.
					8A.1.2			L'E fait lire et répéter la leçon du livre. L'E explique rapidement « au, à la , à l' ».
					8A.1.3			L'E fait faire les exercices aux és et commence à corriger avec eux. Y ne trouve pas les premières réponses. Pendant qu'ils font le deuxième exercice, l'E regarde le manuel *A propos A1* pour voir ce qui a été faire et ce qu'il reste à faire au niveau A1.
					8A.1.4			L'E complète par des devoirs à faire dans leur manuel *A propos A1 cahier d'exercice*, pour la semaine suivante. E leur demande de s'auto-corriger avec la correction à la fin du livre.
					8C			L'E demande ensuite à J d'expliquer à Y ce qu'il a vu pendant la première partie du cours alors qu'elle était absente.
55'50-63' (9 mn	8B 1.1 devoirs	MQ	*Alors B1 (devoirs)*	**L'E retourne voir les és avancés**. L'E leur donne les devoirs dans le manuel qu'elles utilisent à la maison : exercices sur la consommation, préparation d'un exposé sur le pouvoir d'achat des français et de la grammaire sur les pronoms personnes+ DVD qui présente 2 publicités.	8C.1	D	*Grammaire progressive du français.*	J revoit avec Y (A1) la correction de l'exercice sur « devoir, pouvoir, vouloir » donné en devoir et déjà corrigé en première partie pendant l'absence de Y. Les és semblent avoir fini au bout de 4 minutes et attendent.

	8B.2		photocopie des exercices sur les pronoms personnels	Ensuite l'E corrige leurs exercices sur les pronoms (4 minutes) le, la, les, l', lui, leur avec les phrases négatives ou au passé composé. D et J ont trouvé l'exercice difficile. L'E a donné à nouveau les exercices pour la semaine suivante (fin des exercices + le pronom tonique et en) puis demande aux és s'ils veulent lui rendre des choses. L'E rappelle tous les devoirs : pronoms, unité 1 Alors, exposé….				L'E leur conseille de commencer à faire leurs exercices pour la semaine suivante.
	0			Transition *L'E annonce enfin le programme de la semaine suivante en disant qu'elle va corriger tout ce qu'elle n'a pas fini*.				
63'34-88' (25 mn)	**9**	**MQ**	**TBI (support réalisé pour TBI/ activité mutualisée par plusieurs enseignants du CUEF**	**Interculturel :** **L'E propose de travailler sur un projet TBI réalisé autour de la fête des Lumières** puisque beaucoup d'étudiants s'y rendent en général à cette période de l'année. L'activité comprend : 1 brainstorming, une CO, une exercice de lexique, un exercice d'appariement.				
	9.1			Dans une perspective actionnelle, l'E demande aux étudiants qui vont à Lyon de prendre des photos et de les présenter la fois suivante. L'enseignant parle très rapidement, tous les étudiants écoutent mais c'est difficile pour les és A1. Ce sont essentiellement D (B2) et J (B1) qui répondent aux questions. J participe aussi un peu car il habite à Lyon.				
	0			*Transition : L'E dit que la vidéo sur la fête des Lumières lui donne envie d'y aller, elle remercie les és et s'excuse pour les pbs techniques et les changements de salle.*				

3 Description des gestes didactiques

3.1 Quelques remarques sur la rédaction

Comme le dit Laplantine (1996), « la description ethnographique ne consiste pas seulement à voir mais à faire voir, c'est-à-dire à écrire ce que l'on voit » (8). Il s'agit de transformer le regard en langage, passer du visible au dicible (8). Cette « écriture du voir » (ibid.) n'est pas aisée pour nous puisque nous sommes à la fois le chercheur et le praticien observé. En effet, c'est nous qui avons organisé le cours et l'avons ensuite mis en œuvre dans la classe. Nous serions vite tentée d'interpréter les gestes didactiques que nous observons. Nous n'avons pas réalisé d'entretiens d'auto-confrontation. Aussi nous nous limiterons à décrire les gestes que nous observons sur la vidéo de classe, sans chercher à interpréter nos intentions même si nous avons bien conscience que notre regard n'est pas aussi neutre que celui d'un observateur extérieur à la classe (sur cette question voir chapitre 5). Nous nous limiterons au « voir » c'est-à-dire à ce qui est devant nos yeux. Car « voir, c'est recevoir des images » (Laplantine, 1996 : 13). Nous entrons dans une sorte de phénoménologie des gestes didactiques : comme le dit Husserl, « il s'agit de décrire, et non d'expliquer ni d'analyser». La description des gestes didactiques sera suivie de leurs synthèses puis de celles des autres séances. C'est au niveau des synthèses que nous pourrons vraiment analyser et expliquer plus en détail certains procédés, techniques, voire certaines intentions enseignantes. Ainsi comme le dit Laplantine (1996 : 29-30) :

> La description énonce, annonce, énumère, épelle, détaille, décompose, mais d'abord enregistre, démontre, recense, comptabilise. (…) Elle dresse des listes, établit l'état des lieux, procède à des inventaires (elle vise l'exhaustivité), à épuiser son sujet. (…). [Elle est un rangement et classification] : « elle consiste en un certain mode de découpage du réel, ou plutôt de construction de ce dernier.

Le synopsis et les trois entrées retenues pour décrire les gestes didactiques (dispositifs, régulations, mémoire didactique) organisent cette classification et ce découpage du réel.

Nous avons décidé de mettre des tirets et de souligner en gras les étapes, régulations et interactions importantes, pour rendre la lecture plus lisible et faciliter la synthèse des résultats. Rappelons qu'il y a 9 niveaux hiérarchiques, c'est-à-dire 9 grandes étapes qui rythment l'organisation du cours du 4.12.09 (S1) et qui changent en fonction des activités/tâches. Nous commençons directement par le niveau 2, le niveau 1 étant une sorte de mise en route dans laquelle l'enseignante s'assure que les étudiants ont fait leurs devoirs et ont consulté le blog.

3.2 Le Niveau hiérarchique 2 : La CO de Un Gars, une fille

Le dispositif

Le regroupement se fait en **classe entière**[73].

Les activités proposées sont :

- une **CO** de 8 minutes environ d'un **extrait vidéo de la série** ***Un gars, une fille dans les grands magasins*** dont la transcription a été distribuée à tous. Mais seuls les A1 sont encouragés à la consulter avant ou après les extraits entendus. L'enseignante a choisi un support vidéo authentique composé de 5 petites saynètes courtes. Le rythme des dialogues est assez rapide mais les scènes sont très visuelles et leur sens peut être compris par tous les niveaux. Les A1 doivent répondre aux questions : qui, où, quand, pourquoi ; les autres doivent repérer des éléments plus détaillés, comprendre les commentaires des personnages et décrire leurs attitudes. L'enseignante interroge toujours les étudiants A1 avant de demander aux étudiants plus avancés de compléter. L'enseignante repasse les extraits 2 ou 3 fois.

- L'activité suivante s'intéresse au repérage du **lexique des achats à travers la transcription**. L'enseignante complète le travail d'écoute par la lecture pour tous de la transcription de la vidéo. Elle demande de repérer le champ lexical des achats et des magasins.

La mise en place de ce dispositif dure environ 1h (**63 minutes**) avec une répartition de 49 minutes pour la CO et 14 minutes pour le lexique.

Un **tuteur**, étudiant de master, accompagne les étudiants de niveau faible.

Au niveau du support et du matériel, le dispositif associe le TBI que l'enseignante utilise comme tableau ou lecteur DVD, une photocopie de la transcription et un questionnaire écrit avec deux entrées : une colonne pour le niveau 1 et une pour le niveau 2. L'enseignante donne les consignes pour les deux niveaux.

Le dire de l'enseignante est adapté au niveau des apprenants (adaptation du rythme du discours, choix du lexique), les consignes sont longues car il faut les adapter selon les niveaux et l'enseignante utilise l'anglais pour les plus faibles.

[73] Nous soulignons en gras les dispositifs et régulations principales de telle sorte qu'ils apparaissent clairement dans la synthèse des résultats.

Les régulations

Au niveau hiérarchique n°2, nous pouvons recenser plusieurs types de régulations. La notion de régulation a été définie précédemment dans le chapitre 2 de cette deuxième partie. On rappelle que nous nous intéressons à la régulation interne qui consiste à adapter le support à la classe et en ce qui nous concerne au niveau des apprenants. En amont on peut la nommer « régulation anticipée ». La régulation locale gère les imprévus dans le cours des interactions.

1-La régulation interne ou anticipée.

Les régulations observées sont :

- le fait de créer deux types de questions adaptées aux A1 et aux B1/B2 ;

- le projet de donner la transcription aux plus faibles et de s'adresser ensuite toujours en premier aux étudiants A1 (S1/ 2.1.1.1 ; 2.1.3.1 ; 2.1.4.2 ; 2.1.5.1)[74] ;

-le choix d'un support visuel pour tous.

2-La régulation locale

On peut observer deux types de régulations : une destinée à répondre ou aider les plus faibles, et une destinée à tous y compris aux plus forts.

En ce qui concerne la régulation pour tous, on peut remarquer que :

- l'enseignante est amenée à passer deux ou trois écoutes de la saynète quand elle voit que les étudiants plus avancés ne savent pas répondre (S1/2.1.2.2 et 2.1.5.2) ;

- il y a une allusion au *Petit Poucet* dans la deuxième saynète car les personnages ont peur de se perdre dans le magasin, allusion culturelle que les étudiants n'ont pas comprise. L'enseignante prend quelques minutes pour expliquer le conte de Perrault (S1/ 2.1.2.3) ;

- l'enseignante explique le lexique. Dans la troisième saynète, la femme fait du chantage à son mari pour qu'il lui achète un pull (S1/2.1.3). Le mot « chantage » est inconnu des étudiants. L'enseignante l'explique. Après avoir expliqué le sens du mot, l'enseignante veut vérifier qu'ils ont compris et prend l'exemple de la vie dans leur famille : elle leur demande de donner un exemple de chantage qu'elles exercent sur les enfants pour les faire obéir (S1/2.1.3.3). Les étudiants forts et faibles donnent des exemples. De même après avoir lu la transcription

[74] Les suites de chiffres font référence aux niveaux recensés dans le synopsis.

(S1/2.2.2), les étudiants sont invités à se rappeler, dans la vie quotidienne, quels types de rayons on peut trouver dans les magasins. L'enseignante se rend compte que même les étudiants les plus avancés ne connaissent pas le nom des différents rayons (luminaires, linge de maison, maroquinerie, papeterie).

En ce qui concerne la régulation pour les étudiants de niveau faible,

- cette manière de faire référence à la vie de tous les jours est utilisée ici par l'enseignante qui semble impliquer davantage l'étudiant A1 dans son effort de compréhension, comme si cette situation ou ce terme était vital pour lui (S1/ 2.1.3.4) ;

- pour renforcer la compréhension et la mémorisation des plus faibles, l'enseignante écrit aussi beaucoup de vocabulaire au tableau, même des mots qui semblent faciles pour les plus faibles (partout et en particulier en S1/ 2.1.11 ; 2.1.5.3) ;

- elle fait attention au rythme assez lent de ses propos (S1/ 2.1.2.3 et 2.1.3.2) ainsi qu'au choix du vocabulaire utilisé quand elle explique quelque chose ;

- elle utilise aussi beaucoup la gestuelle pour faire saisir le sens (partout et en particulier en S1/ 2.1.2.3) ;

- elle pose des questions fermées pour que les étudiants puissent répondre par oui ou non ;

- enfin, elle demande à un étudiant hispanophone B1 de traduire pour l'étudiant hispanophone A1. L'enseignante utilise elle-même l'anglais (S1/ 2.1.5.1 ; 2.2.1) pour aider les débutants de temps en temps.

La mémoire didactique

Le thème du cours est nouveau pour les étudiants, mais l'enseignante prend soin de montrer en quoi il se situe un peu avant la période de Noël. Tout ce qui sera travaillé autour du thème des achats permettra aux étudiants de mieux comprendre et d'acquérir plus d'aisance en PO et CO pendant les fêtes de fin d'année (transition du niveau 2).

Les interactions des étudiants[75]

On observe chez les étudiants B1/B2 :

[75] Cela ne fait pas partie de gestes didactiques. Nous avons dit dans le chapitre 5 que nous décrivions rapidement les interactions des étudiants car elles permettent de voir comment les gestes didactiques sont reçus par eux et d'aider à en faire l'analyse.

- une bonne compréhension même si le vocabulaire est parfois difficile et le rythme des propos rapide. F(B2) prend très souvent la parole. J (B1) participe également. (S1/ 2.1.1.2 ; 2.1.3.1 ; 2.1.3.3 ; 2.1.4.2) ;

-qu'ils respectent le temps de parole des A1 : ils ne devancent pas leur réponse quand l'enseignante s'adresse aux plus faibles. F (B2) fait même des gestes ou utilise la traduction (en anglais ou en espagnol) pour aider les A1. (S1/2.1.3.4)

Du côté des étudiants A1 :

-ils semblent **comprendre l'essentiel du message** car ils sont attentifs et hochent la tête le plus souvent en signe de compréhension. Y (A1) répond correctement aux questions. (S1/2.1.2.2 ; 2.1.3.4 ; 2.1.4.1) ;

- leur participation est très hésitante en PO. Y (A1) reste très hésitante et parle doucement. Elle a des difficultés phonétiques. L'enseignante reformule systématiquement ses réponses et demande parfois de répéter clairement. J (A1) est encore plus hésitant et il a tendance à donner ses réponses en anglais, réponses que l'enseignante traduit. Il cherche beaucoup de termes dans le dictionnaire et se fait aider par le tuteur. Il est évident que si les étudiants A1 comprennent globalement le contexte des saynètes, ils n'ont pas vraiment accès au vocabulaire précis utilisé. L'enseignante pose souvent une question fermée à laquelle ils répondent par oui ou non. L'enseignante écrit ensuite la phrase au tableau que les A1 doivent répéter chacun leur tour. Dans la partie 2.3 (lexique), J (A1) réussit à sélectionner correctement dans la transcription le vocabulaire associé au thème des achats. (S1/ 2.1.1.1 ; 2.1.3.4 ; 2.1.4.2)

-Enfin chez tous les étudiants, on remarque que :

- tous, même les forts, **écrivent ce que l'enseignante** note au tableau, par exemple le nom des rayons dans les magasins, inconnus d'eux.

Les B1/B2 ont bien compris mais il est parfois difficile pour eux de formuler les réponses très correctement. C'est la même chose pour les A1 mais l'effort semble être davantage mis sur la compréhension de la vidéo et des propos de l'enseignante car ils ont beaucoup de mal à s'exprimer et à être à l'aise. Les dispositifs (vidéo explicite, questions simples lues ensemble avant de regarder la vidéo, lecture de la transcription) ainsi que les régulations locales (gestes, notes au tableau, répétitions, rythme lent, traduction, aide d'un tuteur, aide des autres étudiants) favorisent la compréhension pour les A1.

3.3 Le Niveau hiérarchique 3 : une CE pour B1/B2+ et de la grammaire pour A1

Le dispositif

La classe est divisée en deux groupes de travail : le niveau A1 (il ne reste à ce niveau qu'un seul étudiant A1 car l'autre s'est rendue à un rendez-vous) et les autres étudiantes dont le niveau global s'échelonne de B1 à B2+ (1 B1, 1 B2+, 1 B2 + 2 B1/B1+). Le dispositif se compose de plusieurs activités simultanées que nous avons appelées 3A et 3B dans deux colonnes respectives. L'enseignante est toujours aidée d'un tuteur. Elle va et vient pour vérifier le travail fait en sous-groupes.

Niveau 3A **: dispositif pour l'étudiant débutant**

Les consignes, les activités et les tâches

Trois exercices/activités sont organisées par l'enseignante :

- un **exercice d'appariement sur le lexique des magasins** et des objets qu'on peut y trouver ;

- la correction des exercices sur « devoir, vouloir, pouvoir » que l'étudiant a fait en devoir dans *la Grammaire progressive du français* ;

- l'explication des prépositions de lieu à J (A1) qui sont présentes dans l'exercice d'appariement.

L'étudiant débutant réalise donc trois activités : 2 en grammaire et 1 en lexique.

Les modalités de travail :

C'est essentiellement le tuteur qui accompagne et corrige les productions (grammaire et lexique) de J (A1). L'enseignante vérifie les devoirs de J (A1) (S1/ 3A.2.4), un peu plus tard l'enseignante s'assure que J (A1) connaît bien « pouvoir, devoir, vouloir » (S1/ 3A.2.6) et peut les utiliser à l'oral. L'enseignante explique enfin les prépositions de lieu (3.C.1/ 4mn).

Le temps de présence de l'enseignante avec le niveau A1 est de : 2 mn (3A.2.3) + 7mn (3.A.2.6) + 5mn (3.C.1), soit 14 minutes avec A1 sur 69 minutes, **l'accompagnement étant effectué** par le tuteur principalement.

Niveau 3B : dispositif pour les étudiants B1 à B2+

Les consignes, les activités

Les exerices/activités proposés pour le niveau fort sont :

- une compréhension écrite (CE). La CE porte sur un texte de niveau A2+/B1 tiré de la méthode *Connexions 2* qui parle de la consommation (« la folie des soldes ») et des différentes manières d'acheter dans les magasins (le portrait de différents types d'acheteurs). Le texte est accompagné de questions de compréhension prises dans le manuel.
- Cette CE qui donne lieu à une production écrite (PE) / la synthèse du texte.
- Une PO / la reformulation du contenu du texte pour le niveau A1.

L'enseignante propose donc trois objectifs langagiers avec le même support : une CE, une PE, une PO.

Modalité de réalisation des tâches

Les étudiantes avancées doivent :

1/ lire le texte individuellement,

2/ répondre aux questions ensemble,

3/ rédiger une synthèse individuellement avant de préparer la PO ensemble

L'enseignante profite de la présence du tuteur qui travaille avec J(A1) pour travailler la CE avec les étudiants avancés. En 3.B.5 l'enseignante corrige chaque PE individuellement.

Le temps de présence de l'enseignante avec les étudiants (couleur verte sur les synopsis) dans ce dispositif est de : 13mn (3.B.3) + 5mn (3.B.5) + 2mn (3B7), soit 20 minutes avec les étudiants avancés.

Donc si on considère tous les niveaux A1 et B1/B2+, pendant les 63mn, le thème des achats est subdivisé en une CE, une PE, et du lexique et de la grammaire pour les A1. Ce dispositif qui sépare les tâches et les activités par groupe dure une peu plus d'une heure.

Les régulations

1-La régulation interne

On repère deux types de régulation interne :

-choisir une activité de CE et de PE est une manière d'anticiper les problèmes de gestion du temps que l'enseignante va rencontrer si elle doit s'occuper de deux groupes. Une CE et une

PE peuvent mobiliser assez longtemps les étudiants afin de libérer l'enseignante qui peut alors travailler avec l'étudiant plus faible, découvrir un nouveau point de grammaire et faire des corrections d'exercices trop faciles pour les plus avancés.

-la consigne donnée aux étudiants avancés de prévoir une synthèse orale du texte pour le niveau faible permet de créer la classe en maintenant un esprit d'échanges constructif.

2-La régulation locale

Avec le niveau B1/B2, l'enseignante pratique surtout une régulation évaluative :

-elle fait d'abord lire le texte à haute voix pour évaluer et corriger la phonétique (S1/ 3B.3.1) ;

- ensuite elle évalue la compréhension du vocabulaire tout d'abord en posant des questions sur des termes (S1/3B.3.2) présents dans le texte, puis en demandant de reformuler l'idée principale du texte pour s'assurer qu'ils ont bien compris le sens global (S1/ 3B.3.3) ;

- enfin elle corrige les PE individuellement (S1/ 3B.5) et leur demande de reformuler quand leurs propos ne sont pas clairs.

Avec l'étudiant A1, on note quatre types de régulations :

- l'enseignante vérifie la manière de travailler en autonomie à la maison avec le manuel pour l'étudiant débutant et lui donne des méthodes de travail (S1/ 3A.2.4).

- La deuxième forme de régulation est évaluative et consolidatrice. L'enseignante vérifie que J (A1) peut utiliser à l'oral la conjugaison des verbes pouvoir, devoir, vouloir qu'il a étudiée en devoirs. L'enseignante l'entraîne à cette fin (S1/ 3A.2.6) en lui demandant ce qu'il doit faire, veut faire, peut faire cette semaine.

-La troisième forme de régulation locale est **l'explication grammaticale** des prépositions de lieu qui sont présentes dans l'exercice d'appariement sur le lexique des magasins. (S1/ 3C.1)

-La quatrième forme de régulation est **la comparaison entre le français et l'anglais**. Quand l'enseignante explique les prépositions de lieu, elle fait deux fois une comparaison avec « to » en anglais. (3.C.1)

Enfin, on observe pour tous les étudiants certains moments notés « insert » dans le synopsis : ce sont des moments où l'enseignante leur demande juste s'ils ont compris, si ça va, s'ils ont fini, pour leur montrer qu'elle reste soucieuse de l'avancée de leurs exercices même si elle ne travaille pas directement avec eux.

Les interactions des étudiants.

Nous assistons d'abord à une **interaction soutenue entre J (A1) et l'étudiant**-tuteur à partir des supports de grammaire (pouvoir, vouloir, devoir) et du lexique (appariement). J(A1) semble totalement pris en charge (S1/3A1 et 3A2). L'enseignante vient vérifier deux ou trois fois l'avancement du travail sans vouloir interrompre le tuteur. J répond aux questions par des phrases brèves, hésitantes, à la phonétique incertaine mais compréhensibles (S1/3.A.2.4 et 3A.2.6).

Les étudiants B1/B2 :

- elles lisent individuellement le texte sur les soldes et les manières d'acheter. Elles semblent comprendre l'essentiel. (S1/3B.2)

-elles écrivent les explications que donne l'enseignante à propos de certaines expressions complexes. (S1/3B.3.2)

- elles sont motivées pour répondre aux questions de vocabulaire de l'enseignante. C'est à nouveau F(B2) qui parle le plus. (S1/3B3.3)

-chaque étudiante a produit individuellement un texte résumant l'article. Pendant la correction, elles sont encouragées par l'enseignante à reformuler individuellement les phrases peu claires. (S1/3B7)

3.4/5/6[76]. Les Niveaux hiérarchiques 4, 5, 6 : approfondissement en laboratoire

Les dispositifs

Les étudiantes se trouvent dans le laboratoire de langue. Le laboratoire utilisé ce jour-là est une salle multimédia disposant de 20 ordinateurs sur lesquels l'enseignante peut enregistrer sa voix, passer un CD, proposer un extrait de DVD ou un reportage d'internet. Il y a un ordinateur pour chaque étudiant.

Les modalités de travail sont un travail individuel devant chaque document enregistré. L'enseignante explique qu'elle vise deux objectifs différents pour le niveau A1 et B1/B2+.

[76] Nous choisissons cette numérotation pour rester en accord avec les numéros des niveaux hiérarchiques. Ici nous traitons les niveaux hiérarchiques 4, 5, 6 en même temps.

Elle note au tableau les consignes et elle les annonce en fonction des groupes ainsi que le minutage. Le tuteur n'est plus là pour aider le niveau A1.

Dispositif 4 pour le niveau A1 :

L'enseignante commence par donner une CO niveau A1+ extraite de *Accord 1* dans laquelle l'étudiant doit remplir un tableau sur des réductions en écoutant des annonces publicitaires. La CO est aussi accompagnée de la transcription au cas où il ne pourrait vraiment pas comprendre.

Dispositif 4 pour le niveau B1/B2+ : les étudiants doivent réécouter la vidéo avec la transcription afin de s'imprégner du vocabulaire. Car l'enseignante a prévu de leur faire jouer une scène de la vidéo à la fin du cours ou à la prochaine séance.

L'enseignante s'absente pendant les 5 minutes et on remarque que les étudiantes B1/B2+ ne travaillent pas et discutent (*intermède).*

Dispositif 5 pour le niveau B1/B2+

L'enseignante donne trois compréhensions orales (CO) à faire, le tout en 12 minutes :

-en autonomie, les étudiants doivent réécouter la CO test proposée la semaine précédente ramassée et notée par l'enseignante et **s'auto**-corriger avec la transcription fournie ;

- une CO de niveau intermédiaire A2+ (*Connexion 2*), donc facile pour ces étudiantes, qui fait écho au texte de CE.

-L'enseignante leur demande d'écouter très rapidement la CO de *Accord 1* pour le niveau A1 afin qu'ils puissent aussi suivre la correction qui aura lieu en classe entière.

Ces trois compréhensions ne présentent pas de difficultés pour le niveau B1/B2+.

Dispositif 5 pour le niveau A1.

L'étudiant A1 est toujours seul. L'enseignante profite du travail en autonomie de l'autre groupe pour travailler avec J (A1) : elle corrige avec lui la CO de la semaine précédente sur les activités quotidiennes d'un écrivain (*Grammaire en contexte niveau débutant*) et lui demande de raconter la sienne. L'enseignante prend des notes.

Dispositif 6 pour tous.

L'enseignante, pendant les dix dernières minutes du laboratoire invite les étudiants à travailler la phonétique et à répéter la saynète n°4 de *Un Gars, une fille dans les grands magasins* afin de corriger les sons mais aussi l'intonation. De plus l'enseignante précise qu'elle a choisi cet extrait parce que d'une part c'est le plus facile à comprendre, d'autre part parce que il y a beaucoup d'expressions et de termes qui contiennent le son [b], difficile pour les hispanophones qui sont majoritaires ce jour-là.

Si on résume le temps du laboratoire, il dure 35 minutes. Les étudiants avancés travaillent seuls sur les trois compréhensions orales (B5, C5, D5) ; l'étudiant A1 travaille sur deux compréhensions orales (A4 et A5), principalement sur la correction de la CO du 26/11/09, toujours avec l'enseignante. L'activité de phonétique rassemble tout le monde autour d'un travail sur le son [b] et l'intonation.

A la fin du laboratoire, l'enseignante garde toutes les CO enregistrées sur les postes, sachant que cette salle multimédia est une salle de travail en autonomie l'après-midi. Elle encourage les étudiantes à revenir dans la semaine pour refaire les exercices si elles n'ont pas eu le temps de les approfondir. (T*ransition* niveau 6).

Les régulations.

Analysons les régulations des trois niveaux hiérarchiques qui découpent le laboratoire

1- Les régulations internes (ou anticipées)

Nous recensons 4 formes de régulations internes :

-en choisissant plusieurs compréhensions de différents niveaux[77] (A1, A2+, B1/B2 correction, extrait de vidéo à re-visionner), l'enseignante cherche à s'adapter à la grande hétérogénéité des niveaux.

- La distribution de ces CO est soucieuse à la fois d'un travail en sous-groupe et en classe entière puisqu' il y a des CO de niveau facile (C5 et A4) données aux B1/B2, de telle sorte que la correction puisse se faire en classe entière.

[77] Il faut faire une différence entre le niveau du support utilisé et le niveau des étudiants. Un texte de niveau A2+ peut très bien être proposé aux A1 mais aussi aux B1/B2.

- Le fait de donner une transcription aux A1 et aux B1/B2+ pour leur CO de la semaine précédente aide les étudiants à **s'auto**corriger plus vite et libère du temps pour l'enseignante.

-La régulation anticipée vise une personnalisation de la phonétique en fonction de la langue source. Elle se produit au niveau 6 quand l'enseignante écoute les étudiantes hispanophones et les reprend pour qu'elles prononcent correctement le son [b].

2- Les régulations locales

Les régulations concernent surtout J (A1) avec qui l'enseignante travaille. Trois formes de régulations locales peuvent être observées au niveau hiérarchique 5 :

-l'enseignante corrige J quand il ne comprend pas bien les propos du personnage qui raconte sa journée (*Grammaire en dialogue*). (S1/ 5.1A)

-Puis l'enseignante cherche à vérifier qu'il maîtrise bien la conjugaison des verbes pronominaux et demande à J de passer du « je » à « il ». (S1/5.2A)

- Elle lui demande de raconter sa journée afin de voir s'il est capable d'utiliser les verbes pronominaux en PO. (S1/A5.3)

Les interactions des étudiants

L'étudiant A1 est toujours le seul de son niveau. On ne peut pas savoir à ce stade s'il a bien compris les consignes de CO car la caméra vise un autre groupe. Au niveau 5 :

- il écoute les corrections de l'enseignante, (S1/5A.1) ;

-il hésite puis exprime lentement et correctement ses activités quotidiennes (S1/5A.3) ;

-il répète la phrase quand l'enseignante le corrige. Son interaction avec l'enseignante dure 12 minutes(5A.3) ;

-J répète ensuite la scène 4. Mais il ne peut pas répéter toutes les phrases, aussi se contente-t-il d'en écouter certaines.

Le groupe plus avancé ne travaille pas quand l'enseignante s'absente (pendant environ 5 minutes). Ils préfèrent discuter. Ils jouent le jeu de l'autocorrection ensuite, puis écoutent la CO sur les soldes avant de répéter à haute voix la scène 4. Au début F (B2) est gênée de parler à haute voix et elle est perturbée par la caméra aussi (S1/5B et 5C).

3.7 Le Niveau hiérarchique 7 : La correction du laboratoire.

Le dispositif

Le regroupement se fait en classe entière.

1/ L'enseignante **corrige d'abord la CO de niveau A1**.

2/ Puis, les étudiants B1/B2 sont invités à présenter leur texte simplement aux étudiants plus faibles avant de corriger la CO niveau A2+ sur les différents types d'acheteurs. Tous les étudiants participent (deux étudiantes B1 sont parties, il reste 3 étudiantes avancées). Les A1 (à présent 2 étudiants A1 car l'étudiante qui s'était absentée est revenue) ont reçu la transcription de l'extrait de la CO niveau A2+ (*Connexion 2).*

3/Cette dernière compréhension sert de tremplin à un échange oral. Chaque étudiant est invité à décrire sa manière de faire des achats, y compris les étudiants débutants.

4/ Enfin l'enseignante demande à chacun de lire la transcription.

Le niveau hiérarchique 7 contient un dispositif qui se déroule sur 34 minutes.

Les régulations

1- La régulation interne :

Faire une correction des compréhensions orales A1 et A2 en classe entière est une régulation interne. D'une part cela permet à l'enseignante de gérer le temps de présence avec les étudiants et de ne pas multiplier les activités. D'autre part cela maintient l'esprit de classe. Le fait que ces étudiants débutants vivent dans des familles françaises et qu'ils aient progressé en CO permet, permet à l'enseignante de les faire travailler ensemble sur une compréhension A2+, avec l'aide de la transcription (S1/ 7.3).

2- La régulation locale

Les régulations avec les étudiants A1

Nous pouvons observer plusieurs types de régulations locales :

-concernant l'ordre des tours de parole encouragé par l'enseignante : c'est J (A1) qui est interrogé en premier pour la correction de la CO n°1 (*Accord 1*). Les autres étudiants sont ensuite invités à compléter sa réponse. (S1/ 7.1.1)

-L'enseignante écrit tout le vocabulaire au tableau (S1/ 7.1.1) même les termes les plus simples. Par exemple « bijoux », « bijouterie », « 30° /° », « voyage », « sac »…

-Quand l'enseignante s'aperçoit que J n'a pas bien compris, elle essaye de comprendre pourquoi et lui donne des conseils méthodiques pour aborder une CO en général. (SI/ 7.1.2)

- Elle traduit en anglais certains termes.

- L**'enseignante demande de l'aide à une étudiante B2** pour accueillir Y (l'autre étudiante A1) qui revient en classe après 2 heures d'absence (voir plus loin).

-La manière utilisée par l'enseignante pour corriger la phonétique avec Y est intéressante: elle lui fait lire un passage de la transcription de la CO A2 à Y (A1) et la corrige (SI/ 7.3.1.2). Pour ne pas la complexer, elle lit une phrase l'une après l'autre, demande à tous de répéter ces phrases avant d'inciter Y à répéter seule. E n'hésite pas à reprendre systématiquement la prononciation des voyelles. Elle prend un temps pour insister sur l'articulation du [a] et du [e] en rappelant que tous les étudiants, quel que soit leur niveau, n'articulent pas assez.

- Comme Y et J (A1) ont des difficultés à répondre en formulant des phrases, l'enseignante leur pose des questions fermées (SI/ 7.4.2.1).

Les régulations avec tous les étudiants

-La lecture de la transcription (SI/7.3) est une manière de réguler les difficultés de compréhension.

-Une autre forme de régulation consiste à demander à un étudiant B2+ de reformuler simplement le contenu du texte pour l'étudiante A1 qui arrive en retard (S1/ 7.2.1). D (B2+) expliquer à Y le contenu du texte source sur les manières d'acheter (CE *Connexion 2*) ainsi que la correspondance entre ce texte et la CO n°2 A2 (*Connexion 2*) écoutée en laboratoire et que l'enseignante va corriger.

-Enfin il y a une régulation phonétique quand l'enseignante explique au tableau à l'aide d'un dessin de la bouche les distinctions dans la prononciation des voyelles confondues par les étudiants. (7.3.2.1)

On peut donc dénombrer 9 formes de régulations locales au niveau hiérarchique 7, les plus nombreuses se produisant auprès des étudiants A1.

Les interactions des étudiants.

La première correction est celle de la CO A1 *(Accord 1)* sur les annonces publicitaires dans les magasins.

-J (A1) semble avoir bien compris le document sonore puisqu'il répond correctement aux questions de compréhension « Quel objet ? Quel rayon ? Quelle réduction ? » à l'exception d'une question sur le rayon papeterie (S1/7.1.1).

-Il dit à l'enseignante que c'est une compréhension facile (S1/7.1.2) mais il n'a pas pris ou il n'a pas eu le temps d'écrire toutes les réponses.

-J (A1) formule également les bonnes prépositions de lieu devant le nom des rayons (S1/ 7.1.3).

-D (B2) et J (B1) complètent les réponses de J quand elles ne sont pas complètes (S1/7.1.1)

Tous les étudiants, J (A1), Y (A1 qui revient en deuxième partie) et les plus avancés sont attentifs à la correction du premier document.

Pendant la correction de la CO n°2, ce sont les étudiantes B1/B2 qui répondent. On note **moins d'aisance dans l'expression de** J (B1+) que chez D (B2/B2+) :

-elles ont bien compris le contenu du document sonore pris dans le manuel niveau A2 (*Connexion 2).* D (B2+) prend davantage la parole que J (B1+). Ses phrases sont très correctes (S1/7.2.1).

-Ces mêmes étudiantes expliquent à Y (A1), qui n'a pas pu participer à la première partie de la classe, les différents types d'acheteurs recensés dans leur texte. D (B2) explique lentement à Y (A1), elle fait des gestes et utilise des répétitions et des reformulations pour expliciter ses propos. Elle se sert d'exemples. Y hoche la tête en signe de compréhension (S1/7.2.1.1).

-J (B1+) s'exprime dans une phonétique plus incertaine.

-J (B1+) fait aussi un effort pour formuler des phrases accessibles à Y (A1). Y ne pose pas de questions mais sourit en signe de compréhension.

Pendant la lecture de la transcription des monologues de la compréhension orale.

-D (B2) lit sans difficultés. (S1/7.3.1).

-J (B1+) est reprise par l'enseignante deux fois pour sa prononciation.

-Les deux étudiants A1 lisent à leur tour. Le déchiffrage des mots du point de vue de la phonétique est plus lent pour J (A1) mais pas très difficile. Rappelons que J (A1) est irlandais. Le travail de lecture est plus complexe pour Y (A1) vénézuélienne qui n'arrive pas à prononcer un mot sans être reprise par l'enseignante. Après la première phrase, l'enseignante décide de la lire puis de faire répéter toute la classe avant de demander à Y de répéter. Y réussit à prononcer correctement. Elle répète phrase après phrase après l'enseignante et corrige la prononciation de certaines voyelles, notamment le [e] et le [a]. (S1/7.3.2)

A la fin du niveau hiérarchique 7, **les étudiants décrivent leur manière d'acheter**.

- D (B2) prend à nouveau la parole en premier. Elle se décrit comme « chercheur » sans tenir compte des soldes. Son discours est fluide, le choix des mots est approprié, elle dialogue surtout avec l'enseignante de manière tout à fait naturelle. Rappelons que D est turque et travaille comme fille au pair à Grenoble depuis 1 an et demi. (S1/7.4.2.1)

- Jo (B1+) se décrit quant à elle comme une cliente « chercheur » et « persévérante »; son discours est fluide aussi mais plus court que celui de D (B2) ; l'enseignante la questionne aussi de manière naturelle, sans ralentir le rythme du discours. (S1/7.4.2.1)

-J (A1) n'hésite pas à prendre la parole pour se décrire comme un client « chercheur ». il essaye de donner un exemple mais ne trouve pas les mots. Il sourit d'un air embarrassé, fait des gestes. L'enseignante l'aide, essaye de reformuler et lui pose des questions fermées terminées par « c'est ça ? ». J répond par oui. A la fin il réussit à faire des phrases simples : « je regarde les magazines, je vois un vêtement, j'aime le vêtement et je cherche pour ce vêtement ». (S1/7.4.2.2)

-Y (A1) acquiesce quand l'enseignante lui demande si elle a un tempérament « chercheur », l'étudiante donne un exemple : elle montre son pull et dit qu'elle cherche longtemps. Elle utilise des termes comme « sélectionner » qui existent en espagnol, elle francise sa langue maternelle. (S1/7.4.2.2)

A la fin, quand l'enseignante parle de sa propre manière d'acheter, D (B2) participe à la conversation de manière aisée. (S1/7.4.2.3)

3.8 Le Niveau hiérarchique 8 : exercices de grammaire

Le dispositif

Les consignes

Le regroupement se fait en sous-groupes de niveaux proches, toujours les deux étudiants A1 dans un groupe (niveau 8A), et les autres B1/B2+ dans l'autre groupe (niveau 8B). La durée de l'activité est de 30 minutes.

L'enseignante passe à une activité grammaticale pour tous mais les consignes sont différentes en fonction des groupes :

-les A1 doivent découvrir les prépositions de lieu (8A) car ils ont fait au début dans la première partie du cours un exercice d'appariement sur les noms d'objet et les magasins où on peut les trouver (par exemple : un litre de lait à l'épicerie).

-Les étudiantes B1/B2 (8B) doivent réviser tous les pronoms personnels compléments car ils sont très nombreux dans la transcription de l'extrait vidéo. Pour cela ils doivent reprendre la transcription de la vidéo *Un Gars, une fille dans les magasins*, les relever, puis l'enseignante leur donne une photocopie qui reprend les *Exercices de grammaire avec corrigés B1* : une révision de la leçon sur les pronoms (le, la, les, lui, leur, en, y + les pronoms toniques) et quelques exercices à trous. Les premiers exercices sont adéquats pour le niveau B1/ B1+ parce que les pronoms personnels sont intégrés dans des structures négatives ou au passé composé. Les étudiants peuvent travailler seuls ou par 2.

Les modalités de travail

L'enseignante accompagne principalement les étudiants A1 (22 min) dans la découverte des prépositions de lieu dans la *Grammaire progressive du français* : lecture de la leçon, répétition, explication, exercices d'application et correction immédiate. L'enseignante demande ensuite à J(A1) de regarder avec Y, absente au début du cours, la correction des exercices sur devoir, vouloir et pouvoir.

Pendant ce temps, **l'enseignante** corrige le début des exercices des B1/B2+ (seulement 4mn)

Elle leur donne ensuite une longue liste de devoirs à faire pour la semaine suivante: exercices sur la consommation, préparation d'un exposé sur le pouvoir d'achat des Français et de la grammaire sur les pronoms personnes ; ils doivent aussi regarder un DVD qui présente 2 publicités (*Alors B1*, Didier). De même les A1 doivent travailler toute l'unité 4 de *A propos A1* tout seuls car l'enseignante n'a pas le temps de voir le thème la ville, se diriger). Le travail en autonomie des étudiants B1/B2+ est donc important à la maison étant donné le peu d'heures de cours sur place. L'enseignante leur dit que ce sont des exercices de révision par rapport à la

leçon du jour et qu'ils doivent s'autocorriger avec les corrigés la fin du livre. Elle leur propose aussi de découvrir par eux-mêmes l'unité 5 d'*A propos A1*.

Pour les deux groupes, les consignes de travail sont données séparément (8A.1.4 et 8B.1).

Les régulations

1- La régulation interne

Elle se retrouve à plusieurs reprise quand :

-l'enseignante propose à tous des exercices de grammaire de difficultés croissantes pour **s'adapter à l'hétérogénéité**.

-L'enseignante modifie son programme de cours : elle change son projet qui était au départ de faire travailler les étudiants A1 sur les pronoms personnels compléments. Elle choisit plutôt une explication des prépositions de lieu présentes dans l'exercice de lexique donné en première partie du cours. En effet, elle s'aperçoit que les étudiants A1 ne connaissent pas la règle d'utilisation des prépositions de lieu.

-L'enseignante choisit de laisser travailler les B1/B2 en autonomie sur les pronoms compléments. Cette démarche est motivée par le fait qu'ils ont déjà appris cette leçon et qu'ils révisent. Ce travail en autonomie permet à l'enseignante d'avoir du temps pour s'occuper du groupe A1.

- L'enseignante complète son temps de présence insuffisant avec les étudiants par des devoirs à la maison dont certains (pour le niveau A1) sont autocorrectifs.

2- La régulation locale

- L'enseignante, avant de commencer la nouvelle leçon sur les prépositions de lieu, réexplique la règle de grammaire sur les prépositions de lieu (à+ ville, au/en + pays), qui avait été découverte lors de la deuxième séance (S1/8A).

- L'enseignante essaye de gérer le temps à la fin de son cours : pour pouvoir s'occuper des B1/B2, elle demande **à J (A1) d'expliquer à Y (A1) ce qui a été étudié** pendant la première partie du cours alors qu'elle était absente. (S1/8.B). Puis elle laisse les étudiants A1 finir leurs exercices et va s'occuper des B1/B2+. Au bout de quatre minutes, les étudiants A1 ont fini et attendent. L'enseignante leur conseille de commencer à faire leurs exercices pour la semaine suivante. S1 (8.C)

- L'enseignante corrige les exercices de grammaire, quel que soit le groupe (S1/ 8A.1.3 pour les A1) et (S1/ 8B.2 pour les B1/B2+ et annonce qu'elle continuera la semaine suivante.

La mémoire didactique

A la fin du niveau hiérarchique n°8 (transition 0), l'enseignante fait la promesse de corriger tout ce qui n'a pas été corrigé jusqu'ici par manque de temps. C'est aussi une régulation car l'enseignante rassure ses étudiants en leur disant qu'elle n'a pas oublié les corrections même si elle les fera plus tard.

Les interactions des étudiants.

Les étudiants A1 :

- écoutent attentivement les explications données par l'enseignante sur les prépositions de lieu. (S1/8A.1.1)

-Y commence l'exercice n°1 avec l'enseignante, elle hésite, elle n'a pas compris puisqu'elle ne sait pas répondre : « A 8h je suis à la maison, à 9h je suis ….. Bureau ». J a moins de difficultés que Y. Le deuxième exercice est mieux réussi par Y qui a eu plus de temps pour réfléchir. (S1/8A1.3)

Les étudiants B1/B2 :

- travaillent ensemble sur les pronoms personnels.

- L'une d'entre elles propose de faire un exposé pour la séance suivante.

- E**lles corrigent avec l'enseignante** le premier exercice sur les pronoms personnels : elles **font beaucoup d'erreurs** car les pronoms sont intégrés dans des structures au passé composé affirmatives ou négatives. L'enseignante réexplique beaucoup de choses. Les étudiants n'ont pas eu le temps de faire plus de deux exercices. (S1/8B.2)

3.9 Le Niveau hiérarchique 9 : interculturel sur la fête des Lumières

Le dispositif

Le dernier regroupement se fait en classe entière et la durée de ce niveau hiérarchique est de 25 minutes.

Le dispositif vise à insérer les étudiants dans la culture locale et la vie réelle. Plusieurs jeunes filles au pair vont partir à Lyon pour voir la fête des Lumières. L'enseignante propose une exploitation sur tableau interactif, de la fête des Lumières qui comprend :

- un brainstorming à partir du mot « lumière, un reportage en images, un jeu sur l'histoire de Lyon ;

-une CO (niveau B1) pour comprendre ce qu'est la fête des Lumières ;

-un panorama des monuments célèbres de Lyon, du lexique sur la lumière (toutes les expressions contenant le terme « lumière ») ;

-et un jeu de memory sur les monuments de Lyon le jour et la nuit.

Cette exploitation est difficile pour les étudiants A1 mais encore une fois, tout comme l'extrait vidéo qui avait été choisi au début du cours, **l'exploitation est très visuelle**. L'enseignante donne une tâche aux étudiantes qui partent à Lyon : faire quelques photos et les rapporter sur une clé USB pour les présenter à la classe entière.

Les régulations

1-La régulation interne

-Elle consiste essentiellement dans la modification du programme **de cours pour s'adapter à la demande d'étudiantes** qui partent à la fête des Lumières et qui veulent en parler avant. En effet, l'enseignante n'avait pas prévu dans son plan de cours de travailler sur ce thème. L'enseignante avait prévu dans son plan de cours de faire jouer un petit dialogue à partir de la vidéo de *Un gars, une fille*. A la fin du niveau hiérarchique 8, le temps de cours restant est de 25 minutes. C'est trop court pour faire préparer des dialogues et les jouer. De plus 2 étudiantes qui ont un bon niveau d'oral sont parties à la fin de la première partie du cours, les étudiants ne sont pas assez nombreux pour faire un jeu de rôle.

-L'enseignante propose l'exploitation TBI car la vidéo est très visuelle et donc compréhensible pour des A1 : beaucoup de photos et de jeux d'appariement à partir d'images (reportage sans le son, images des monuments, histoire de Lyon en images, jeu memory sur Lyon le jour et la nuit). Cette exploitation peut être abordée par des A1 même si cela reste encore difficile du point de vue du texte.

2-La régulation locale

- L'enseignante interroge les étudiants sur les différentes questions de compréhension posées sur la vidéo. On peut remarquer **qu'elle n'écrit rien au tableau pour les A1**, on a l'impression que l'enseignante veut faire vite pour finir l'activité. Le rythme de parole de l'enseignante reste normal, voire rapide (dans un souci de finir l'activité avant la fin du cours ?).

- Elle interroge aussi les A1 quand il s'agit de jouer au memory ou de faire l'exercice d'appariement.

Les interactions des étudiants

Pendant la présentation du document TBI sur la Fête des Lumières,

- seules les étudiantes B1/B2 répondent aux questions de compréhension orale.

- Dans l'exercice d'appariement qui associe des quartiers de Lyon à des images, J (A1) participe car il habite à Lyon.

- Pendant le memory, tous les étudiants viennent jouer au tableau à tour de rôle.

Même si l'exploitation relève du niveau B1, tous les étudiants sont convoqués en fonction des activités et tous participent même si c'est difficile.

Il convient à présent de faire la synthèse des dispositifs et des régulations observées dans cette séance 1.

4 Synthèse des gestes didactiques de la séance du 4.12.09

Quelles sont les capacités langagières travaillées pendant la séance 1, avec quelle fréquence ? Comment l'enseignante parvient-elle à gérer les différents objectifs qu'elle fixe aux différents niveaux ? Selon quelles modalités de regroupement et avec quelle dynamique ? Que peut-on en déduire en ce qui concerne les conditions d'apprentissage des étudiants ? Les A1 sont-ils uniquement mobilisés pour des exercices/activités sur des supports de leur niveau ? Comment ? Quelle est la part du travail ensemble et en groupe ? Qu'est-ce qu'une classe hétérogène ? Essayons à présent de faire la synthèse des dispositifs mis en place pendant la séance du 4.12.09.

4.1 La synthèse des dispositifs (S1)

4.1.1 La répartition des exercices/activités par capacités langagières et objectifs langagiers

Le tableau ci-dessous recense la répartition des activités en fonction des capacités langagières travaillées et des objectifs langagiers ainsi que les regroupements autour de ces activités pendant les 4h30 de cours. Le tableau ci-dessous recense tous les activités/exercices de la séance, leur niveau et leur répartition dans les groupes.

Tableau 19. Récapitulatif des dispositifs de S1.

Capacités langagières/ obj. linguistiques	Niveau du support/ activité	Exercices/ activités	Regroupement
CO 1 *Un Gars une fille* (DVD)	B1+	L'E a rédigé deux nivx de questions	tous
CO2 *La journée d'un écrivain* (Grammaire en dialogue)	A1	Auto-correction 25.11 + aide de l'E	A1
CO3 *La famille française* (La France au quotidien)	B2	Auto-correction test 25.11	Forts (=B1/B2)
CO4 Promotions dans les magasins (*Accord 1*)	A1+	CO	tous
CO5 Les différentes manières d'acheter. *(Connexion 2)*	A2+/B1	CO associée à CE	-Forts en labo -Correction avec tous en classe. -Transcription pour A1
CO 6 TBI : Lyon la ville des lumières	B1+	CO	tous
CE 1	B1	CE + PE et PO	forts
PO 1 PO 1bis, PO1 ter	A1-C1	Correction des questions de compréhension sur le film et sur les CO 4, 5, 6	tous
PO 2	A1	S'exprimer avec « devoir, vouloir, pouvoir »	A1
PO 3	A1	Labo : raconter sa journée (J)	Travail individuel A1

PO 4	B1/B2	Associées à CE répondre aux questions	forts
PO 5	B1/B2	Présenter le texte sur les soldes aux A1	Tous Forts vers tous
PO 6	A1-C1	Exprimer quel type d'acheteur on est	tous
PO 7	A1	J (A1) corrige les exercices de grammaire avec Y (A1)	A1
PE	B1/B2	Synthétiser le texte	forts
Lexique 1	A1-C1	Dans la CO 1 lexique des magasins+ transcription	Tous
Lexique 2	A1/A1+	Exercice d'appariement choses-magasins	A1
Lexique 3	B1	Voc du texte (CE)	forts
Lexique 4	A1-C1	Voc de la transcription de la CO 2 labo	tous
Lexique 5	A1 et +	Voc de CO A1 labo	tous
Lexique 6	B1	Voc fête des lumières	tous
Grammaire 1	A1	Vouloir, devoir, pouvoir	A1
Grammaire 2	B1	Révision pronoms personnels compléments	forts
Grammaire 3	A1	Prépositions de lieu	A1
Phonétique 1	A1	Répétition des phrases simple de la transcription CO1	A1
Phonétique 2	A1	Lecture leçon gram sur devoir, vouloir, pouvoir	A1
Phonétique 3	B1	Lecture du texte (CE)	forts
Phonétique 4	A1-C1	Lecture scène 4 un gars une fille (labo)	tous
Phonétique 5	A1	Echange avec l'enseignant (labo) : raconter sa journée. Répétition des phrases corrigées après l'enseignant.	A1

Phonétique 6	Tous	PO sur les manières d'acheter. Production des A1 (Y essentiellement)	En classe entière mais correction principalement des A1

L'enseignante a proposé 6 CO pendant les 4 h30 de cours dont 2 auto-correctives ; 4 activités de compréhension orale sur 6 se corrigent en classe entière, accompagnées d'images et de leur transcription pour les étudiants A1. Il n'y a qu'une compréhension adaptée vraiment au niveau A1 (*Accord 1*, les promotions dans les magasins). L'autre a déjà été effectuée la séance précédente, l'enseignant la corrige avec l'étudiant.

Une seule CE (niveau B1) pour le groupe B1/B2 est proposée, corrigée avec l'enseignant, une CE qui doit servir de support à une PE (écrire la synthèse du texte) et à une brève PO (présenter le texte à tous).

En ce qui concerne les PO : sans compter toutes les interactions ponctuelles qui ont lieu dans la classe, on dénombre 7 PO dont 3 en classe entière (correction des questions de compréhension, présentation par les B1/B2 de leur texte sur la folie des soldes, PO où chacun essaye d'exprimer sa manière d'acheter).

On note 6 occurrences du travail du lexique dont 4 en classe entière (qui correspondent souvent à l'étude du vocabulaire présent dans les CO et leurs transcriptions)

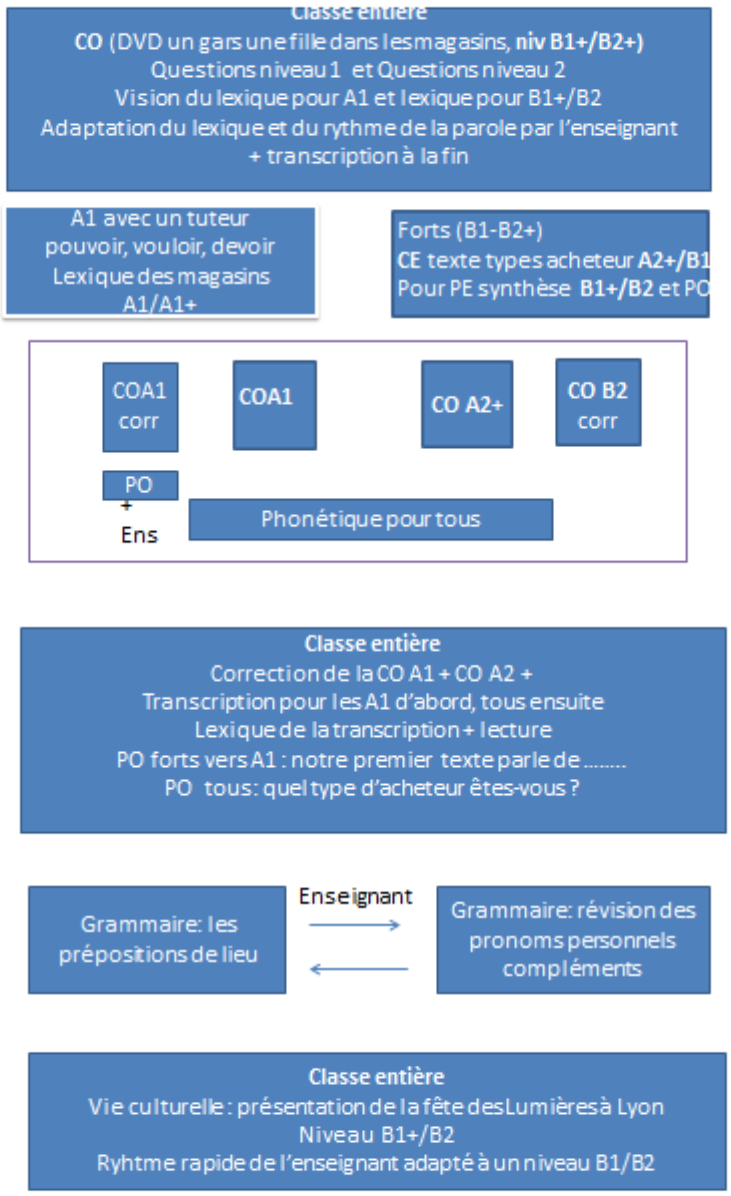
Les 3 exercices/activités de grammaire sont faites en sous-groupes de niveau (travail sur « devoir, pouvoir, vouloir », les prépositions de lieu, les pronoms personnels compléments)

On recense enfin 6 moments où les étudiants travaillent la phonétique dont 2 en classe entière (répétition d'une scène de la vidéo en labo et lecture de la transcription de la CO A2+ sur les manières d'acheter). L'enseignante se focalise davantage sur les difficultés phonétiques des A1. Elle les reprend souvent.

4.1.2 La dynamique de groupes

Le schéma ci-dessous représente la dynamique de groupe de la S1 :

Tableau 20. Dynamique de groupes de la séance du 4.12.09.



Le schéma met en exergue trois types de regroupements :

1-Le regroupement en classe entière *:*

- Première activité : CO 1 (DVD *Un gars, une fille*), transcription et lexique. (63 minutes)

- Correction du laboratoire autour de la CO A1 et A2+/B1 + transcription et lexique + PO (34 minutes)

- Dernière activité : exploitation (lexique, CO, memory) autour de la fête des Lumières (vie culturelle française) (25 minutes)

Soit 122 minutes en classe entière (2 heures environ), sachant qu'il y a des exercices/activités préparés en sous-groupes ou travail individuel qui sont re-exploités en classe entière.

On remarque que la séance commence et finit par une activité en classe entière.

2-Le travail individuel :

Il s'effectue en classe, pendant la PE synthèse du texte (10mn) et en laboratoire (35 minutes).

Il dure en tout 45 minutes

3 -Le travail en sous-groupes

- Sous-groupe A1

Pendant la première partie du cours, ils bénéficient de l'aide d'un « tuteur ». J (A1) travaille beaucoup seul avec le tuteur car Y (A1) s'absente deux heures.

- 2 activités de CO (la journée d'un écrivain, *Grammaire en dialogue*s, et les réductions dans les magasins, (*Accord 1).*
- 3 PO avec le tuteur ou l'enseignante : (20 minutes accompagnées + interactions avec le tuteur).
- Lexique (8 minutes accompagné) : J(A1) fait un exercice d'appariement sur le vocabulaire des objets et des magasins où on les trouve. Il est accompagné du tuteur. Le reste du lexique est fait en classe entière.

- 2 activités de Grammaire : (20 + 18 minutes avec tuteur ou enseignante / 10 minutes seul)

On peut voir que les étudiants A1 sont accom**pagnés par l'enseignant**e pendant 66 minutes observables (concrétisant des moments précis de la séance) + du temps non dénombré pour les moments où il interagit avec le tuteur et les autres étudiants.

- Sous-groupe B1/B2

-2 CO (laboratoire 35 minutes : la famille française déjà écoutée le 25/11, CO A2+/B1 sur les manières d'acheter).

- 1 PE : synthèse du texte sur « la folie des soldes » (*Connexion 2*) lu précédemment (seuls 20mn et ensuite avec l'enseignante 7 mn).

- 2 PO : correction de la CE avec l'enseignante (13 minutes) et explication de leur texte aux A1 (environ 3 minutes).
- 1 activité de grammaire (révision des pronoms personnels compléments).
  Seul (18 minutes) et avec l'enseignante (9 minutes).

L'enseignante consacre 41 minutes au groupe B1/B2 seul. Le travail des B1/B2 qui ne se fait pas en classe entière dure 105 minutes.

Bilan :

Le nombre d'objectifs travaillés est très élevé puisqu'en 4 heures, on compte 30 activités/ exercices. On rappelle que le travail d'une même capacité langagière peut contenir plusieurs objectifs : une CO ou une CE peut contenir un objectif lexical, ou déboucher sur une PO en classe entière.

Quoi qu'il en soit, ce nombre d'activités/ exercices nous semble, de par notre expérience d'enseignement du FLE depuis plus de 10 années, beaucoup plus élevé que dans une classe dite « homogène » qui durerait aussi 4h ou 5h.

Ce grand nombre d'exercices/ activités est la conséquence du fait que les niveaux sont très hétérogènes et qu'il faut pouvoir s'adapter et satisfaire tous les niveaux suivant leurs capacités et leurs attentes. Plus précisément, le nombre d'exercices/activités est élevé car :

- les activités proposées sont variées et courtes (entre 8 et 30 minutes à l'exception de la CO de la vidéo qui dure 1 heures) ;

- il y a des activités travaillées en sous-groupes ce qui double le nombre d'exercices/activités pour le même temps donné ;

- l'enseignante utilise le laboratoire de langue pour organiser plusieurs exercices/ activités en même temps, ce qui lui permet de proposer un travail en autonomie pour un groupe pendant que l'enseignante travaille avec un autre groupe ; elle diffuse aussi 4 CO.

Dans le tableau ci-dessous on classe les dispositifs selon qu'ils étaient destinés à être travaillés strictement en classe entière ou strictement en sous-groupes ou d'abord en sous-groupes puis en classe entière (selon qu'ils étaient au départ destinés à un niveau plus spécifique mais l'enseignant a exploité la correction avec tous).

Tableau 21. Répartition des exercices/activités en fonction des groupes (S1)

Classe entière stricte	Exercices différents par niveaux sans mélanger les groupes A et B (sous-groupe ou travail individuel)	Sous-groupes puis classe entière
CO1(DVD) CO6 (Lyon ville lumières) PO 6 (votre manière d'acheter) Phon 4 (scène 4 DVD) sont inclus : PO 1 (correction CO1) et Lexique 6 (lexique dans le doc sur la Fête des Lumières)	CO2 (A) (journée d'un écrivain) CO3 (B) (la famille) CE1 (B) (Texte « La folie des soldes ») PO 2 (A) (devoir, vouloir…) PO3 (A) (raconter la journée) PO7 (A) (J explique à Y) PE (B) Lex 2 (A) (appariement) Gram 1 (B) (pr. personnels) Gram 2 (A) (vouloir, devoir, pouvoir) +phon2 (répétition leçon) Gram 3 (A) (prep. lieu) Sont inclus : PO 4 (B) (réponses à la CE), Lexique 3 (B) (voc de la CE), phone 3 (B) (lecture texte CE) Et phone 2 (A) (lecture leçon de grammaire), phone 5 (A) (corrections et répétition « raconter sa journée »	CO4 (Les promotions) (A vers B[i]) CO5 (Les manières d'acheter, *Connexion 2*) (B vers A) PO5 (les B1/B2 présentent le texte sur les soldes (*Connexion 2*) à tous) : reformulation Sont inclus : Phone 1 (CO1) Phone 2 (CO5) Lexique 1 (CO1) Lexique 4 (CO5) Lexique 5 (voc. CO1)
Total = 4 activités/exercices (ou 6 si on compte les exercices inclus)	Total = 7 activités/exercices pour les A1 et 4 pour les B1/B2 (ou 9 pour les A1 et 7 pour les B1/B2 si on compte les exercices inclus)	Total = 3 activités (ou 7 si on compte les exercices/ activités incluses)

Nous avons recensé[78] :

- 4 activités proposées à la classe entière. Ce sont des activités qui sont des CO/PO et des exercices de phonétique.

- 11 activités/exercices en sous-groupes : 7 pour les A1 (PO, Grammaire, lexique et une CO à corriger en autonomie) ; et 4 pour les B1/B2 (CE, PE, Gram et une CO à corriger en autonomie).

- 3 activités/exercices travaillés d'abord en sous-groupes puis en classe entière : 2 CO et 1 PO.

L'enseignante a essayé de faire travailler tous les étudiants à leurs niveaux, soit en classe entière, soit en sous-groupes de niveaux semblables, soit en travail individuel. Elle a eu recours à un grand nombre de supports utilisés pour le travail de capacités langagières variées. Voyons présent la synthèse des régulations.

4.2 Synthèse des régulations dans la séance du 4.12.09

4.2.1 Synthèse des régulations internes

Les régulations internes qui se dégagent de l'observation sont :le choix des supports pour s'adapter à l'hétérogénéité de la classe ; le souci de maintenir l'unité de la classe et de gérer le temps didactique ; la prévision du travail effectué en autonomie ; l'adaptation du cours à l'actualité.

1- Le choix des supports pour s'adapter à l'hétérogénéité de la classe

La première forme de régulation interne qui se dégage du synopsis 1 est cette anticipation de la difficulté à faire tenir son cours dans les 5 heures tout en prenant en compte les différents niveaux en langue. Elle consiste donc à choisir les supports à cette fin.

L'enseignante, même si elle vise le même objectif avec ses étudiants (être capable de comprendre et de s'exprimer autour du thème des achats pendant la période de Noël) ne donne pas à tous le même support, ni ne propose les mêmes activités pendant toute la séance. Et si elle choisit le même support, elle l'adapte selon le public.

D'un côté, si on utilise le même support, le contenu du support authentique est très visuel, de telle sorte qu'il puisse être appréhendé aussi par les étudiants A1comme c'est le cas de la vidéo d'*Un gars, une fille (*S1/ 2) et de l'exploitation TBI sur la fête des Lumières (S1/ 9). A

[78] Sans compter ici les exercices/activités inclus dans l'objectif principal, par exemple une PO pour corriger la PO. En comptant tous les exercices/activités, nous en avons recensé 30.

deux reprises, on a pu observer que l'enseignante propose un questionnaire à deux niveaux (S1/2) ainsi que la transcription de la CO (S1/ 2 ,5 et 6 labo) pour aider les plus faibles.

D'un autre côté, l'adaptation à l'hétérogénéité peut consister à proposer plusieurs activités simultanées mais de niveaux différents. C'est le cas du laboratoire où l'enseignante propose plusieurs CO de niveau A1, A2+, B2 (B2 en auto-corrections), afin que chacun puisse travailler à son niveau (S1/ 4, 5, 6). Le fait d'aller au laboratoire permet justement à chaque étudiant de travailler sur l'activité de son choix sans être dérangé par ses camarades (S1/4, 5, 6). Elle envisage également plus tard deux activités grammaticales (S1/8) sur les prépositions de lieu (A1) et sur les pronoms personnels compléments (B1/B2+).

De plus réguler c'est aussi proposer des activités simultanées compatibles de telle sorte qu'un groupe puisse travailler en autonomie pendant que l'enseignante explique quelque chose aux autres étudiants : une PE et une CE sont données aux niveaux plus avancés pendant que l'étudiant A1 travaille sur « pouvoir, devoir, vouloir » et le vocabulaire des magasins (S1/ 3).

2- Le souci de garder l'unité de la classe et de gérer le problème du temps didactique.

On constate que le cours du 4.12.09 commence par une activité en classe entière (S1/1 mise en route et CO vidéo) et se termine aussi par une activité en classe entière (S1/ 9 La fête des Lumières). Nous avons en effet montré dans la synthèse des dispositifs que l'enseignante propose des exercices/activités en classe entière stricte et des moments où les exercices/activités sont travaillés en sous-groupe de niveaux puis mis en commun.

Ce choix réside d'abord dans un souci de maintenir le groupe classe. Ensuite, en valorisant certains moments en classe entière, l'enseignante est plus disponible pour tous et semble mieux gérer son temps. La demande qu'elle fait à tous les étudiants B1/B2+ d'écouter la compréhension niveau A1 (S1/ 5C et 5D), la correction du laboratoire en classe entière (S1/ 7), les exercices phonétiques (S1/ 6), demander aux étudiants forts de préparer le résumé de leur texte pour les A1 (S1/ 2), la PO avec tous sur les manières d'acheter (S1/7), ces activités contribuent à la fois à souder la classe et permettent aussi à l'enseignante d'accorder à tous un temps conséquent . Rappelons qu'elle se consacre à la classe entière pendant 2h13.

*3- **La prévision d'un travail en autonomie conséquent en classe et à la maison (toujours associé à la gestion du temps)***

L'enseignante est conduite à vérifier très rapidement les devoirs de ses étudiants (S1/ 1 et S1/ 3B.4). Elle donne aussi beaucoup de travail à faire en autonomie à la maison (S1/ 8B.1.1). En effet c'est une régulation interne, à la fois en amont du cours car elle anticipe les devoirs qui viendront compléter la leçon ou qui prépareront la séance suivante mais c'est aussi une régulation au milieu du cours puisque elle est parfois obligée de demander de finir en devoirs ce qu'elle avait pensé pouvoir faire pendant la séance (S1/8 la suite des exercices sur les pronoms personnels compléments pour les B1/B2+). Le travail en autonomie se fait à partir de documents photocopiés (documents sur les pronoms personnels S1/8.B2) ou à partir du manuel (*A propos A*1 ou *Alors B1*, livre de l'élève et cahier de grammaire) (S1/8A.1 et 8.B.1) : l'enseignante demande de visionner des publicités et de préparer un exposé sur le pouvoir d'achat à partir du manuel. Les devoirs peuvent aussi être proposés sur le blog pédagogique de l'enseignante. Elle prévoit une correction avec les étudiants et certains exercices an auto-correction (S1/3A2).

*4- **L'adaptation du cours à l'actualité ou à un événement intéressant imprévu***

Rappelons que l'enseignante a modifié son plan de cours à la fin. Elle avait prévu un jeu de rôle où les étudiants devaient faire semblant d'aller dans les magasins mais finalement elle propose une exploitation sur la fête des Lumières à Lyon pour certaines étudiantes qui s'y rendaient.

4.2.2 Synthèse des régulations locales

Dans cette séance, on a pu observer quatre grands types de régulations locales : l'évaluation, la manière de s'adresser aux étudiants, la gestion du travail en autonomie, la gestion du temps didactique.

1- Evaluation des capacités de compréhension et de production ; corrections ; consolidation des acquis

La première catégorie de régulations présente pendant la séance du 4.12.09 est la régulation classique, celle qui consiste à vérifier que les étudiants ont bien compris ou qu'ils s'expriment correctement.

1. a Avec tous :

L'enseignante corrige et s'assure que les étudiants ont compris les textes et les CO, elle pose beaucoup de questions et explique si besoin les termes difficiles [CO vidéo (S1/ 2.1.2.3) ; CO A1 labo (S1/ 5A.2) ; correction des CO du laboratoire (S1/7)] ; pour cela elle propose plusieurs écoutes des extraits vidéo (S1/ 2.1.2.2 et S1 2.1.5.2). Elle effectue une vérification de la CE (S1/ 3.B.1) et une correction des PE des étudiants avancés (S1/ 3B.5) ; elle corrige aussi les exercices de grammaire (S1/ niv3 tuteur avec A1 et (S1/ 8.A.1) : explication et correction des prépositions de lieu, (8B.2) correction des exercices sur les pronoms personnels. On note aussi les exercices de phonétique dans lesquels l'enseignante demande de lire et fait répéter les étudiants (S1/3.7.1), elle demande aussi de lire une transcription (S1/ niv 6 ; S1 3.7.1 ; S1/ 7.3.1).

Elle consolide ce qui vient d'être expliqué, et pour cela elle recourt à différentes actions. Elle demande aux étudiants de ré-employer le terme en contexte, comme s'il était dans leur famille d'accueil. Très souvent l'enseignante fait référence au quotidien de ces personnes au pair : explication du mot « chantage » et de l'expression « faire des caprices » (S1/ 2.1.3.3 et S1/ 2.1.3.4) ; le rappel des différents rayons dans les magasins (S1/ 2.2.9) ; ré-emploi des verbes « pouvoir, vouloir, devoir » par J(A1) (S1/ 3A.2.6) et ré-emploi des verbes pronominaux avec je et il, puis J (A1) raconte sa journée (S1/ 5A.2 et 5A.3).

1.b Regulations plus spécifiquement destinée aux étudiants faibles :

Au cours de la séance du 4.12.09, quand les étudiants sont regroupés en classe entière, on peut remarquer à de multiples reprises que l'enseignante écrit beaucoup de termes au tableau quand elle parle ou quand des étudiants plus avancés prennent la parole. On visualise un grand nombre de mots simples (niveau A1/A1+) destinés à aider les A1 à comprendre en lisant ce qui est dit en classe entière (S1/2.1.1 ; S1/ 2.1.5.3 ; S1/7.1.2). De plus l'enseignante utilise beaucoup la gestuelle et le mime avec les étudiants A1 (à tous les niveaux hiérarchiques et en particulier en S1/ 2.1.3). Enfin elle a également recours à la traduction (S1/2.1.5.1 et S1/2.2.1).

2- Les manières de s'adresser aux étudiants

Une deuxième forme de régulation est la manière utilisée par l'enseignante pour s'adresser aux étudiants. Les régulations de ce type sont particulièrement intéressantes quand il s'agit de la communication avec les A1. En effet, on peut remarquer d'abord le choix par l'enseignante de s'adresser d'abord à des étudiants débutants pendant les regroupements en classe entière, les étudiants plus avancés complètent ensuite (S1/ tout le niveau 2 et tout le niveau 7, correction des CO).

De plus, le rythme de parole et le choix des mots de l'enseignante sont très différents selon qu'elle s'adresse à des A1 ou aux autres (S1/ 2 et S1/7 ; à l'exception du S1/ 9 où l'enseignante présente rapidement la fête des Lumières à tous et veut terminer avant la fin du cours)[79].

En outre, on note l'usage de questions ouvertes pour les avancés et plutôt de questions fermées pour les A1 quand par exemple il s'agit de la correction d'une CO d'un niveau intermédiaire (les types d'acheteurs, *Connexion 2*) : les A1 ont pu comprendre (car ils vivent en France depuis plusieurs mois, certains ont aussi une langue maternelle proche du français) mais n'ont pas encore les moyens de pouvoir répondre en utilisant les mots appropriés ni de formuler des phrases bien structurées (en S1/ 7.4.2.1, les A1 doivent décrire leurs manières d'acheter, c'est difficile alors l'enseignante formule des questions plus précises et ils répondent par oui ou non).

Enfin, l'enseignante valorise les explications données par les étudiants eux-mêmes envers d'autres étudiants. Au cours de la séance, on note qu'une étudiante B2+ prend en charge l'étudiante A1 qui arrive en retard pour lui expliquer le but de l'activité et pour résumer le texte en amont de la correction (S1/ 7.8.1). J (A1) est également invité à revoir avec Y(A1) la correction des exercices sur « vouloir, pouvoir, devoir » car elle était absente pendant une partie de la première heure (S1/8C.1).

3- L'aide au travail en autonomie (essentiellement pour les A1)

A deux reprises, l'enseignante se rend compte que J (A1) n'a pas réussi à réaliser une activité et elle lui donne des conseils sur la manière de s'y prendre afin de l'aider dans sa démarche. J

[79] Le chapitre 8, qui synthétise l'ensemble des régulations observées dans les trois séances, propose des extraits d'interactions pertinentes pour illustrer certaines régulations. C'est pourquoi nous n'avons pas inséré d'interactions ici, ni dans la description de l'agir didactique pour S1, S2, S3.

n'a pas bien fait ses devoirs en autonomie dans le manuel *A Propos A1* (livre élève + cahier d'exercice), il dit qu'il ne comprend pas bien la logique de la méthode.

L'enseignante lui explique alors comment il doit effectuer ce travail en autonomie et comment il doit se repérer dans son manuel (S1/ 3A.2.3 et S1/ 3A.2.4).

Au début de la compréhension du laboratoire, J (A1) est invité à répondre aux questions sur le doc A1 (Accord), il dit qu'il n'a pas réussi à comprendre mais qu'il n'a écouté qu'une fois. L'enseignante lui explique alors comment pratiquer la CO en laboratoire (S1/7.1.2)

4-La gestion du temps

Nous avons commencé à traiter cette question dans l'analyse des régulations internes. En effet, on rappelle que le fait de choisir des supports qui puissent parfois être travaillés en classe entière permet à l'enseignante de gérer le temps didactique. Il se produit également des régulations locales dans la gestion du temps imprévu au cours de la séance. L'enseignante change son programme de cours au niveau 8 : elle s'aperçoit que les étudiants A1 ne connaissent pas les prépositions de lieu présentes dans l'exercice sur le nom des magasins. Elle décide de travailler sur ce point de grammaire et d'abandonner la découverte des pronoms personnels compléments car c'est plus urgent dans le peu de temps qu'il reste du cours (S1/8). Sur le moment c'est une régulation locale car elle veut corriger l'étudiante et lui faire réviser la règle mais en même temps c'est une régulation interne (voir partie précédente) car elle change son programme de cours.

Une autre régulation apparaît au niveau hiérarchique 8. Les étudiants débutants travaillent en autonomie avec un exercice sur les prépositions de lieu. Pendant ce temps l'enseignante corrige les exercices sur les pronoms personnels compléments avec les étudiants avancés. Les A1 ont terminé très vite et ne savent plus quoi faire. L'enseignante n'a rien prévu pour eux de complémentaire à ce moment-là et leur conseille de commencer leurs devoirs (S1/niv. 8C.1)

Enfin, la mémoire didactique est un moyen de gérer les retards sur le temps. EN S1/8.3 l'enseignante n'a pas le temps de corriger tout ce qui devait être fait, alors elle annonce que la prochaine séance reprendra tout ce qui n'a pas été corrigé, elle dit que la séance sur « acheter dans les magasins n'est pas terminée ».

5 Macrostructures des séances S2 et S3[80]

Dans cette dernière sous-partie nous proposons les macro-structures des séances du 11.12.09 (S2) et du 3.12.10 (S3) qui ont également été filmées. Leurs analyses complètes sont dans les annexes de la partie II (Annexes 8, 9, 10 (S2) p.44 et Annexes 11, 12, 13 (S3) p.116). Nous y suivons la même démarche que pour l'analyse de S1 (description des gestes didactiques pour chaque niveau hiérarchique puis nous faisons la synthèse de la séance). Présenter la situation, le public et la macro-structure ici permettra au lecteur de mieux comprendre nos résultats présentés dans la partie III.

5.1 La séance 2 (S2)

La séance se déroule sur 5 heures de cours de 9h30 à 12h30 puis de 13h30 à 15h30, avec une heure prévue pour le laboratoire de langue de 11h30 à 12h30. C'est une classe de 7 étudiants inscrits mais pas toujours tous présents.

Le 11 décembre 2009 toutes les étudiantes sont présentes et une nouvelle étudiante allemande complètement débutante vient d'intégrer le cours pour voir comment il se déroule, ayant prévu de s'y inscrire à la nouvelle session du mois de janvier

Les étudiants participent au cours des filles au pair depuis déjà 2 mois, ils ont déjà assisté à 8 séances de 5 heures, c'est-à-dire 40 heures de cours. La classe est composée des niveaux suivants : A1, B1, B2, B2+ (niveaux global) ; Y et J (A1), ne sont plus débutants complets. Ils vivent tous dans des familles françaises.

Voici la composition du groupe avec le niveau global des étudiants quand ils ont été testés au départ via le test de placement du CUEF présenté précédemment.

Prénom	Nationalité	Niveau initial (global)
Y	équatorienne	A1.0 débutante
J	irlandais	A1 Faux débutant
D	turque	B2+ (en France depuis 1 an)
J	colombienne	B1
F	mexicaine	B1+/B2 en PO et CO
M	mexicaine	B1

[80] Nous rappelons que nous n'abordons que la présentation et la structure de S2 et S3 dans le corps du texte. Les analyses sont en annexe.

N	kazakhe	B2+/C1
+ A	allemande	Vient observer le cours avant de s'inscrire en janvier

Les vidéos du cours ont été réalisées par une étudiante qui suivait un atelier sur l'observation de classe dans le cadre du master 2 en Sciences du langage de l'Université-Grenoble 3. 4 heures de cours (durée officielle 5h) ont été filmées avec une seule caméra, l'étudiante se déplace en fonction de ses centres d'intérêts (tableau, supports, interactions, étudiants débutants).

La séance du 11 décembre 2009 est la suite de la séance du 4 décembre 2009. Nous avons déjà fait remarquer que l'enseignante n'avait pas pu finir le programme qu'elle s'était fixé le 4.12.09, étant donné qu'elle avait préféré remplacer l'activité de production orale (PO) anticipée à partir de la vidéo *d'Un gars une fille dans les grands magasins* par une présentation de la fête des Lumières, plus d'actualité ce jour-là. La séance du 11.12.09 va débuter avec cette activité.

Tableau 22. Macro-structure du déroulement de la séance 2 (S2)

<table>
<tr><th>Niveau</th><th colspan="2">Description</th><th>Durée</th></tr>
<tr><td>0</td><td colspan="2">Mise en route : accueil d'une nouvelle étudiante débutante et vérification rapide du travail en autonomie (blog et manuel) dans la semaine</td><td>4mn</td></tr>
<tr><td rowspan="3">1</td><td colspan="2">PO : jeu de rôle « acheter dans les magasins »
PO pour tous mais des objectifs différents pour A1 et pour B1/B2</td><td rowspan="3">1h41</td></tr>
<tr><td>1.2.2 A
Travail des A1 : corrections des devoirs + préparation du jeu de rôle (canevas préparé par E) + Gram : ce, cette, ces</td><td>1.2.2 B
Travail des B1/B2 :
Mémorisation d'une saynète d'Un Gars, une fille….</td></tr>
<tr><td colspan="2">Présentation des jeux de rôle en classe entière</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>2
(labo1)</td><td colspan="3">Correction d'un exercice d'appariement objets - commerces : donné le 4.12.09 aux A1 et le 11.12 aux B1/B2. (voir S1 / 3C)
Occasion pour réviser les prépositions de lieu avec toute la classe</td><td>10mn</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3
(labo2)</td><td colspan="3">Consolidation et approfondissement du lexique sur le thème de magasins et de l'argent
2 groupes</td><td rowspan="2">13 mn</td></tr>
<tr><td colspan="2">A1 / (Le Vocabulaire illustré)</td><td>B1/B2 font les exercices donnés aux A1 + activités plus difficiles (A propos de)</td></tr>
<tr><td>4
(Labo3)</td><td colspan="3">Phonétique personnalisée (350 exercices de phonétique)
activités séparées (travail individuel)</td><td>5 mn</td></tr>
<tr><td>5
(labo 4)</td><td>CO A1 «se diriger dans la ville » (A propos A1) +</td><td>B1+/B2 CO « vous et l'argent » (fiche « échanges » A propos de) + exos de lexique</td><td>PO avec D (B2+) sur les questions de A propos de</td><td>21 mn</td></tr>
<tr><td>6</td><td colspan="3">Correction de la CO des és avancés.
La CO A1 est autocorrigée avec la transcription. Les A1 veulent aussi écouter la correction avancée.
Classe entière</td><td>18 mn</td></tr>
<tr><td>7</td><td colspan="3">Exposé de J (B1+) préparé à la maison :
« pouvoir d'achat et inégalité » (Alors B1)
Classe entière</td><td>17 mn</td></tr>
<tr><td rowspan="2">8</td><td colspan="3">Travail de grammaire : les pronoms personnels compléments (suite 4.12.09)</td><td rowspan="2">31 mn</td></tr>
<tr><td colspan="2">Les A1 découvrent les pronoms avec la Grammaire progressive du français</td><td>Les B1/B2 travaillent avec les Exercices de grammaire B1</td></tr>
<tr><td>9</td><td colspan="3">Prolongation du cours avec 3 B1+/B2
E corrige les exercices de lexique sur l'argent des B1+/B2+ (A propos de)</td><td>11mn</td></tr>
</table>

5.2 La séance 3 (S3)

La séance se déroule sur 5 heures de cours de 9h30 à 12h30 puis de 13h30 à 15h30, avec une heure prévue pour le laboratoire de langue de 11h30 à 12h30. C'est une classe de 14 étudiants au pair.

Le 3.12.2010, tous les étudiants participent au cours depuis déjà deux mois, ils ont déjà assisté à 8 séances de 5 heures, c'est-à-dire 40 heures de cours. La classe est composée de niveaux variés allant de A1 à C1. Après 40 heures, les étudiantes ont déjà progressé surtout les plus faibles Mk (A1.3), E (arrivée en A1.0), et M (mexicaine arrivée en A1.0).

Voici la composition du groupe avec le niveau global des étudiants quand ils ont été testés au départ avec le test de placement du CUEF présenté dans la partie méthodologique

Prénom	Nationalité	Niveau initial (global)
E	nouvelle zélandaise	A1
Mk	allemande	A1
M	Mexicaine	A1
A	mexicaine	B1
H	canadienne	B1
V	colombienne	B1
K	russe	B1
B	mexicaine	B1+
J	allemande	B2
A	espagnole	B2
C	portugaise	B2
H	allemande	B2+
An	russe	B2+
O	russe	B2+ (/C1 pour certaines activités)

Voici la macro-structure du déroulement de la séance 3 :

Tableau 23. Macrostructure et suite des activités de S3 (3.12.10)

Niveau	Description		Durée
1 mise en route	**Présentation d'une revue de presse par les és** avancés		12 mn
2	A : Reprise du thème sur les activités quotidiennes. E reprend « les activités quotidiennes et les	B : Les és avancés (B1-C1) préparent un jeu de rôle : débat sur le thème de la répartition de tâches	30mn

<table>
<tr><td rowspan="2"></td><td>loisirs » avec les A1 (gram, lexique)</td><td>quotidiennes au sein de la famille aujourd'hui</td><td rowspan="2">40mn</td></tr>
<tr><td colspan="2">Intégration des A1 dans le débat à la fin : les A1 racontent leurs tâches comme filles au pair</td></tr>
<tr><td>3 Laboratoire de langues</td><td colspan="2">Classe entière mais consignes différentes pour la CO :
-questions (A1/A2)
-prise de notes + dictée de la transcription (B1/C1)
Problèmes techniques pour lire les CD d'où
1 CO A1 pour tous (Alter ego 1, « Achats à la Fnac »)
Lecture phonétique texte de F. Begbeider « 90 euros »
ICI 1 p.76.</td><td>37 mn</td></tr>
<tr><td>4</td><td colspan="2">PO sur l'image de « la journée sans achat ».</td><td>15mn</td></tr>
<tr><td>5</td><td colspan="2">Lexique des achats (liste de mots et d'expressions)</td><td>12mn</td></tr>
<tr><td>6</td><td colspan="2">Correction de la CO 1 écoutée par tous en laboratoire</td><td>25 mn</td></tr>
<tr><td rowspan="2">7/8</td><td colspan="2">Ecoute et correction en classe entière de CO2 sur la comparaison de prix entre plusieurs produits (Alter ego 3)</td><td rowspan="2">51 mn</td></tr>
<tr><td>Gram A1 :
Découverte de la comparaison
(Grammaire progressive du français)</td><td>Gram A2+/B2+
Révision de la comparaison
(Exercices Alter ego 3)</td></tr>
<tr><td>Clôture du cours</td><td colspan="2"></td><td></td></tr>
</table>

Pour conclure ce sixième chapitre, la description de l'agir enseignant dans la séance du 4.12.09 a révélé : une grande quantité d'exercices/activités proposés au sein d'une même séance ; l'utilisation de supports différents adaptés à chaque niveau ou celle d'un même support pour plusieurs niveaux ; l'alternance entre des regroupements variés allant de la classe entière au travail en sous-groupes, en passant par des moments de travail individuel. Ces trois aspects confèrent à cette pédagogie un statut atypique par rapport à ce que les enseignants mettent en place pour des publics homogènes d'apprenants en FLE. C'est aussi le même constat qui découle de l'observation des deux autres séances et dont l'analyse a été placée en annexe.

***

Dans cette deuxième partie, nous avons voulu montrer que la gestion d'une classe multi-lingue et multi-niveaux pouvait se concevoir.

D'abord théoriquement : ce type de public amène l'enseignant à mettre en pratique les grands concepts élaborés par les approches communicatives et actionnelles tels que la centration sur l'apprenant, la centration sur le groupe, l'importance accordée au travail autonome.

Ensuite, nous avons pu observer différentes séances de cours dans lesquelles l'enseignante tente de faire travailler les apprenants en fonction de leur niveau. Nous sommes parvenue à une description précise de cet agir grâce au synopsis qui s'est révélé être un excellent outil d'analyse de notre terrain puisqu'il nous a permis de retracer la macro et la micro - structure du cours. Une structure très complexe où différents supports, différentes modalités et vitesses de travail sont imbriqués au même moment. Une structure complexe dans laquelle l'enseignante doit faire preuve de souplesse pour pouvoir choisir des supports compatibles, pour les adapter aux différents niveaux, pour gérer les corrections, les explications, les conseils de méthodes, pour pouvoir s'occuper à la fois des A1 et des B1/B2. Le synopsis met en valeur cet effet de jonglage entre plusieurs cours en même temps et la gestion de plusieurs temps didactiques au cours de la même séance.

Afin de se faire une idée plus synthétique de l'agir enseignant confronté à un public multi-niveaux en FLE, il convient de reprendre les trois séances de cours (S1, S2, S3) et de voir si on peut observer une « sédimentation des pratiques » (Schneuwly, 2006) en termes de dispositifs et de régulations. Ce sera l'objet de la partie III.

Partie III

Variété et richesse de l'action didactique pour un public multi-niveaux en FLE.

Nous sommes à présent en mesure de faire la synthèse de ces trois séances observées afin de voir si on peut se permettre de dégager « une grammaire de l'action didactique » (Sensevy, 2011) dans une classe de FLE multilingue et multi-niveaux, en milieu homoglotte. Ce qui veut dire que nous nous posons les questions suivantes : peut-on observer une régularité de certains gestes didactiques ? Quels types de contenus sont proposés par l'enseignante ? Quelles pratiques de régulations sont utilisées le plus souvent ? Et comment réagissent nos apprenants face à « ce contrat différentiel » (Sensevy, 2011) engendré par l'action didactique ? Cette troisième et dernière partie propose des réponses à ces questions. Nous attacherons plus particulièrement notre attention sur les gestes didactiques qui nous ont semblé spécifiques à la classe hétérogène. Les contenus et des interactions feront l'objet d'une analyse plus succincte. Nous y ferons régulièrement référence dans le seul but de mettre en valeur les stratégies enseignantes.

Ainsi le chapitre 7 fait la synthèse des dispositifs choisis par l'enseignant dans les cours de notre corpus. Il recense les différentes activités/exercices/tâches, les modalités de regroupements et les types de supports utilisés.

Le chapitre 8 fait l'inventaire et le commentaire de toutes les régulations mises en place, tant pour gérer l'hétérogénéité que pour surmonter les imprévus ponctuels engendrés par les interactions.

Le chapitre 9 associe la recherche en didactique avec la pratique enseignante de terrain puisqu'il tente de présenter une modélisation de l'agir enseignant. Il fournit ainsi des pistes pédagogiques pour une classe multi-niveaux en FLE. Pour cela, notre corpus est élargi à d'autres cours. Le chapitre 9 apporte ainsi des éléments pour une ultérieure formation de formateurs sur la pédagogie des groupes hétérogènes en FLE ou en langue étrangères.

Le chapitre 10 propose quelques exemples concrets d'exploitations, notamment à travers la démarche, assez novatrice, de didactisation d'un même support pour plusieurs niveaux.

Les deux derniers chapitres (chapitres 9 et 10) répondent à l'objectif que nous nous étions fixé au début de notre recherche, à savoir d'en faire une recherche action, c'est-à-dire « de prendre en compte le champ pratique comme une dimension déterminant de la recherche » (Baudoin et Freidrich 2001 : 13) et de faire entrer l'analyse des pratiques dans le champ de la formation.

Chapitre 7
Synthèse des dispositifs mis en place dans nos classes de jeunes au pair

Il convient à présent de faire une synthèse globale de tous les dispositifs mis en place par l'enseignante dans l'ensemble de notre corpus. Dans un premier temps, nous nous limiterons aux trois séances filmées. Le dernier chapitre élargira ces observations à d'autres cours effectués lors de notre expérience professionnelle devant ce public pendant plusieurs années. La question que nous nous posons à présent est : dans ces 15 heures officielles de cours pour un public multi-niveaux en FLE, y a-t-il des régularités dans la construction et le déroulement du programme de cours d'une séance à l'autre en termes d'activités/exercices, de regroupement, d'organisation des objectifs langagiers ? Nous nous focaliserons principalement sur les capacités de réception et de production.

1 Le recensement des activités/exercices/tâches

1.1 Définitions

Il convient avant tout de faire une distinction entre les exercices, les activités et les tâches. Nous nous inspirerons des réflexions de J-P Cuq et I.Gruca (2005 : 444-445) qui reprennent les définitions proposées par G.Vigner et R.Bouchard. Pour G.Vigner (1984), la notion d'exercice « est étroitement associée à celle d'apprentissage formel » alors que celle d'activité n'est « pas intrinsèquement liée à un objectif déterminé d'apprentissage ». L'exercice est souvent associé à l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, on parle d'exercices à trous. Par contre, même si elles découlent d'une consigne, les activités entraînent une réalisation plus libre. Nous parlerons d'activités de production orale, de compréhension orale, de production écrite, de compréhension écrite, de lexique : le brainstorming, le jeu de rôle, la définition, sont des activités. Enfin, le terme de « tâche », G.Vigner (1984) le définit comme « une activité langagière guidée par une consigne, à partir d'un apport dans des conditions précisées par la procédure ». Le CECR classe les tâches en deux catégories ((p.121) : les tâches « proches de la vie réelle » choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors du contexte d'apprentissage et les tâches de « pédagogie communicative » où tous les apprenants s'engagent dans « un faire

semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible, se préparant ainsi à communiquer en situation réelle (Rosen, 2007 : 20). Nous retiendrons le premier sens du terme « tâche » proposé par le CECR, à savoir la réalisation d'un objectif communicatif dans une situation authentique ou la mise en place de stratégies langagières pour résoudre un problème posé dans la vie quotidienne. Dans la notion de tâche, la visée pragmatique est plus importante que la visée linguistique. En cela nous rejoignons R. Bouchard (1989) qui distingue trois catégories : « les exercices (travail sur la correction linguistique), les activités (travail sur l'efficacité communicative simulée) et les tâches (travail sur l'efficacité des textes produits en situation réelles et évalués socialement) ».

1.2 Les exercices/activités/ tâches présents dans les séances observées

Nous présentons à la suite les tableaux contenant la liste des exercices/activités mis en place par l'enseignant au cours des 3 séances observées. Nous avons numéroté les exercices/activités par capacités langagières et objectifs linguistiques (ex : CO1, CO2, CO3, Gram.1, Gram.2, etc.). Le tableau comporte 4 colonnes. La première présente la capacité langagière travaillée ou l'objectif linguistique (grammaire, phonétique, lexique). La deuxième colonne indique le niveau de l'activité. La troisième colonne présente les modalités de travail et la quatrième montre quelle forme de regroupement a été proposée par l'enseignante. Nous ferons référence à ce tableau dans la synthèse globale des dispositifs utilisés.

Séance 1 (S1 : 4.12.09)

Tableau 24. Récapitulatif des dispositifs de S1.

Capacités langagières/ obj. linguistiques	Niveau du document ou **de l'activité**	Exercices/ activités	Regroupement
CO 1 *Un Gars une fille* (DVD)	B1+	L'E a rédigé deux nivx de questions	tous
CO2 *La journée d'un écrivain* (Grammaire en dialogue)	A1	Auto-correction 25.11	A1
CO3 *La famille française* (La France au quotidien)	B2	Auto-correction test 25.11	B1/B2
CO4	A1+	CO	tous

Promotions dans les magasins (Accord 1)			
CO5 Les différentes manières d'acheter.	A2+/B1	CO associée à CE	-B1/B2 en labo -Correction avec tous en classe. -Transcription pour A1
CO 6 TBI : Lyon la ville des lumières	B1+	CO	tous
CE 1	B1	CE + PE et PO	B1/B2
PO 1 PO 1bis, PO1 ter	A1-C1	Correction des questions de compréhension sur le film et sur les CO 4, 5, 6	tous
PO 2	A1	S'exprimer avec « devoir, vouloir, pouvoir »	A1
PO 3	A1	Labo : raconter sa journée (J)	Travail individuel A1
PO 4	B1/B2	Associées à CE répondre aux questions	B1/B2
PO 5	B1/B2	Présenter le texte sur les soldes aux A1	Tous B1/B2 vers tous
PO 6	A1-C1	Exprimer quel type d'acheteur on est	tous
PO 7	A1	J (A1) corrige les exercices de grammaire avec Y (A1)	A1
PE	B1/B2	Synthétiser le texte	B1/B2
Lexique 1	A1-C1	Dans la CO 1 lexique des magasins+ transcription	Tous
Lexique 2	A1/A1+	Exercice d'appariement choses-magasins	A1
Lexique 3	B1	Voc du texte (CE)	B1/B2
Lexique 4	A1-C1	Voc de la transcription de la CO 2 labo	tous
Lexique 5	A1 et +	Voc de CO A1 labo	tous
Lexique 6	B1	Voc fête des lumières	tous
Grammaire 1	A1	Vouloir, devoir, pouvoir	A1
Grammaire 2	B1	Révision pronoms personnels compléments	B1/B2
Grammaire 3	A1	Prépositions de lieu	A1

Phonétique 1	A1	Répétition des phrases simple de la transcription CO1	A1
Phonétique 2	A1	Lecture leçon gram sur devoir, vouloir, pouvoir	A1
Phonétique 3	B1	Lecture du texte (CE)	B1/B2
Phonétique 4	A1-C1	Lecture scène 4 un gars une fille (labo)	tous
Phonétique 5	A1	Echange avec l'enseignant (labo) : raconter sa journée. Répétition des phrases corrigées après l'enseignant.	A1
Phonétique 6	Tous	PO sur les manières d'acheter. Production des A1 (Y essentiellement)	En classe entière mais correction principalement des A1

Séance 2 (S2 : 11.12.09)

Tableau 25. Récapitulatif des dispositifs de S2.

Capacité langagière Objectif langagier	Niveau **de l'activité/exercice**	Exercices/activités	Regroupement
PO 1	A1- B2+	Jeu de rôles « dans les magasins » mémorisation d'une scène de la vidéo. Adaptation dialogue pour A1	Sous-groupes puis classe entière
Gram 1	A1	Corrections des exercices sur les prépositions de lieu	A1
Gram 2	A1	Conjugaison de « faire » et « prendre »	A1
Gram 3	A1	Ce, cette, ces	A1
Gram 4	A1 +/A2	Révision des prépositions de .lieu	sous-groupes puis classe entière
Lexique 1	B1/B2	Correction exo sur français familier	B1/B2

Lexique 2	A1+/A2	Exercice d'appariement objets / magasins	Correction en Classe entière
Lexique 3	A1 A1/A2	Dialogue à trous dans un magasin	A1
Phonétique 1	A1	Reprise du jeu de rôle	A1
Phonétique 2	A1	Répétition noms des objets et magasins	Classe entière
Phonétique 3	Tous niveaux	Répétition de sons personnalisés	Labo (individuel)
CO 1	A1	*A propos A1* «se diriger dans la ville » Auto-correction	A1
CO2	B1B2	*A propos de* « échanges » sur l'argent Prise de notes	B1/B2 puis correction en classe entière (les A1 veulent écouter)
PO 2	B1/B2	Reprise orale et personnelle des questions des « échanges »	Classe entière
PO 3	B1/B2	Exposé d'une étudiante	Individuel puis en Classe entière
PO 4	B2	Echanges E/D (B2)	individuel
Gram 5	A1 B1/B1+ B2/B2+	Vision Révision Approfondissement des pronoms personnels	3 groupes de niveaux
Lexique 4	B1/B2	Lexique sur le thème de l'argent *(A propos de)*	B1/B2

Séance 3 (S3 : 3.12.10)

Tableau 26. Récapitulatif des dispositifs de S3.

Capacité langagière Objectif langagier	Niveau de **l'activité/exercice**	Exercices/activités	Regroupement
PO 1	B1/B2	Revue de presse	Classe entière
PO 2	A2+/B2+ Puis A1/B2+	Débat jeu de rôle sur les activités quotidiennes (+ expressions au subjonctif) Intégration des A1	Paires en sous-groupe. Puis classe entière
Gram 1	A1	Correction d'un test	A1
PO 3	A1	Racontez une journée ou une semaine habituelle	A1
Lexique 1	A1	Révision mois, saison, année	A1
Lexique 2	A1	Les objets quotidiens	A1
Gram 2	A1	Verbe « faire » + du, de la, des	A1
Phonétique 1	A1	Répétition du verbe « faire »	A1
CO1 (labo)	A1	Comprendre les phrases types dans un magasin « Achat à la FNAC » (Alter ego 1)	Classe entière (pb techniques) 2 nivx de questions
Phonétique 2	A2	Lecture d'un texte « 99,90 euros » (Beigbeder ICI 2)	Classe entière
PO 4	A1-B2+	« la journée sans achats »	Classe entière
Lexique 2	A2/B2	Voc de la consommation	Classe entière
PO5	A1	Correction de la CO1	Classe entière
CO2	B1	« Réductions » (Alter ego 3)	Classe entière 2 nivx de questions
PO 6	A2+	Correction de la CO2	Classe entière
PE Dictée	A2+	Correction des phrases en dictée de la CO par les B1/B2	Classe entière
Gram 3	A1	Découverte (GPF) + exos	A1
Phonétique 3	A1	Répétition des phrases contenant la comparaison	A1

Gram 4	A2+/B1+	Tableau récapitulatif sur la comparaison + exo (Alter ego 3)	Sous-groupe A2+/B2+ Puis correction en classe entière
PO 7	A1	Jeu de rôle « chez le bijoutier »	A1 Puis jeu en classe entière et participation collective

1.3 Premier bilan

Le tableau ci-dessous a pour objectif de mettre en regard les différentes capacités langagières et objectifs grammaticaux, lexicaux et phonétiques qui ont été travaillés au cours des trois séances. Il précise le nombre d'activités/exercices ainsi que le groupe auquel ils ont été attribués (classe, sous-groupe).

Tableau 27 .Recensement des exercices/activités dans S1, S2, S3

4.09.12 (S1)	11.12.09 (suite du 4.12) (S2)	4.12.10 (S3)
• 6 CO : ■ 2 en classe entière stricte (niveau B1) ■ 2 (1 CO A1 et 1 CO A2+/B1) travaillées séparément en labo mais corrigées en classe entière ■ 2 auto-correctives	• 2 CO : ■ 1 pour A1 ■ 1 pour B1/B2 (labo) corrigée en classe entière (pas le choix de l'E mais celui des A1)	• 2 CO : Ecoutées et corrigées en classe entière (pbs techniques en laboratoire) Questions différenciées (1 CO niv A1, 1 CO niveau B1)
• 5 PO : ■ 2 en classe entière stricte (PO niv B1) ■ 2 en sous-groupes (avec les A1) ■ 1 préparée en sous-groupes par les B1/B2 et présentée en classe entière	• 4 PO : ■ 1 échange individuel E/1 é B2 ■ 1 PO préparée en sous-groupe mais présentée en classe entière ■ 1 exposé préparé individuellement mais présenté en classe entière ■ 1 PO complément de COB1/B2en	• 5 PO : ■ 2 PO en classe entière stricte ■ 2 PO préparées en sous-groupes mais présentées en classe entière avec intégration des A1 (1 A vers B et 1 B vers A) ■ 1 PO en sous-groupes (avec les A1)

	classe entière (les A1 écoutent)	
• 6 exercices de lexique ■ 5 visions du lexique présent dans les CO en classe entière ■ 1 exercice pour les A1	• 4 exercices de lexique ■ 3 en sous-groupes (1 pour A1 et 2 pour B1/B2) ■ 1 travaillé en sous-groupe et corrigé en classe entière (A vers B)	• 3 exercices de lexique ■ 2 en sous-groupes (A1) ■ 1 en classe entière (achats brainstorming)
• 3 exercices de grammaire en sous-groupes	• 5 exercices de grammaire ■ 4 en sous-groupes ■ 1 donné aux A1 mais corrigé en classe entière	• 4 exercices de grammaire ■ 4 en sous-groupes (3 A1 et 1 B11/B2) ■ Dont 1 exercice corrigé en classe entière (B vers A)
• 6 exercices de phonétique ■ 3 en classe entière ■ 3 en sous-groupes (2 pour les A1 et 1 pour les B1/B2) • CE ■ 1 activité en sous-groupe (B1/B2) • PE ■ 1 activité en sous-groupe (B1/B2)	• 3 exercices de phonétique ■ 2 en classe entière (dont 1 phonétique personnalisée) ■ 1 en sous-groupe (A1)	• 3 exercices de phonétique ■ 1 en classe entière ■ 2 en sous –groupe (avec A1) • 1 PE Une dictée (B1/B2)
28 exercices/ activités	20 exercices/activités	20 exercices/activités

Tout d'abord, au cours de ces trois séances, les 4 capacités langagières ainsi que des exercices/activités de lexique, grammaire et phonétique sont proposés aux apprenants. On constate que les activités les plus souvent présentes sont la compréhension orale (CO), la

production orale (PO) (majoritaire et souvent en lien avec un objectif culturel), les exercices de grammaire, de lexique et la phonétique. La compréhension écrite (CE) et la production écrite (PE) ne sont proposées qu'une fois aux étudiants avancés en classe. Cela ne veut pas dire que c'est toujours le cas. Il nous est arrivé dans d'autres séances de proposer des CE en classe à tous les niveaux[81]. Les PE sont en général proposées aux étudiants en devoirs à faire chez eux.

On note également qu'il n'y a pas vraiment un regroupement type pour la CO, la PO, la phonétique, le lexique. Les exercices/activités peuvent se faire en classe entière ou en sous-groupes de niveau. Seule la grammaire est essentiellement travaillée en sous-groupes.

On compte un très grand nombre d'exercices/activités (un minimum de 20 exercices/activités ou plus) proposés au cours d'une même séance, beaucoup plus nombreux que dans une classe dite homogène. Dans chaque séance observée, un minimum de 3 exercices/activités de PO, de lexique, de grammaire, de phonétique sont proposés et peuvent atteindre le nombre de 6 dans chaque capacité langagière. Le nombre des CO peut aller jusqu'à 6 par séance (ex S1).

Comment sont-ils répartis ?

2 Les regroupements

Afin de comparer les trois séances, nous proposons le tableau ci-dessous.

Tableau 28. Les différents regroupements et le temps de travail par regroupement

4.12.09 (S1)	11.12.09 (S2)	4.12.10 (S3)
• Classe entière (CO/PO/phone en majorité) = 122 mn (2h) • Travail individuel = 45 mn (labo et classe)	• Classe entière (PO, phone en majorité) =80mn (1h20) • Travail individuel = 45 mn (labo et classe)	• Classe entière (CO, PO en majorité) = 154 mn (2h34) • Pas de travail individuel (pbs techniques au laboratoire)

[81] Cf. chapitre 9.

• Sous-groupes (essentiellement CE/PE/ POA1/Grammaire) = 76 mn ■ A1 : 66 mn avec l'enseignante ■ B1/B2 : 41 minutes avec l'enseignante • Tutorat ■ Tuteur pour le sous-groupe A1 ■ A1 avec A1 (J explique la correction de « vouloir, pouvoir, devoir « à Y en retard)	• Sous-groupes (essentiellement grammaire et lexique) = 68 mn ■ A1 : 36,5 mn avec l'enseignante ■ B1/B2: 41mn avec l'enseignante • Tutorat ■ N (B2+) avec A1 (PO jeu de rôle) ■ N (B2+) avec A2+ (grammaire)	• Sous-groupes (essentiellement PO, phone, grammaire) = 42 mn ■ A1 : 31 mn avec l'enseignante : ■ B1/B2 : 31 mn avec l'enseignante • Tutorat Se met en place entre A2+/B2+ dans la préparation du débat (paires d'étudiants pas forcément du même niveau)

On recense 3 grands types de regroupements : la classe entière, les sous-groupes de niveaux, le travail individuel. Le travail en sous-groupe est souvent subdivisé en dyade ou triade d'apprenants.

2.1 La classe entière

2.1.1 Exercices/activités strictement circonscrits au grand groupe.

L'enseignante propose à la classe entière uniquement des exercices/activités qui n'ont pas été préparés dans des sous-groupes. Généralement ce sont essentiellement des exercices/activités de compréhension orale et production orale.

Dans ce contexte, deux cas de figure se présentent :

- **L'enseignante donne la** même consigne à tous les étudiants, quel que soit leur niveau :

- S1/ PO6[82] : PO après la correction collective d'une CO A2+ / « les différents types d'acheteurs » (*Connexions 2*) (S1/ 7.4)

L'enseignante a corrigé avec tous les apprenants une CO sur les différentes manières d'acheter dans les magasins. Le niveau de la CO est A2+/B1. Seuls, les étudiants débutants possèdent la transcription du document audio pour les aider. Ils doivent comprendre différents adjectifs qualificatifs : la personne est « chercheuse », « impulsive », « voyageuse »… puis décider lequel peut s'appliquer à leur manière d'acheter.

-S1/ CO6 +PO et jeux : objectif interculturel/ exploitation pédagogique avec TBI sur la fête des Lumières niveau A2+/B1 (S1/ 9)

A la fin du cours du 4.12.09, des étudiantes ont demandé de travailler sur la Fête des Lumières car elles doivent s'y rendre le week-end suivant. L'enseignante propose alors à tous, un brainstorming, une CO (niveau B1), des activités de lexique et des jeux sur les monuments de Lyon (memory). Les étudiants A1 peuvent participer car les supports sont très visuels.

- S3/ PO4 : brainstorming à partir de l'image de « la journée sans achats » (S3/4)[83]

Les étudiants sont invités à décrire et à commenter l'image avec leurs propres mots. C'est une activité qui permet à l'enseignante de faire participer chacun et donc de maintenir l'esprit de classe. Les étudiants B1/B2 ont tendance à vouloir commenter tout de suite l'image (S1/4.1.1). Les étudiants A1 nomment les objets qu'ils voient: « il y a un/un avion, guitare, arbre, livre…. ». L'enseignante écrit tous les mots proposés au tableau de telle sorte qu'ils soient accessibles à tous.

-S1/Phonétique : répétition d'un dialogue (S1/6) et /ou lecture de la transcription d'une CO (S1/7.3.1).

Les étudiants ont visualisé et compris la vidéo de *Un Gars, une fille dans les magasins* et sont invités à répéter au laboratoire la scène 4 pendant laquelle la fille essaye des vêtements et demande à son ami de faire des commentaires. Le dialogue est facile à comprendre et utile d'un point de vue fonctionnel pour insérer les apprenants dans la vie réelle de consommateur. Ces exercices/activités en classe entière sont proposés le plus souvent au début d'un thème (par exemple, S3, la journée sans achats introduit le thème « acheter dans les magasins ») ou après

[82] Nous notons S1/PO6 par exemple : synopsis/séance 1, production orale n°6 recensée dans le tableau des dispositifs de la séance 1 présenté au début du chapitre.
[83] La présentation de certains documents sera faite dans les sous-parties 3 et 4 de ce chapitre.

une activité de compréhension orale, et en fin de séance (activité de clôture). Les exercices de phonétique sont souvent donnés à tout le groupe quand le support ne comporte pas de difficultés lexicales.

- **L'enseignante donne des consignes différentes en fonction des niveaux mais l'exercice/activité est toujours proposé en classe entière**.

A trois reprises, le même document audio est proposé à tous les apprenants mais les consignes sont faciles pour les étudiants A1 et plus difficiles pour les étudiants A2+/B2.

-S1/ CO 1 : à partir de la vidéo d'*Un Gars, une fille* dont le niveau correspond plutôt à un B1+, l'enseignante demande aux A1 de comprendre ce que veulent acheter les personnages et où ils sont (visibles sur la vidéo). Elle demande aux étudiants plus forts de comprendre pourquoi la scène est amusante et ce que les personnages sous-entendent quand ils parlent (S1/2). L'enseignante simplifie la consigne pour les A1.

-S3/ CO1 : la CO « Achat à la FNAC » (*Alter ego 1*, niveau A1) a été proposée à tous à cause de problèmes techniques au laboratoire. Les étudiants avancés sont invités à transcrire les questions des clients et des vendeurs alors que les A1 doivent répondre aux questions posées par le manuel (qu'est-ce que les clients achètent dans le magasin, combien les clients payent ?). L'enseignante complexifie les consignes pour les étudiants forts.

-S3/ CO2 : La CO porte sur des réductions pendant les soldes dans les magasins (*Alter ego 3*, niveau B1). Cette compréhension peut s'adapter à tous car elle est de niveau intermédiaire et ne pose pas de grande difficulté de lexique pour les étudiants A1 (même si le rythme est un peu rapide). Les A1 doivent comprendre le produit acheté et la réduction proposée tandis que les étudiants B1/B2 doivent écrire les phrases entendues qui comportent un élément de comparaison avant de les écrire au tableau et de repérer (montrer aux autres en même temps) les différentes structures de la comparaison (plus …. que ; plus de …… que ; autant ……que ; mieux……que ; etc.). L'enseignante a choisi un document de niveau A2+, complexifié la tâche des B1/B2 et simplifié celle des A1.

Donc en général, pour les CO, les A1 doivent comprendre globalement (qui, où, quand, comment, pourquoi….) et les étudiants plus avancés doivent comprendre le document audio ou vidéo de manière plus détaillée (S1/CO1). Cela implique de comprendre les informations principales mais aussi les commentaires des personnages, voire les sous-entendus. Ils sont aussi invités à transcrire les propos (S3/CO1 et CO2).

Pour résumer, en classe entière stricte, que les consignes soient identiques ou différentes, on découvre principalement des compréhensions orales basées sur des vidéos visuelles ou des documents audio de niveau A1 et/ou A2+/B1 avec la transcription parfois pour les A1. Apparaissent aussi des productions orales au début ou à la fin d'un thème (brainstorming, discussion après la correction d'une compréhension orale) et des exercices de phonétique (travail sur les sons ou lecture de certaines transcriptions de CO pour le rythme et l'intonation).

2.1.2. Exercices/activités mis en commun en classe entière après avoir été travaillés en sous-groupes ou individuellement.

L'enseignante peut aussi rassembler tous les étudiants en classe entière dans un deuxième temps, elle organise une mise en commun après avoir donné des consignes et des exercices/activités différents à différents groupes. On se contentera ici de les présenter succinctement, étant donné que nous allons y attacher plus d'importance dans la suite, quand nous analyserons le travail en sous-groupe et le travail individuel.

- Individuellement puis en classe entière.

Ont été proposés :

- <u>un exposé</u> (S2/PO 3 : exposé de J (B1+) sur le pouvoir d'achat ;

- <u>une revue de presse</u> présentée par les étudiants B1+/B2 (S3/PO1) ;

- <u>la correction faite par l'enseignante des CO écoutées par chacun en laboratoire</u> : S1correction de CO4 (les annonces faites dans des magasins (niv. A1), de CO5 (les différents types d'acheteur niv. du doc .A2+) ; S2 correction de CO2 (différentes personnes répondent à un questionnaire sur l'argent niv. doc. B1+/B2+). En ce qui concerne la correction de S2/CO2, le document est difficile. Il n'était pas prévu pour des A1 et l'enseignante leur laisse quand même le choix. Ce sont les étudiants A1 eux-mêmes qui ont demandé à écouter la correction que l'enseignante faisait avec le groupe des B1/B2. Il y a donc des cas où le travail en classe entière n'était pas prévu au départ mais il se produit en réalité car les A1 veulent écouter ce que font les autres étudiants plus avancés.

- En sous-groupe puis en classe entière :

Nous avons recensé :

- la reformulation d'un texte devant la classe par des étudiants B1/B2 ; le texte a été lu en sous-groupe (S1/CE « la folie des soldes » qui donne lieu à une production orale PO4 « présentation des différents types d'acheteur » à la classe) (S1/7.2.1) ;

- la présentation de jeux de rôles et débats préparés séparément :

S2/PO 1 contient des saynètes « achats dans les magasins » préparés par tous les B1/B2 sur le modèle de la vidéo *Un gars, une fille* tandis que les A1 présentent un dialogue simulé sur le même thème. (S2/1.2.7)

S3/ PO 2 met en acte un débat sur la « répartition des tâches dans la famille » dans lequel les étudiantes B1/B2 jouent des rôles différents ; ils intègrent ensuite les A1 qui jouent le rôle de « filles au pair » au sein de familles françaises. (S3/2.3)

Dans S3/PO7, les A1 doivent présenter à la classe un dialogue « chez le bijoutier » dans lequel elles doivent comparer des bagues et leur prix ; les étudiantes B1/B2 participent ensuite à la simulation. (S3/7.3.1.1D)

-les corrections de certains exercices de lexique ou de grammaire.

La correction d'un exercice de lexique (S2/lexique 2 : associer le nom des objets aux noms des magasins niv doc = A1) (S1/2.1). Les A1 ont effectué cet exercice en petit groupe, il est corrigé avec tous les étudiants, ce qui permet à l'enseignant de remarquer que certains étudiants B1 et B2 à l'oral ont oublié la construction des prépositions de lieu.

La correction d'exercices de grammaire (S2/ gram. 3, les prépositions de lieu travaillées par les A1 au départ sont réexpliquées en classe entière ; S3/ gram. 4, correction d'un exercice sur la comparaison effectué par les niveaux B1/B2 mais le niveau de difficulté du document était plutôt B1).

Bilan :

a) La mise en commun peut se faire du sous-groupe avancé vers le groupe faible ou du groupe faible vers le groupe avancé.

Quand c'est le groupe avancé qui est le moteur de la mise en commun et qu'ils intègrent les A1, l'enseignante n'a pas choisi des supports trop difficiles. Dans la séance 1 la CO/PO sur les manières d'acheter est tirée de *Connexions 2* et donc supposée être accessible à des étudiants de niveau A2. Dans la séance 2 en revanche la CO/PO sont tirées de la méthode

A propos de, destinée aux niveaux B1/B2. L'enseignante avait prévu de donner une autre compréhension orale aux A1, plus adaptée à leur niveau et correspondant au référentiel A1, à savoir, se diriger dans la ville (*A propos A1*). Les A1 ont travaillé sur leur compréhension orale mais demandent à écouter la correction de la CO sur l'argent tirée de *A propos de*. Dans la séance 3, Les étudiants débutants essayent de participer au débat sur les activités quotidiennes avec les étudiants B1/B2 : leur participation est brève mais ils sont dans le jeu de rôle. Ce sont donc essentiellement des CO et PO de niveau A2+/B1 qui sont étendues à la classe entière.

Les raisons qui motivent cette extension d'exercices/activités de niveau A2+/B1 vers les A1 sont multiples :

Il y a certes le fait qu'il est important de maintenir l'esprit de classe et la communication entre les jeunes au pair (cf. l'idée de communauté de pratiques théorisée par Wenger, 1998). L'enquête de satisfaction a montré qu'elles prenaient un grand plaisir à se retrouver ensemble.

Il y a aussi le souci de caler son cours dans les 5 heures, et il y a forcément des exercices/activités bénéfiques à tous qui peuvent être corrigés en même temps.

En outre ces jeunes au pair vivent dans des familles françaises et côtoient la langue française au quotidien. Faire écouter des dialogues d'un niveau A2+/B1 aux étudiants A1 (tout comme faire écouter une CO niveau B2+/C1 à des B1), donc plus faciles que des dialogues authentiques, peut constituer une passerelle vers une meilleure compréhension au sein de leurs familles d'accueil.

En outre, parmi les étudiants débutants, certains mexicains ou vénézuélien, parlent l'espagnol et comprennent des expressions ou mots en français, similaires dans leur langue maternelle.

Enfin, le groupe A1 n'a pas de débutants complets : les étudiants ont trois mois de français derrière eux et certains sont A1+.

La mise en commun peut se faire aussi du groupe A1 vers le groupe B1/B2 : dans la séance 1(S1) et la séance 3 (S3) la compréhension orale tirée d'une méthode A1 est corrigée avec tous les apprenants. Nous estimons que les étudiants B1/B2 ne maîtrisent pas toujours le vocabulaire et les expressions quotidiennes pour se débrouiller dans les magasins. L'écoute rapide d'un dialogue de niveau A1 sur le thème des achats n'est pas inutile : les étudiants B1/B2 qui n'ont pas le problème de compréhension dans ce cas peuvent être invités à se concentrer

sur les formes utilisées afin d'être capable de les reproduire (PO) telles quelles. C'est pourquoi l'enseignante leur a parfois demandé de transcrire les expressions entendues. De plus travailler à un niveau A1 permet de faire des révisions grammaticales et lexicales : la reprise des prépositions de lieu (S2/2.2) par l'enseignante est révélatrice, les étudiantes B1/B2 à l'oral ont oublié les règles de grammaire et cette mise au point leur permet de faire des révisions.

Enfin les A1 peuvent être invités à présenter à tous un dialogue préparé en amont : l'objectif est d'une part de recréer le groupe classe (souvent à la fin d'un cours) et de donner confiance aux A1 en leur montrant qu'ils sont capables de participer à la classe entière, de mobiliser l'écoute des plus forts et de les encourager à les aider en les corrigeant ou en complétant leurs propos. C'est ce qui se produit à la fin de la séance 3 (S3) quand l'enseignante demande aux B1/B2 d'écouter le dialogue des A1 à la bijouterie et de le compléter (S3/7).

b) Le groupe classe est rassemblé au début et à la fin des séances

Les séances S1et S3 commencent et se terminent par des exercices/activités en classe entière (S1/ reprise des devoirs et CO vidéo pour la classe entière au début, vidéo sur la fête des Lumières à Lyon pour tous à la fin du cours ; S2/ reprise des devoirs et intégration d'une nouvelle étudiante A1 au début, S3/ revue de presse au début et dialogue « chez le bijoutier » à la fin). Ces activités servent à souder le groupe, à encourager la cohésion du groupe.

c) La répartition du temps **de l'enseignement en classe entière représente un tiers ou** la moitié de la durée du cours

On compte 122 minutes (soit 2h 02) en classe entière pendant S1, 79 minutes (soit 1h19) pendant S2, 154 minutes (ou 2h34) pendant S3. Sur environ 4h20 effective de cours, la durée de la classe entière dans ces trois cours varie entre 1/3 ou ½ de la totalité du cours.

2.2 Le travail en sous-groupes de niveaux

Quand les étudiants ne sont pas rassemblés en classe entière, ils peuvent travailler en sous-groupes.

- Le plus souvent, quand les sous-groupes sont constitués, **l'enseignante sépare les** étudiants A1 du reste du groupe.
- L'enseignante forme le plus souvent deux sous-groupes de niveaux.

D'abord elle ne constitue que deux groupes pour des raisons de contrainte de temps. Mais aussi parce qu'elle choisit, pour le groupe B1/B2, des supports qui peuvent être accessibles aux

étudiants A2+/B2. Enfin constituer des groupes A2+/B2 ou B1/B2 encourage le tutorat. On note donc cette répartition : A1 et B1/B2+ (S1 et S2) ou A1 et A2+/B2+ (S3). Nous parlons ici du niveau global des étudiants.

- L'enseignante peut aussi diviser les étudiants en trois groupes :

Ce sont les groupe A1, groupe B1, groupe B2/B2+ (S2/Gram. 5 sur les pronoms personnels). Soit parce que l'enseignante a réparti les activités pour trois niveaux différents (S2/gram 5), soit parce qu'elle cherche à intégrer des absents sur des exercices déjà préparés par d'autres qui sont importants pour la suite du cours (S2 /lexique 2 exercice d'appariement produits-magasins), soit parce qu'elle cherche à approfondir le vocabulaire difficile lié à l'argent avec seulement les B2. Trois groupes sont mis en place quand l'enseignante cherche à travailler de manière plus approfondie avec les niveaux très forts sans convoquer les autres niveaux. Elle les sépare alors du groupe B1/B2. Dans nos séances analysées, cela concerne certaines activités de grammaire ou de lexique.

- Certains sous-**groupes sont subdivisés en dyades ou triades d'étudiants** :

Dans la séance 2 (S2/PO1), 2 équipes de 3 étudiants préparent les saynètes de *Un Gars, une fille*; dans la séance 3 (S3/PO1) des paires d'étudiants de même niveau à peu près préparent le débat sur la répartition des tâches quotidiennes ; dans la séance 2 (S2/gram 5) une paire d'étudiants présents à la séance 1 poursuit ses exercices de grammaire sur les pronoms personnels, deux autres étudiants absents la séance précédente commencent les exercices sur les pronoms personnels et une étudiante C1 s'attaque à des exercices plus difficiles sur les doubles pronoms. Un système de tutorat se met alors en place entre les étudiants qui s'aident mutuellement.

Les exercices/activités proposés en sous-groupes stricts, c'est-à-dire sans que l'enseignante envisage de mettre en commun le travail en classe entière, sont principalement:

- des exercices de grammaire :(S1/ Gram1 (niv. A2+/B1/B2)) sur les pronoms personnels compléments, Gram. 2 (niv. A1) sur les prépositions de lieu, Gram. 3 (niv A1) sur « vouloir, pouvoir, devoir » ; S2/ Gram. 4 (niv A1) les adjectifs démonstratifs ; S3/ Gram. 1(niv A1) correction d'un test de grammaire, S3/ grammaire 2 (niv A1) « faire+ du, de la, des » pour parler de ses loisirs. La grammaire de niveau A1 est généralement réservée aux étudiants A1.

- Des exercices de lexique : le lexique des niveaux A1, A2, B1 est travaillé avec tout le groupe. Ce n'est pas le cas du lexique de niveau B2/C1 qui est réservé aux étudiants B1/B2 seuls

(S2/Lexique 1 correction des exercices sur le lexique familier ; S2/lexique 4 mots et expressions élaborées ou idiomatiques sur le thème de « l'argent »).

- Des productions orales (PO) avec le niveau A1 ou le niveau B2+/C1: S1/PO2 (niv. A1) l'enseignante demande à J(A1) de dire « ce qu'il veut faire et ce qu'il doit faire dans la semaine », S1/PO3 et S3/ PO 3 (niv. A1), l'enseignante demande aux A1 de raconter leur journée quotidienne ; S2/PO 4 (niv. B2+) en laboratoire, l'enseignante converse avec D (B2+) à partir des questions sur l'argent formulée dans *A propos de*, pendant que les autres étudiants travaillent individuellement sur leurs compréhensions.

- Des compréhensions écrites (CE) et des productions écrites (PE) avec le niveau B1/B2 (S1/CE et PE : texte sur la folie des soldes tiré de *Connexions 2* et résumé du texte par écrit).

- Certaines compréhensions orales (CO) de niveau A1 ou B2. (S1/ CO2 (niv. A1) « la journée d'un écrivain » comprendre les activités quotidiennes dans la *Grammaire en dialogues niveau débutant* ; S1/CO3 (niveau B2) comprendre des questions sur la famille en France dans la *France au quotidien* ; S2/ CO1 (niveau A1) comprendre des indications pour se diriger dans la ville. Ces compréhensions donnent lieu à des auto-corrections à l'exception de la S1/CO2 sur les activités quotidiennes.

- Le tutorat d'un étudiant de master pour le sous-groupe A1, et celui entre les apprenants est important.

-Dans la première séance, un étudiant de master (S1/2.1.3.4 intermède) vient pour aider les étudiants A1 pendant 1h30. Elle les aide à comprendre la transcription de la vidéo de *Un Gars une fille,* reprend avec eux la conjugaison des verbes pouvoir, devoir, vouloir ; elle les aide aussi à faire l'exercice d'appariement sur les noms de produits à relier avec les commerces correspondants. L'enseignante peut vérifier la compréhension écrite des B1/B2 pendant ce temps. Dans la deuxième séance, l'étudiante de master qui filme le cours est amenée à s'occuper des étudiants A1 qui préparent un jeu de rôle dans un magasin (S2/1.2.4.1C). Elle leur réexplique la consigne, les aide à bien utiliser les adjectifs démonstratifs « ce, cette, ces ». Ces deux tutrices sont une aide considérable pour les étudiants A1 qui travaillent en autonomie. Cela soulage l'enseignante qui peut se consacrer davantage aux plus avancés.

- Quant au **tutorat d'un étudiant par un autre étudiant plus fort**, il est initié par l'enseignante ou se fait spontanément quand un étudiant demande de l'aide à un pair. Dans la deuxième

séance, l'enseignante demande à N (B2+/C1[84]) de faire répéter le jeu de rôle aux A1 avant qu'ils le présentent à la classe (S2/1.2.4.5 C intermède). Toujours dans la séance 2, N (B2+/C1) est sollicitée à plusieurs reprise par F (A2 en grammaire mais B2 à l'oral) pour qu'elle l'aide à faire ses exercices sur les pronoms personnels compléments. N (B2+/C1) réexplique les structures à F. (S3/8.2.B).

Bilan :

a) Le travail en sous-groupes est un mode de travail qui permet à chacun de découvrir les objectifs langagiers à son niveau ou aux alentours de son niveau. La grammaire est quasiment toujours travaillée en deux, voire en trois sous-groupes.

b) Le temps de cours pendant lequel il y a des sous-groupes varie de 105 minutes (1 heure 45) pour la première séance à 109 minutes (1h 49) pour la deuxième séance. La troisième divise les étudiants en sous-groupes pendant 120mn (soit 2h). La moyenne est de 1h40 à 2h en sous-groupe sur un cours qui dure effectivement environ 4h20. L'enseignante travaille séparément avec les groupes. Pendant la séance 1, elle passe 66 minutes avec les A1 et 41 minutes avec les B1/B2. Pendant la deuxième séance elle passe 37mn avec les A1 et 41 mn avec les B1/B2 Pendant la troisième séance, l'enseignante consacre 31 minutes à chaque groupe. **Le temps d'accompagnement de chaque sous**-groupe varie de 30 mn à 1 heure. Elle ne reste pas systématiquement plus longtemps avec les A1. En général l'enseignante ne reste pas 30 minutes avec un sous-groupe sans s'occuper d'un autre sous-groupe. Elle effectue des va-et-vients entre les sous-groupes, sauf quand elle peut bénéficier de l'aide d'une tierce personne qui joue le rôle de tuteur.

c) En général, les productions orales et les compréhensions orales proposées en sous-groupes stricts sont de niveaux extrêmes, soit très simples, soit très difficiles : il n'y a pas beaucoup d'intérêt à les travailler en classe entière car les activités B2/B2+ décourageraient les A1 et à l'inverse certaines activités pour les débutants pourraient ennuyer les B1/B2 (même si on a dit qu'on peut les utiliser comme exemple de production orale à atteindre. Cela concerne alors des dialogues simples mais insérés dans des simulations de situations authentiques).

[84] Cette étudiante est arrivée avec un niveau B2+ et est en marche vers le niveau C1 qu'elle atteindra à la fin de l'année. Elle réussit le DALF C1 en mai 2010.

2.3 Le travail individuel

Le travail individuel se produit généralement :

- pour les compréhensions orales écoutées en laboratoire : quand l'étudiant écoute seul la ou les compréhensions orales proposées par l'enseignante. Le travail en laboratoire lui permet d'écouter à son rythme (S1 CO4 annonces dans les magasins (*Accord 1*), CO5 les différents types d'acheteur (*Connexions 2*) ; S2 CO 1 questions-réponses sur le thème de l'argent (*A propos de).* Le laboratoire peut également permettre à chacun d'écouter le document sonore et de s'auto-corriger avec la transcription fournie (S1/ CO2 et CO 3 la famille française (*La France au quotidien*) ; S2 CO1 « se diriger dans la ville » (*A propos A1*).

- Pour la phonétique travaillée en laboratoire : l'enseignante écoute et reprend individuellement chaque apprenant. Elle ajoute aussi des exercices de phonétique personnalisés où des sons sont choisis en fonction des difficultés phonétiques personnelles de chaque apprenant (S2/Phonétique 3).

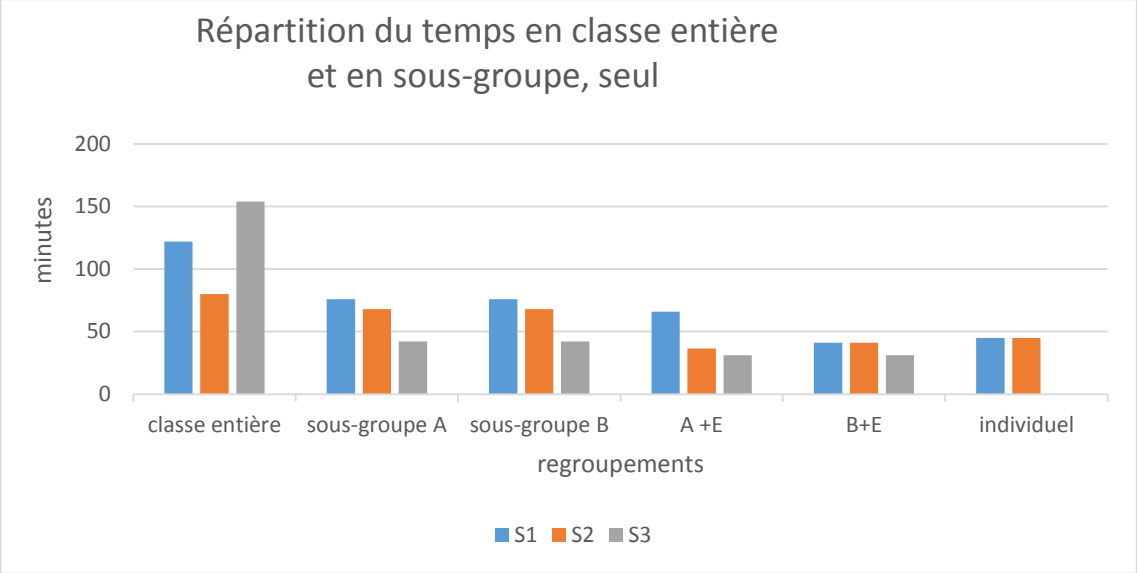
- Pour la production orale libre ou semi-dirigée en laboratoire : l'enseignante fait répéter certaines structures aux A1 individuellement à partir d'objectifs fonctionnels (S1/ Phonétique 5 l'étudiant A1 présente sa journée quotidienne) ; l'enseignante s'entretient avec une étudiante B2+ pour lui permettre de parler plus longtemps à son niveau sans se mettre à la portée de tous (S2/PO4).

- Pour les productions écrites faites en classe: les étudiants doivent rédiger la synthèse du texte lu sur la « folie des soldes » et l'enseignante les corrige individuellement en classe (S1/PE).

- Pour les devoirs : le travail individuel demandé par l'enseignante à la maison est très important car il permet d'approfondir, de compléter ce qui a été fait en classe. Les étudiants ont acheté une méthode de langue qui leur permet de travailler en plus et de s'auto-corriger (voir plus loin l'analyse des supports). L'enseignante propose aussi des textes à lire, des productions écrite à rédiger, des exercices de grammaire à faire. De plus l'enseignante fait un blog chaque semaine sur lequel les étudiants doivent se rendre pour faire des activités en ligne ou pour préparer une revue de presse (S3/PO1) ou un exposé (S2/PO3). Rappelons que ce cours d'étudiants au pair n'a lieu qu'une seule fois par semaine pendant 5 heures.

2.4 La gestion du temps

Concernant la répartition du temps didactique en fonction du regroupement en classe entière, du travail en sous-groupe et du travail individuel, nous proposons le graphique suivant[85] :



Le graphique permet de dire que le regroupement en classe entière dans les 3 séances analysées est d'au moins 80 minutes (1h20) et peut aller jusqu'à 159 mn (2h30). Le regroupement en classe entière pour la séance 1 dure 2 heures. Il est plus court pendant la séance 2 (80 mn soit 1h20) car nous avons voulu continuer le thème des achats (suite de la séance 1) mais en nous focalisant plus sur les niveaux différents afin d'approfondir le thème à leur niveau. Le regroupement en classe entière de la séance 3 est très long, il n'y a pas de travail individuel parce que nous avions rencontré des problèmes au laboratoire, ce qui nous a conduit à proposer un grand nombre d'activités en classe entière (notamment la CO).

Observons à présent le temps des sous-groupes : il est le même pour le groupe A (A1) et B (B1/B2) dans les trois séances, ce qui est normal. La présence de l'enseignante (A+E ou B+E) dans chaque sous-groupe n'est pas exactement la même. Dans les deux cas, l'enseignante

[85] Le sous-groupe A signifie le sous-groupe composé d'étudiants A1/A2 ; le sous-groupe B signifie le sous-groupe composé d'étudiants B1/B2. A+E signifie que le groupe A est accompagné par l'enseignante ; B+E que le groupe B est accompagné par l'enseignante.

passe plus de temps avec les apprenants A1. Le temps de présence de l'enseignante avec les A1 est plus important dans la séance 1 car c'est une séance de découverte du thème : les apprenants ont besoin d'être accompagnés. De plus dans la séance 1, il n'y a que deux A1 (seulement 6 étudiants dans la classe) dont une étudiante qui s'absente pendant un moment. Il est difficile pour l'autre étudiant A1 de rester seul quand le tuteur est parti. La différence entre le temps de présence de l'enseignante avec les A ou les B est très faible, l'enseignante passe autant de temps avec les A que les B dans la dernière séance. Ce qui veut dire aussi que les A1 doivent apprendre à travailler en autonomie comme les B1/B2.

Quels contenus sont proposés dans ces trois séances ? Nous attacherons plus particulièrement notre intérêt sur les activités de réception et de production car elles demandent un traitement spécifique dans la classe multi-niveaux. Le contenu des exercices de lexique et de grammaire, de phonétique ressemble davantage à ce qui est proposé dans une classe dite homogène.

3 Les activités de réception

3.1 Pour les niveaux A1

Les supports choisis pour le groupe A1 sont essentiellement des CO tirées de manuels de niveau A1. On distingue les compréhensions orales uniquement travaillées par les A1 et celles qui sont choisies pour les A1 mais qui sont également proposées aux B1/B2.

3.1.1 Activités de réception effectuées par les A1 seulement.

-S1/CO1 : « la vie quotidienne d'un écrivain » (*La Grammaire en dialogue niveau débutant,* p.42-43). Consigne : l'étudiant vient d'apprendre les verbes utiles pour raconter sa journée. Il doit écouter le document au laboratoire et noter les différentes activités énoncées dans l'ordre par l'écrivain. Il s'agit d'une prise de notes des verbes. On peut dire que c'est une compréhension détaillée puisqu'il y a peu d'informations complémentaires dans le document.

> *« Je me lève à 8 heures. Je ne me prépare pas tout de suite, je reste en pyjama. D'abord je m'occupe de mon courrier, j'ouvre mes mails. Je me demande pourquoi je reçois tellement de messages. Ensuite je prends un bon café. Après je me douche, je me rase, je me brosse les dents et je m'habille. Rien d'original, je suis un homme normal ! » (Grammaire en dialogue, deb, p.42)*

Le lexique est simple et reprend les verbes pronominaux. Certains nouveaux mots « je m'occupe de mon courrier, j'ouvre mes mails » permettent d'enrichir le bagage linguistique des

étudiants. Les structures sont également simples et courtes (Sujet + verbe+ CO). Le rythme du discours est assez rapide : le dialogue doit être écouté plusieurs fois.

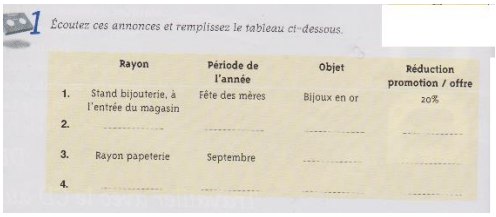
S2/ CO1 : comprendre des itinéraires (*A propos A1,* p.49). L'enseignante donne une activité de la méthode que possède les étudiants A1. La séance précédente, elle a regardé quels objectifs thématiques et fonctionnels il restait à faire acquérir aux niveaux A1 d'après le syllabus (S1/8A.1.3). La leçon qui vient après celle des achats est celle sur la ville, notamment savoir se diriger en ville. Ils devaient étudier la leçon à la maison, en autonomie (devoirs du 4.12.09 S1/8A1.4). Consigne : les étudiants doivent écouter un dialogue qui indique un chemin et tracer l'itinéraire correspondant. Ils doivent s'auto-corriger avec la transcription présente à la fin du livre pour voir s'ils ont bien compris les verbes clés et les indications de localisation. Cette activité autonome permet à l'enseignante de proposer un dialogue sur le thème de l'argent, plus difficile (niv du doc.B1+) pour les autres étudiants (B1/B2).

M Hidalgo habite avenue de la libération, au-dessus de la librairie. Chaque matin, elle sort de la librairie et tourne droite. Elle traverse la rue du 14 juillet et va boire un petit café au café-tabac. Puis elle va acheter le pain et le journal à la boulangerie. Elle traverse le carrefour en direction de la poste. Elle prend la rue du 14 juillet jusqu'au square des marronniers. Elle s'installe sur un banc et lit son journal. Ensuite elle rentre chez elle. (A propos A1 p.49)

3.1.2 Activités de réception choisies pour les A1 mais corrigées ou travaillées avec tous

Certaines compréhensions orales sont choisies pour les A1 mais corrigées en classe entière. En effet l'enseignante y propose les différentes compréhensions de la plus simple à la plus difficile au laboratoire et tous les étudiants sont amenés à les écouter.

-S1/CO4 : comprendre des annonces dans un magasin (*Accord 1,* p.36). Consigne : Les étudiants viennent de voir le lexique des magasins et de certains produits avec leur tuteur. En laboratoire, ils doivent écouter des annonces faites dans les magasins et remplir les colonnes d'un tableau comprenant : le rayon, la période de l'année, l'objet et la promotion. C'est donc un exercice de repérage des informations essentielles.



1 *Écoutez ces annonces et remplissez le tableau ci-dessous.*

	Rayon	Période de l'année	Objet	Réduction promotion / offre
1.	Stand bijouterie, à l'entrée du magasin	Fête des mères	Bijoux en or	20%
2.				
3.	Rayon papeterie	Septembre		
4.				

« Allez vite à notre stand bijouterie à l'entrée du magasin. Aujourd'hui il y a une promotion de 20 / sur les bijoux en or ! Ces promotions sont exceptionnelles ! Il faut penser à la fête des mères ! C'est une occasion unique pour offrir un joli bijou à un prix intéressant ! » (Accord 1, p.36)

Le lexique reste simple. Mais il simule une situation réelle, ce qui fait que le rythme du document est plus rapide. Des références interculturelles comme celle de la fête des mères sont présentes. Du coup il peut aussi être écouté par les niveaux plus forts comme un dialogue qu'on pourrait appeler de révision pour leur immersion dans la vie quotidienne et la culture. De plus il permet à l'enseignante d'aborder l'impératif mais très rapidement car elle estime que les étudiants peuvent l'intégrer très vite.

-S3/ CO1 : « Achat à la FNAC » (*Alter ego 1*, p.130-131). Consigne : les étudiants doivent comprendre dans quel rayon va la cliente, puis ce qu'elle achète et corriger le ticket de caisse qui comporte des erreurs ; enfin ils doivent rétablir les répliques utilisées dans un magasin dans un tableau (répliques pour établir le contact avec le client/ pour demander un produit/ pour le commander/ pour payer). Le lexique est assez difficile puisque la compréhension se situe à la fin de la méthode mais il s'agit d'une activité de compréhension globale. Le débit de paroles du document est rapide. Plusieurs écoutes en laboratoire sont nécessaires. Malheureusement, à cause de problèmes techniques dans le laboratoire, la compréhension sera proposée trois fois à toute la classe sans que les étudiants puissent la retravailler individuellement. Certes ce document se situe plus à un niveau A1 mais la rapidité du débit de paroles[86] et le fait qu'ils contiennent quelques termes spécifiques appartenant au monde de l'édition lui permet d'être aussi utile aux étudiants B1/B2. L'enseignante change alors la consigne pour les A1 et les B1/B2. Les A1 doivent seulement comprendre le rayon, le produit demandé et le prix. Ils rempliront le tableau des répliques avec l'enseignante. Les B1/B2 le remplissent tout seuls.

« *-bonjour on s'occupe de vous ?*

- *Bonjour je cherche le Da Vinci Code en livre de poche.*
- *Ah désolé, on a tout vendu, ça part comme des petits pains ! Mais il me reste l'édition normale.*
- *A 20% euros, merci ! Est-ce que je peux le commander en livre de poche ?*
- *Oui, bien sûr, alors….titre : Da vinci code, édition de poche….il sera disponible dans 48 h, ce n'est pas nécessaire de la commander…. » (Alter Ego 1 p.132)*

Les expressions comme « on a tout vendu, ça part comme des petits pains », « il sera disponible », le terme « édition de poche » (surlignées en jaune) sont difficiles à comprendre pour un étudiant A1 et pas forcément acquises pour un étudiant B1 ou B2.

-Compréhension écrite. Dans ces trois séances de cours (S1, S2, S3) il n'y a pas de compréhension écrite choisie dans une méthode ou adaptée d'un document authentique pour les étudiants A1. Dans d'autres séances de cours non analysées ici, l'enseignante a proposé ou

[86] La nouvelle version de *Alter ego 1+ (*2012) propose d'ailleurs deux versions : un débit lent et un débit rapide.

proposera des CE à leur niveau généralement tirées de méthodes A1 ou du site du journal *Les Clés de l'actualité junior* qui propose des articles de presse simples. Pour les séances observées, les compréhensions écrites, ce sont, d'abord et dans le cours, les transcriptions des documents sonores données aux étudiants plus forts ; ensuite ce sont les CE de leur méthode *A propos A1* : ils ont à travailler en autonomie chez eux sur l'unité correspondant au thème choisi. Ils doivent lire les textes simples présents à la fin de chaque unité et essayer d'en comprendre l'essentiel.

3.2 Pour les niveaux B1/B2[87]

3.2.1 Les activités de compréhension choisies pour les étudiants B1/B2+ uniquement

- S1/CO3 : comprendre une femme qui présente sa situation familiale (niveau du document B1+) (*La France au quotidien*, p.14-15). Consigne : les apprenants doivent remplir un tableau contenant 12 questions vrai/faux/on ne sait pas, puis ils doivent réaliser des activités d'enrichissement lexical. Ils ont effectué cette compréhension lors de la séance du 25/11/2009, axée sur le thème de la famille, l'enseignante a ramassé et évalué leurs réponses. Le 4.12.09 (S1), elle leur rend leur évaluation avec les corrections. Les apprenants doivent comprendre les corrections en réécoutant le document sonore seuls. Voici un extrait de la transcription ainsi que deux extraits des exercices de compréhension et de lexique :

« -quelle est votre situation au regard de l'état civil ? Vous êtes marié, pacsé, séparé…. ?

-Alors écoutez, je suis divorcée et puis je vis maritalement.

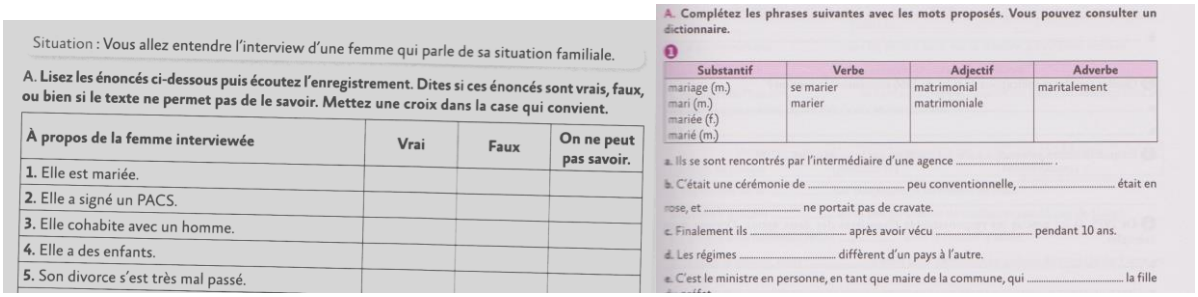
-Et pourquoi ce choix ?

-Pourquoi ce choix ? Et ben, écoutez, j'ai été marié pendant de nombreuses années. J'ai eu, comme souvent quand il y a des enfants, un divorce douloureux et pénible…. Sur le plan de la procédure, puisqu'en France, on se marie devant le maire, mais on divorce devant le juge des affaires matrimoniales. C'est-à-dire que, il a fallu négocier, pour la pension alimentaire, pour la garde des enfants…..toutes ces choses assez pénibles, lorsque nous sommes dans une situation de rupture sentimentale et je ne voudrais pas repasser par ce …ce…par cette procédure. J'ai repris mon nom de jeune fille….avec plaisir…..et je n'ai pas envie de …. de recommencer un mariage, finalement.

-Et vous n'avez pas l'intention d'avoir d'autres enfants ?

- Non je n'ai pas l'intention d'avoir d'autres enfants….et puis même si c'était le cas, ce ne serait pas plus compliqué hors mariage que dans le mariage…… » (La France au quotidien, p.14)

[87] Rappelons qu'il n'y a pas vraiment d'étudiants A2 en activités de réception dans nos classes. Ils sont essentiellement, A1, A1+, B1, B1+, B2 et B2+/C1. Les personnes vraiment C1 atteignent ce niveau en fin d'année. C'est pourquoi nous parlons de groupe A1 et B1/B2.



Situation : Vous allez entendre l'interview d'une femme qui parle de sa situation familiale.

A. Lisez les énoncés ci-dessous puis écoutez l'enregistrement. Dites si ces énoncés sont vrais, faux, ou bien si le texte ne permet pas de le savoir. Mettez une croix dans la case qui convient.

À propos de la femme interviewée	Vrai	Faux	On ne peut pas savoir.
1. Elle est mariée.			
2. Elle a signé un PACS.			
3. Elle cohabite avec un homme.			
4. Elle a des enfants.			
5. Son divorce s'est très mal passé.			

A. Complétez les phrases suivantes avec les mots proposés. Vous pouvez consulter un dictionnaire.

Substantif	Verbe	Adjectif	Adverbe
mariage (m.) mari (m.) mariée (f.) marié (m.)	se marier marier	matrimonial matrimoniale	maritalement

a. Ils se sont rencontrés par l'intermédiaire d'une agence ..... .

b. C'était une cérémonie de ..... peu conventionnelle, ... était en rose, et ..... ne portait pas de cravate.

c. Finalement ils ..... après avoir vécu ..... pendant 10 ans.

d. Les régimes ..... diffèrent d'un pays à l'autre.

e. C'est le ministre en personne, en tant que maire de la commune, qui ..... la fille

Dans ce petit extrait on peut constater que le lexique est difficile (surligné en jaune), il confère au texte un niveau B1+/B2. Les structures de phrases restent simples à l'exception de la structure hypothétique « même si c'était le cas, ce ne serait pas plus compliqué ». De plus le document n'est pas très long. Mais le rythme du discours est très rapide et l'extrait mobilise aussi un certain nombre de références à la vie juridique en France. Les exercices de lexique portent sur le mot mariage et ses composés, synonymes et antonymes, exercices adaptés pour un niveau B1/B2 mais pas pour un niveau A1.

-S2/CO 2 : comprendre des échanges sur le thème de l'argent (*A propos de*, p.128-129). Consigne : les apprenants disposent d'une liste de 17 questions sur l'argent auxquelles ils sont censés répondre dans le cadre d'échanges dans la classe. Ils ont également à comprendre certaines réponses formulées pour certaines questions dans le document sonore.

Voici une partie des questions pour lesquelles ils doivent comprendre les réponses ainsi qu'un extrait de la CO :

L'argent est-il sujet tabou pour vous, dans votre famille, dans votre milieu, dans votre pays ? / Aviez-vous beaucoup d'argent de poche quand vous étiez enfant ? / Qui tient les cordons de la bourse dans votre famille ou votre entourage ? / Que faites-vous quand vous trouvez un portefeuille plein d'argent par terre ? / Est-ce que l'usage de la dot existe dans votre civilisation ?

« *-Est-ce que l'argent est pour vous une source de joie, de plaisir d'inquiétude, de souci, de problèmes ?*

- *Personnellement j'ai de la chance de ne pas être tracassé par l'argent. Non pas parce que j'en ai beaucoup, mais parce que bon, j'ai un travail certain, mon épouse a un travail certain, sûr disons, assuré, donc on a de quoi vivre sans trop se faire de souci. Le seul plaisir, c'est pour moi de ne pas compter, être obligé de compter chaque sou que je dépense y compris les petites dépenses....* »

Tout d'abord le dialogue est proposé aux B1/B2+ parce qu'il est assez long (environ 3 minutes) et son rythme très rapide. Ce qui est difficile à comprendre, ce n'est pas tant le vocabulaire que les structures dans lequel il est inséré (infinitif négatif, autres constructions à l'infinitif, l'usage des pronoms « en » « j'en ai beaucoup », et « y » dans « y compris »). Le fait que le vocabulaire ne soit pas difficile permet à l'enseignante de proposer la CO aussi à des étudiants qui sont au début du niveau B1 ou à la fin du niveau A2 (en CO).

-S1/CE : « la folie des soldes » (*Connexions 2*, p. 138-139). Consigne : les apprenants B1/B2 doivent lire un document authentique (niveau du doc B1+) et répondre à 5 questions ouvertes portant directement sur le contenu du texte et 2 questions l'élargissant à l'expérience personnelle de l'apprenant. Le texte porte sur le phénomène des soldes. Les apprenants doivent ensuite en faire une synthèse puis en rendre compte aux étudiants plus faibles. Voici les questions et un extrait du document :

« 1) qu'appelle-t-on les soldes / quand ont-ils lieu 2) Pourquoi l'acheteur aime-t-il les soldes ? 3) Faites la liste des 8 types d'acheteurs que distingue l'auteur de cet article ; 4) Pourquoi est-ce un si grand plaisir d'acheter en soldes ? 5) Quelle est la démarche des spécialistes de vente pour pousser les gens à acheter ? 6) Et vous, que pensez-vous des soldes ? L'acheteur est-il gagnant ou perdant ? Pourquoi ? 7) Quel type d'acheteur êtes-vous ?

Extrait : *Chaque année, la folie des soldes nous envahit : magasins surpeuplés, bousculades, disputes ….rien n'arrête l'acheteur obsédé de la bonne affaire. Le but est de faire des économies mais le plus excitant c'est de décrocher l'article de nos rêves au plus bas prix…. Pendant quelques semaines, il est agréable de pouvoir enfin unir luxe et économie, dépenses et raisonnable, superflu et nécessaire…. On peut reconnaître différents types d'acheteurs : les organisés qui habillent toute la famille, les prévoyants qui pensent aux anniversaires, les moins riches qui n'achètent qu'au moment des soldes, les impulsifs qui achètent tout ou rien, les chercheurs qui prennent le temps de découvrir l'objet rare au meilleur prix… (…) . Autant de rêves et de comportements différents que de désirs, de rêves et de moyens … la fièvre des achats est une activité ludique surtout, une sorte de rallye surprise (…) Les commerçants, les publicitaires ont bien compris ce phénomène et n'hésitent pas à jouer sur les émotions de leurs clients. »* (D'après tous 2 présenté par *Connexion 2* p.139)

Le texte est écrit à la fois avec du lexique simple et difficile. Certaines parties du texte comme la description des 7 différents types d'acheteurs (soulignée par nous), sont facilement accessibles à des étudiants de niveau A1+/A2 (ce qui explique ensuite que la CO et la PO sur ce sujet seront proposées à toute la classe). En revanche, les parties introductives, conclusives et argumentatives sont accessibles plutôt à des niveaux B1. Le texte est choisi aussi pour son organisation. Les étudiants sont invités à repérer les différents moments du texte afin d'en faire ensuite la synthèse à l'écrit puis à l'oral.

-autres compréhensions données en devoir : les autres compréhensions orales ou écrites sont données en devoir, soit dans leur méthode (*Alors B1*) qui possède un DVD-ROM sur lequel il y a les CO de la méthode + des reportages vidéos authentiques. La correction est fournie par le guide du professeur qui est en ligne. Quand il s'agit d'une compréhension écrite, l'enseignante la ramasse pour la corriger. De plus l'enseignante a proposé aux étudiants B1/B2 de lire une nouvelle (Annie Saumon, *Aldo mon ami et autres nouvelles, Poche*) et de répondre à certaines questions de compréhension, de lexique et de grammaire. La lecture suivie est faite en continu et en autonomie par les étudiants au fil des séances[88]. D'autres sites auto-correctifs sur internet adaptés pour les apprenants de FLE et destinés à travailler la CO sont proposés par

[88] La référence à cette nouvelle apparaît quand l'enseignante annonce le programme de la séance suivante le 3.12.10 (S3/fin transition 0)

l'enseignante. Dans la séance 1, les étudiantes B1/B2 doivent essayer de comprendre deux publicités pour compléter le thème de la consommation.

3.2.2 Les activités de compréhension choisies pour les étudiants B1/B2 mais qui sont travaillées en classe entière.

-S1/CO 1 : compréhension de l'extrait vidéo *Un gars, une fille*, 5 saynètes. Le niveau du document est de niveau B1+/ B2 car le lexique est parfois familier (surligné en jaune) et le rythme du discours très rapide. Consigne : les étudiants doivent regarder les extraits et répondre à des questions. Le document est didactisé à deux niveaux. Il y a des questions simples pour les A1 (repérage du produit acheté, du lieu) et des questions plus détaillées pour les autres étudiants (sur les commentaires des personnages, l'humour). La vidéo est très explicite, on comprend bien la scène et le problème, ce qui motive l'enseignante à la proposer à tous. De plus les étudiants A1 possèdent la transcription, ils sont invités à la lire avant et après la scène.

« -Bonjour… Attends, fais voir là, il a un accro ton pull ! / -Ah non ! C'est pas vrai ! Je vais le changer, excusez-moi. Je reviens tout de suite…./ -Tu te dépêches, Ok ! /-Oui/ -Excusez-la / ……../ -Oh la la, qu'est-ce qui se passe ? Ca fait une heure que c'est bloqué ! / -Non Madame, une heure vous exagérez ! / -Quel emmerdeur !!!/ -et oh ça fait 10 mn que j'attends, j'en fais pas un flan…. Ma femme est partie changer son pull, ça arrive …..(En fait la femme a payé à une autre caisse pendant que son mari bloque la première caisse »

Les questions :

Niveau 1	*Niveau 2*
1) Où sont-ils ? *2) Pourquoi veut-elle changer son pull ?*	*A/ Pourquoi les clients se disputent avec Jean ?* *B/ Pourquoi la scène est amusante à la fin ?*

-S1/ CO 5 : compréhension orale sur « les différents types d'acheteurs » (*Connexion 2* p.139)

Les étudiants B1/B2 ont fait la compréhension écrite du texte sur la folie des soldes. L'enseignante leur propose la compréhension orale qui correspond au texte dans laquelle des personnes parlent de leurs manières d'acheter en général. Le niveau du document est A2+/B1. L'étudiant doit comprendre les propos puis qualifier le type d'acheteur avec un des adjectifs vus dans le texte. Voici un extrait.

« Quand je vois les soldes, je ne peux pas m'empêcher d'acheter ! J'adore faire des bonnes affaires. Pour les trouver, je regarde dans tous les rayons des magasins, je prends en photos les étiquettes de prix, et je surveille la baisse. Je viens d'acheter ce frigo à - 60 pour cent. Pas mal, non ? » (Connexions 2, p.139*)*

L'enseignante donne cette compréhension orale d'abord parce qu'elle est la suite de la CE, ensuite parce qu'elle permet aux étudiants B1/B2 qui ont plus de difficultés en CO de pratiquer un niveau A2+. En outre, cette CO peut aussi être comprise par les A1 avec la transcription sous les yeux et leur permettre ensuite de s'exprimer, avec les autres, sur leur manière d'acheter dans les magasins. Ils peuvent apprendre des nouveaux mots également (ici : « bonne affaires », « les étiquettes », « un frigo »). C'est donc une CO destinée à être réinvestie en PO. Enfin les B2 ont travaillé la CO de la vidéo d'*Un gars, une fille* auparavant, donc ils peuvent se permettre de s'attacher à une activité moins difficile. L'enseignante leur demande alors de viser une expression orale similaire à celle du document sonore. La CO devient un modèle de PO.

-S1/ CO6 : CO du TBI sur « Lyon, ville lumière ». C'est un document qui regroupe une vidéo juste en images (sans le son), plusieurs activités lexicales, grammaticales, une production orale (brainstorming sur le mot « lumières »), un memory sur les monuments de Lyon, une compréhension orale dans laquelle il faut écouter différentes personnes qui donnent la définition de la fête des Lumières et choisir celle qui convient. La compréhension relève du niveau B1 mais les activités qui l'entourent sont si visuelles et si explicites que l'enseignante s'est permis de proposer l'ensemble à tous les apprenants pour clore le cours sur un aspect culturel.

-S3/CO2 : comprendre des personnes qui parlent de leurs achats pendant la période des soldes et qui expliquent pourquoi ils ont acheté tel ou tel article (*Alter ego 3*, p.32-33). La compréhension devait être proposée au sous-groupe B1/B2 en laboratoire : comprendre quel produit, où et pourquoi ainsi que faire attention aux structures exprimant la comparaison. Il y a donc un objectif grammatical derrière la CO. Ce qui explique que l'enseignante ne voulait pas la proposer aux A1. Des problèmes techniques ont amené l'enseignante à travailler sur ce support en classe entière.

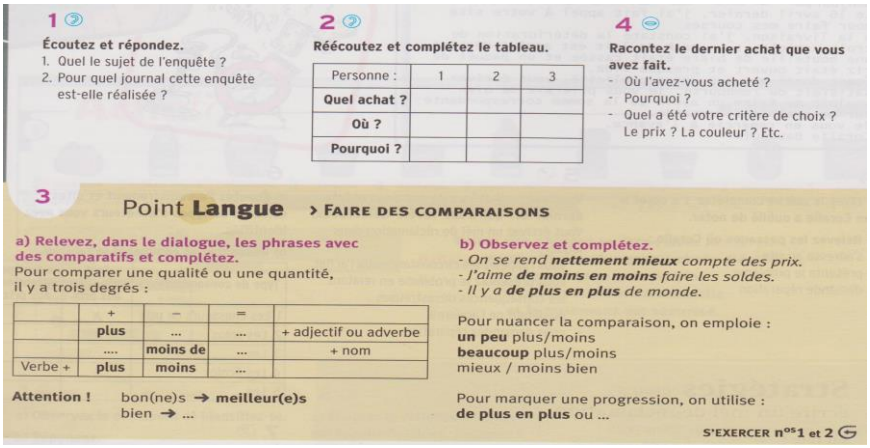
« Je fais une enquête pour le journal 100 millions de consommateurs sur les habitudes d'achat des Français. Vous, par exemple, quel était votre dernier achat ? Où l'avez-vous acheté ? Pourquoi ?

-Alors moi, je me suis acheté un beau costume, le premier de ma vie, pour commencer mon stage. Où ? C'est bien simple, je vais toujours dans un grand magasin parce qu'il y a plus de choix. Et j'ai pu essayer autant de costumes que j'ai voulus.

-Je me suis offert un sac de voyage. J'ai fait plusieurs magasins. On se rend nettement mieux compte des prix. J'en ai finalement trouvé un qui était dans mes prix dans une petite boutique de produits dégriffés. Comme ça j'étais sûr de la qualité. Je ne supporte pas la camelote. ……. » (Alter égo 3, p.32*)*

Les mots (« stage », « produit dégriffé », « camelote ») et expressions surlignés montrent que la CO est assez difficile (plus difficile que celle de *Connexion 2* analysée plus haut), essentiellement à cause des verbes (verbes pronominaux au passé composé) et des structures de

phrases difficiles à saisir pour des A1 (comparaison, « j'en ai trouvé un »). L'enseignante demande aux A1 de comprendre seulement l'article acheté et le lieu de l'achat. Elle décide de faire découvrir la comparaison à tous et demande aux étudiants les plus avancés de venir écrire au tableau les phrases entendues qui contiennent un élément de comparaison (« plus de », « autant de »…). Cela jouera le rôle de transcription pour les A1. On peut commencer la leçon sur la comparaison au niveau A1 d'après le Référentiel du CECR mais on s'en tient à des formes simples telles que « plus que » « moins que » « aussi que ». Ici les étudiants découvrent ou révisent toutes les structures.



1
Écoutez et répondez.
1. Quel le sujet de l'enquête ?
2. Pour quel journal cette enquête est-elle réalisée ?

2
Réécoutez et complétez le tableau.

Personne :	1	2	3
Quel achat ?			
Où ?			
Pourquoi ?			

4
Racontez le dernier achat que vous avez fait.
- Où l'avez-vous acheté ?
- Pourquoi ?
- Quel a été votre critère de choix ? Le prix ? La couleur ? Etc.

3
Point Langue › FAIRE DES COMPARAISONS

a) Relevez, dans le dialogue, les phrases avec des comparatifs et complétez.
Pour comparer une qualité ou une quantité, il y a trois degrés :

	+	–	=	
	plus	...	...	+ adjectif ou adverbe
	....	moins de	...	+ nom
Verbe +	plus	moins	...	

Attention ! bon(ne)s → meilleur(e)s
bien → ...

b) Observez et complétez.
- *On se rend* ***nettement mieux*** *compte des prix.*
- *J'aime* ***de moins en moins*** *faire les soldes.*
- *Il y a* ***de plus en plus*** *de monde.*

Pour nuancer la comparaison, on emploie :
un peu plus/moins
beaucoup plus/moins
mieux / moins bien

Pour marquer une progression, on utilise :
de plus en plus ou ...

S'EXERCER n°s 1 et 2

Les étudiants B1/B2 complètent le tableau et font des exercices d'application pendant que l'enseignante travaille avec les A1 sur la comparaison à partir de *La grammaire progressive du français, niveau débutant.*

Bilan :

Pour les activités de réception, les documents sonores choisis uniquement pour les niveaux A1 ou B1/B2 sont en général des documents qui comportent des éléments très simples (pour les A1 seulement) ou très complexes (pour les B2/C1).

Quand ils sont proposés à tous :

-soit le niveau est simple et correspond à une situation de communication de la vie quotidienne dans laquelle les idiomatismes ne sont pas utilisés spontanément chez des B1/B2. Ils sont alors invités à prendre la CO comme modèle de PO.

-Soit le document est difficile mais assez explicite pour être saisi visuellement par les apprenants (accompagné parfois de sa transcription).

-Souvent l'enseignante propose un document de niveau intermédiaire pour qu'il puisse s'adapter à tous. Elle adapte les consignes aux niveaux et elle complète par des CO adaptées plus précisément en classe ou à la maison. Ce qui nous amène à noter au moins 3 CO par cours le plus souvent.

4 Les activités de production

Les activités de production se font pour la plupart en classe entière, même si leur préparation se fait aussi en sous-groupes ou individuellement. Dans la perspective de l'approche actionnelle, l'apprenant est un acteur social, il doit agir avec les autres peu importe leur niveau de langue. La proposition des PO collectives va dans ce sens : tout apprenant apprend à communiquer dans un contexte réel, authentique : il doit s'adapter au contexte hétérogène pour se faire comprendre. Il y a cependant quelques cas où la PO est travaillé uniquement en sous-groupes ou individuellement, en classe ou en laboratoire.

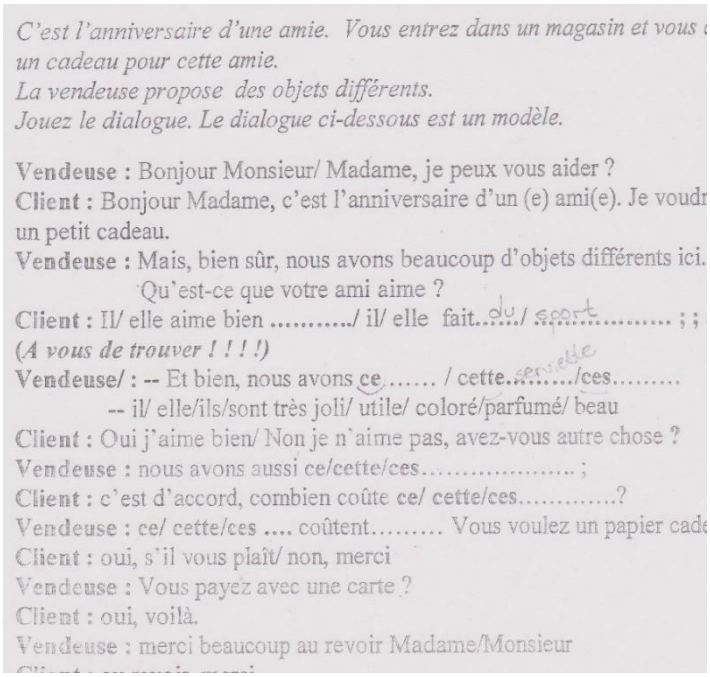
4.1 Pour les niveaux A1

4.1.1 Activités de productions effectuées par les apprenants A1 en sous-groupes seulement.

Dans les trois séances observées, ce sont essentiellement des productions orales qui visent à faire **pratiquer à l'oral des objectifs lexicaux ou grammaticaux travaillés en amont** (dans d'autres séances, nous avons proposé des productions écrites plus fréquentes). Elles sont en général très courtes, l'apprenant parle lentement, hésite beaucoup et l'enseignant l'aide, l'encourage, le corrige, le fait répéter, reprend la phonétique. On recense : S1/PO1 : l'apprenant A1 présente ce qu'il doit et veut faire dans la semaine (S1/3B.4) ; S1/PO3 L'apprenant A1 a écouté la journée d'un écrivain, il doit la reformuler en passant du « je » au « il », puis il raconte sa journée : il s'exprime lentement. L'enseignante note ses phrases puis le corrige et lui demande de répéter (S1/5A.3) ; S3/PO3 : les apprenants A1 racontent leur journée (S3/2.2.2A) à l'enseignante.

4.1.2 Activités de productions effectuées par les apprenants A1 en sous-groupes mais présentées en classe entière.

Ce sont essentiellement des jeux de rôles préparés séparément puis présentés devant toute la classe : en S2/PO 1 les étudiants A1 jouent un dialogue qui simule l'achat d'un cadeau dans un magasin. Ils doivent remplacer les pointillés du canevas du jeu de rôle par des objets de la vie quotidienne proposés par l'enseignante et dont la signification n'est pas toujours acquise par les apprenants plus avancés. De leur côté, les B1/B2 présentent une saynète de la vidéo *Un Gars, une fille* apprise par cœur. Voici l'exemple de dialogue donné aux A1 créé par l'enseignante :



C'est l'anniversaire d'une amie. Vous entrez dans un magasin et vous
un cadeau pour cette amie.
La vendeuse propose des objets différents.
Jouez le dialogue. Le dialogue ci-dessous est un modèle.

Vendeuse : Bonjour Monsieur/ Madame, je peux vous aider ?
Client : Bonjour Madame, c'est l'anniversaire d'un (e) ami(e). Je voudr
un petit cadeau.
Vendeuse : Mais, bien sûr, nous avons beaucoup d'objets différents ici.
Qu'est-ce que votre ami aime ?
Client : Il/ elle aime bien ...../ il/ elle fait...du/ sport..... ; ;
(A vous de trouver ! ! ! !)
Vendeuse/ : -- Et bien, nous avons ce..... / cette...../ces.....
-- il/ elle/ils/sont très joli/ utile/ coloré/parfumé/ beau
Client : Oui j'aime bien/ Non je n'aime pas, avez-vous autre chose ?
Vendeuse : nous avons aussi ce/cette/ces..... ;
Client : c'est d'accord, combien coûte ce/ cette/ces.....?
Vendeuse : ce/ cette/ces .... coûtent..... Vous voulez un papier cad
Client : oui, s'il vous plaît/ non, merci
Vendeuse : Vous payez avec une carte ?
Client : oui, voilà.
Vendeuse : merci beaucoup au revoir Madame/Monsieur

Une serviette

Un coussin

Une bougie parfumée

Un vase

Une sacoche

En S3/PO7, les étudiants A1 jouent un dialogue chez le bijoutier à partir d'un catalogue de bijoux et doivent comparer les prix. L'enseignante a choisi un catalogue de bijoux d'une part parce que les prix sont élevés (les étudiants plus forts ne sont pas toujours à l'aise avec les grand chiffres), d'autre part parce que cela permettra de découvrir tous en ensemble le nom des pierres précieuses (difficile aussi pour les B1/B2).

4.2 Pour les B1/B2

4.2.1 Activités de productions effectuées par les apprenants B1/B2 en sous-groupes seulement.

Très peu de PO sont proposées aux B1/B2 seuls dans nos trois séances observées. Dans d'autres séances non analysées ici, l'enseignante a mis en place des moments pour une discussion sur un thème avec l'objectif de travailler l'expression de l'opinion et l'argumentation. Ici les seules occurrences visibles sont : S1/PO5 la reprise à l'oral du contenu du texte de CE sur la « folie des soldes » afin de le résumer pour le présenter aux A1, les échanges sont spontanés, rapides même si l'enseignante corrige quelques structures et la phonétique; S3/PO 4 on assiste à un échange individuel en laboratoire entre l'enseignante et une étudiante B2+ sur le thème de l'argent, l'échange est fluide, l'étudiante parle beaucoup et l'enseignante la corrige très peu.

En revanche la production écrite est faite en sous-groupes ou individuellement.

4.2.2 Activités de productions effectuées par les apprenants B1/B2 en sous-groupes puis proposées à la classe entière

Nous avons recensé des préparations individuelles : des exposés (S2/PO3) et des revues de presse (S3/PO1).

Les étudiants sont également invités par l'enseignante à faire le compte rendu oral de certains documents entendus ou lus, pour les A1. Cette activité les oblige à reformuler, à construire des phrases simples et courtes, à utiliser un lexique accessible (S1/PO5)

Enfin, les jeux de rôles sont présentés à toute la classe. On en recense 2 :

-S2/ PO1 : les étudiants B1/B2 forment des paires et doivent apprendre par cœur une des 5 saynètes de la vidéo *Un Gars une fille*. L'objectif est de mémoriser des structures idiomatiques d'une conversation quotidienne et de travailler la phonétique, plus précisément l'intonation. Leur présentation à toute la classe permet de montrer comment les étudiants peuvent s'approprier un échange. Comme les étudiants A1 ont étudié la transcription des saynètes de la vidéo antérieurement, ils peuvent être intégrés à cette activité.

-S3/PO1 : les étudiants B1/B2 mettent en scène un débat sur la répartition des tâches quotidiennes au sein de la famille. Ils ont préparé un rôle et argumentent. Les A1 n'assistent pas seulement au débat mais ils participent en jouant le rôle du « jeune au pair » qui vit dans des familles françaises et raconte sa journée. Voici la consigne distribuée par l'enseignant aux B1/B2 et deux exemples de petits papiers tirés au sort puis échangés en fonction des aptitudes de l'étudiant (par exemple, le rôle du psychologue demande plus d'aisance dans l'argumentation, il est préférable qu'un étudiant B2 prenne ce rôle). Voici une portion de l'activité créée par nous.

-7/8 personnages différents qui font un débat à la radio ou à la télévision.

-Sujet de discussion : En 2010, y a-t-il de nouveaux rapports entre les hommes et les femmes au seir de la famille ou du couple. Comment sont réparties les tâches, les rôles de chacun ? Et qu'est-ce qui correspond au mode de fonctionnement idéal ?

- Vous êtes un personnage. Racontez votre expérience et préparez vos arguments pour justifier votre opinion. Jouez le dialogue (5 à 8 minutes de présentation/ 20 à 25 minutes de préparation)

1/ JOURNALISTES Ils annoncent le thème et le problème du débat et posent les bonnes questions aux participants, voire les limitent s'ils vont trop loin.	2/ PSYCHOLOGUES Elles essayent d'expliquer t les comportements de la femme ou de l'homme au sein de la famille. Elles se réfèrent aux différences aptitudes ou manières de penser s'il y en a.
3/ FEMME AU FOYER Elle a décidé de ne pas travailler pour se consacrer entièrement à sa famille.	4/ HOMME AU FOYER Il a décidé de ne pas travailler pour s'occuper de ses enfants et permettre à sa femme de mener la vie professionnelle qu'elle désire.

4.3 Pour tous les étudiants (A1 et B1/B2)

Nous avons déjà parlé des activités proposées pour la classe entière. Ici nous entrons plus en détail dans les activités de production. On recense :

-des productions orales à partir d'**un mot ou d'une image**

Dans la séance S3/PO4, l'enseignant aborde le thème de la consommation et des achats à partir d'une image afin de déclencher la parole de tous. Voici l'image :

Les étudiants A1 sont capables de décrire certains objets présents sur le monticule sur lequel l'homme est assis. Les autres étudiants plus avancés complètent et définissent les termes inconnus qu'ils utilisent pour les A1. Ils doivent aussi commenter l'image. Chacun participe

selon son niveau et chacun s'enrichit des remarques des autres. L'enseignante, pour faciliter la compréhension, écrit beaucoup de mots au tableau.

-Des productions orales qui élargissent un/des témoignages écoutés en CO (ou lus en CE) à l'expérience personnelle.

Dans la séance 1 (S1/PO6), les étudiants doivent dire quel type d'acheteurs ils sont. En général, c'est difficile pour les A1 de formuler des phrases correctes, voire de produire une phrase.

5 Les TICE.

Dans les trois séances les TICE, c'est-à-dire tout ce qui « fait référence à ces différents aspects de l'apprentissage médiatisé » (Guichon, 2012 : 14), sont utilisées de trois manières différentes. Cette « intégration des TICE dans la pédagogie doit non seulement présenter une valeur ajoutée par rapport à l'existant mais aussi représenter un gain pour l'enseignant » (ibid : 15). Voyons en quoi le recours aux TICE apport un gain pour la gestion de la classe multi-niveaux en FLE.

-Le laboratoire de langue présent dans chaque séance est un laboratoire numérique. Il permet aux étudiants d'enregistrer sur une clé USB les exercices proposés par l'enseignante, de même qu'il permet à l'enseignante de conserver sur un fichier toutes les activités proposées, ce qui est très pratique pour les étudiants absents. Pendant la séance S1/5, elle garde le travail enregistré sur les postes du laboratoire pour permettre aux étudiants de revenir pendant la semaine travailler sur les activités qu'ils n'ont pas eu le temps de faire ou qu'ils désirent revoir. Le laboratoire est aussi une salle de travail en autonomie pendant la semaine où se trouve pendant la semaine un enseignant tuteur qui peut aider tous les apprenants qui le désirent. De plus le laboratoire pour les S1 et S2 est équipé d'écrans qui permettent aux étudiants de visionner des vidéos (S1/4 ils visionnent à nouveau et à leur rythme, certains extraits de la vidéo *Un gars, une fille*). Le laboratoire permet également à chaque séance de travailler les sons, et l'intonation à travers des exercices de phonétique et la lecture d'un texte. Enfin l'enseignante profite du laboratoire pour faire de la production libre et échanger individuellement avec un étudiant (S1/4 ; S2/5)

-Le Tableau blanc interactif (TBI) permet de combiner le support tableau et le recours à internet. Les vidéos sont directement projetées sur le TBI. Il permet à l'enseignant de conserver plusieurs pages de tableau écrites. Ces pages peuvent également être conservées dans un fichier afin

d'être ré-ouverte à la prochaine séance. Dans nos vidéos, l'enseignante utilise le TBI de manière immédiate en allant sur internet ou en projetant des vidéos (S1/2 projection de la vidéo de *Un gars une fille* ; S3/4 image, musique et slogan sur la journée sans achats)

-Le blog pédagogique : l'enseignante fait, à de nombreuses reprises, référence au blog pédagogique destiné aux étudiants au pair. Elle l'utilise d'une part pour donner, en devoirs, des exercices/activités auto-correctifs à faire en ligne par les étudiants. Le blog est essentiellement utilisé en aval pour compléter le cours et pour s'adapter encore davantage au niveau de chacun. Au moment où nos classes ont été filmées, nous n'avions pas encore envisagé de préparer, en amont, des exercices/activités pour les apprenants A1 afin de les préparer à la séance. Cette démarche a été mise en place par la suite et s'est avérée très utile pour une meilleure intégration des A1 dans le grand groupe. Le blog est aussi utilisé pour renvoyer les étudiants à des informations culturelles, utiles pour des exposés. Enfin via le blog, les étudiants sont invités à envoyer des propositions de commentaires ou d'exposé ou à échanger avec l'enseignant mais cet usage n'a pas eu lieu à la suite de nos trois séances (S2/6 *fable de La Fontaine* à lire sur le blog ; S2/7 corrigé d'une CE du manuel Alors B1 sur le blog ; S3/6 chanson de *Camille* sur le blog ; S2/9 insistance de l'enseignant auprès des B2 pour travailler sur le blog pour compléter ce qu'elle n'a pas le temps de faire à cause de la multiplicité des niveaux.).

Voici un exemple du blog qui fait suite à la séance du 11/09/2009

Le blog de Catherine David
>
Messages décembre 2009
>

13 décembre 2009

Bonjour,
Comment allez-vous? Je vous rappelle les devoirs
1) niveau 1: cahier d'exercice vert + livre dossier 5+ livre orange : le, la, les / lui, leur + feuille de devinettes.
2) niveau 2: revoir les pronoms le, la, les, lui, leur, en, y au présent (pour F et M) + les devinettes.
3) niveau 3 :

- finir les exercices sur les pronoms personnels,

-regarder pubtv.com et expliquer pourquoi telle ou telle pub est intéressante + changer le slogan en utilisant des pronoms personnels

- expression écrite: argumentation sur l'argent (répondre à une des questions de votre liste donnée en classe, support de la CO en laboratoire)
Niveau 1 à 3 : Tout le monde peut préparer un exposé sur Noël dans son pays.

Options : Comprendre

Niveau 2/3 Acheter d'occasion: écoutez le reportage et essayez de répondre aux questions.

Qu'achètent les Français? / Qu'est-ce qu'on trouve dans ce magasin? /Pourquoi choisit-on des objets d'occasion? / Combien de clients achètent d'occasion dans le magasin multimédia? / Quels sont les arguments que donne le vendeur? / Dans quels autres domaines peut-on acheter d'occasion?

Et vous qu'en pensez-vous? Vous pouvez répondre sur ce blog. Pour ou contre les achats d'occasion pour Noël???

Pour le niveau 2/3: écouter le reportage sur le sommet de Copenhague (environnement) et répondre aux questions proposées sur le site, se corriger ensuite tout seuls.

Pour le niveau 1: canal rêve module 1 et 2 (entraînez-vous!!!)

Tous Chanson: la lettre au père Noël (Patrick Bruel) : essayer de comprendre les choses commandées au Père Noël puis vérifier avec les paroles de la chanson

Une seule étudiante B1 a répondu à la question. L'enseignante a ensuite corrigé.

Commentaires

Produit d'occasion (étudiante B1)

Je suis pour les achats d'occasion de noël; c'est une excellent idée pour ne s'empêcher pas à faire tout qu'on aime pendant les jours du noël ; même si ceux sont des produits de second main il y a des choses en parfait état qui permettre à ceux qui ont pas beaucoup d'argent d'offrir des bonnes cadeaux a ceux qui ils aiment et de ne perdre pas les traditions du noël.

Les produits d'occasion sont un excellent moyenne pour faire des économies pendant la saison du noël et pour faire plaisir à les personnes qui ont pas les moyennes de s'acheter des produits neufs.

Posté par Johanna, mercredi 16 décembre 2009 | Recommander | Répondre

- correction Johanna (professeur)

Je suis pour les achats de Noël d'occasion; c'est une excellente idée pour faire des bonnes actions (ou pour faire des affaires [je ne comprends pas ce que vous voulez dire] pendant les

> jours du Noël ; même si ce sont des produits de seconde main il y a des choses en parfait état qui permettent à ceux qui n'ont pas beaucoup d'argent d'offrir des beaux cadeaux à ceux qu'ils aiment et de ne pas perdre les traditions du Noël.
>
> Les produits d'occasion sont un excellent moyen pour faire des économies pendant la saison du noël et pour faire plaisir aux personnes qui n'ont pas les moyens de s'acheter des produits neufs.
> Posté par Johanna, 16 décembre 2009 à 16:02 Posté par Catherine, jeudi 21 janvier 2010 | Recommander | Répondre

Cet exemple permet de voir d'une part que le blog permet d'organiser des exercices pour gérer l'hétérogénéité (surlignés en jaune). D'autre part, il permet à l'enseignante de rappeler les devoirs et de proposer du travail optionnel par niveaux. On ne peut que remarquer la grande quantité d'exercices/ activités proposées aux niveaux B1/B2. L'enseignante a bien conscience que le temps du cours est insuffisant pour satisfaire les niveaux forts. Une grande partie de leur apprentissage se prépare aussi en autonomie.

En conclusion de ce chapitre 7, la synthèse des dispositifs des trois séances observées a révélé un grand nombre de possibilités pédagogiques pour gérer l'hétérogénéité des niveaux. Nous avons pu observer certaines régularités dans la gestion des dispositifs :

-un nombre élevé d'exercices/activités mis en place au cours d'une même séance ;

-une dynamique de groupes allant de la classe entière au travail en sous-groupes en passant par des moments en travail individuel et/ou en binôme ou trinôme d'apprenants, avec un rôle accordé au tutorat ;

-des activités de production et de réception tantôt réservée à un groupe de niveau, tantôt effectués en classe entière seulement, tantôt préparés en sous-groupes puis mis en commun dans le grand-groupe.

L'enseignante devient alors le chef d'orchestre de la classe. Elle met en place une dynamique de groupe et veille à l'harmonie des groupes. Elle est à la fois au centre des interactions mais elle est aussi le guide et le superviseur d'un travail effectué en autonomie par les apprenants eux-mêmes en classe, pariant sur l'entre-aide du travail collaboratif pour motiver l'apprentissage de la langue étrangère. Ce travail en autonomie est rendu possible grâce à l'usage des TICE.

Voyant à présent quelles régulations sont le plus souvent mises en place pour maintenir l'esprit de classe tout en s'adaptant aux besoins de chacun.

Chapitre 8
Les régulations de la classe multilingue et multi-niveaux en FLE

Nous allons à présent nous focaliser sur toutes les régulations (internes et locales) qui ont été mises en place dans les trois séances observées, toujours dans une optique comparative qui vise à repérer s'il a des régulations récurrentes. Ces régulations sont abordées dans des tableaux qui synthétisent d'une part les régulations internes, celles qui permettent le gérer le programme de cours et de l'adapter à la fois à l'hétérogénéité des apprenants, aux contraintes du lieu et du temps de cours ; d'autre part les tableaux recensent tous les types de régulations locales (répétitions des consignes, corrections grammaticales, lexicales, phonétiques, explications, évaluation, répétitions, renforcement, traductions, extension de la discussion, encouragements, conseils de travail) par niveau d'apprenant et en fonction de leur regroupement (nous avons seulement séparé le regroupement en classe entière du regroupement en sous-groupes de niveaux proches ou semblables.)

Ces régulations locales, imprévues car elles sont ponctuelles, engendrent une modification du programme de cours car elles ont une influence sur le temps didactique. Comme le dit F.Cicurel (1985 : 100), « le plan d'action de l'enseignante est constamment modifié par les interventions des étudiants, soit que ceux-ci comprennent moins rapidement que l'enseignante ne le prévoyait, soit qu'ils donnent des exemples l'entraînant à faire un commentaire qui n'était pas dans son plan d'action initial, soit enfin qu'ils prennent l'initiative d'un échange ». Nous trouvons particulièrement intéressant d'étudier cette « modification du plan d'action » par l'enseignant lui-même et de faire une analyse synthétique de sa manière d'organiser son programme ainsi que de celle de gérer le temps didactique.

C'est pourquoi la synthèse de la mémoire didactique, cette mise en relation du programme avec la séance sera faite en conclusion de ce chapitre.

Nous avons voulu illustrer notre synthèse avec la transcription[89] d'interactions révélatrices, sans nous livrer pour autant à une analyse conversationnelle.

1 La synthèse des régulations internes

Nous proposons ici une organisation précise, par catégorie, des régulations observées dans notre corpus. Le chapitre suivant associera la description des régulations en fonction des regroupements et des supports proposés aux apprenants, en élargissant notre corpus à d'autres cours que nous avons menés.

Le tableau ci-dessous permet de mettre en regard les régulations internes et leur récurrence dans les différents synopsis. Nous avons subdivisé les types de régulations en différentes catégories. Chaque X signifie la présence de cette régulation dans la séance. Les chiffres notés (1) ou (2), (3), (4), etc., renvoient au niveau hiérarchique de la séance.

Nous surlignons en jaune celles qui nous semblent renforcées dans la classe hétérogène.

Tableau 29. Synthèse des régulations internes (S1, S2, S3)

	S1	S2	S3	Total régulations
1-Suivre le programme (prévu sur deux cours)	X Reprise des « activités quotidiennes »	X « acheter »	X « les activités quotidiennes » (2)	3
2- Intégrer les absents		X		1
3- Donner des exercices complémentaires aux étudiants qui ont fini		X Lexique argent (3 et 8)		1
4- **Maintenir l'unité de** la classe				36
4.1 Corrections en classe entière	XX CO A1 et B1 (5 et 7)	XX Lexique A1(2) CO B1/B2 (5)	X X X CO A1 (6) CO A2+B1 (7) Exos comparaison (7)	9
4.2 Exercices faciles pour les forts	XXX Co A1 écoutée et	XXXX Lexique A1 (2) Prép.lieu (S3)	XXXX Décrire une image (4)	11

[89] Le code de transcription des interactions est donné dans les annexes (Annexe 15 p.177).

Ou difficiles pour les faibles	corrigée par tous (7) COs (1 et 6)	Exposé (7) PO B1/B2 (6)	CO A1 écoutée et corrigée pour tous (4) CO A2+/B2 Lexique A2+/B2	
4.3 Exercices/activités différentes mais même objectif langagier pour tous	X CO (4)	XX PO : Jeu de rôle (1) Gram pronoms personnels (8)	XX PO : Jeu de rôle sur les activités quotidiennes (3) Gram. : comparaison A1 et B1/B2 (7)	6
4.4 Commencer et/ou finir par une activité en classe entière	X		XX (1) revue de presse Commentaire de prix dans un catalogue (7)	3
4.5 Initier une PO sur un thème général pour tous	X Vos manières de consommer (7)	X PO après la CO B1 en labo (7)	XX PO sur la consommation (4) Brainstorming (5)	4
4.6 Valoriser l'interculturel (faire connaître la culture à tous)	X La fête des Lumières (9)	X Devoirs : proposition d'exposés pour tous sur Noël dans leur pays	XXX PO spontanées : Les manières de consommer de votre famille (4) Les prix (4) Les emballages des cadeaux (6)	5
4.7 Choisir un thème commun pour tous	X	X	X	3

5. Choisir des supports adaptés aux niveaux (et anticiper les regroupements)				30
5.1 Adapter l'objectif au niveau -Consignes différentes selon les niveaux pour un même support Ou -Exercices/activités différents en même temps travaillés en sous-groupes : pour la même capacité langagière travaillée ou pour des capacités langagières différentes dans les sous- groupes.	XXX CO / 2 niveaux de questions Support visuel (1) 3 CO Gram A1/ CE, PE B1/B2 (3) Gram A1/ B2 (8)	XXXXXXXXX Jeu de rôle A1 et B1/B2 (1) Gram/PO PO avec B2+ Lexique A1 et B1/B2 CO A1 et B1/B2 Gram A1 et B1/B2 CO A1 et B1/B2 (6) Lexique A1 et B1 (3,4) Lex B1/ Gram B1/B2 (8)	X X XXX jeu de rôle A1 et A2+/B2+ (2.3) PO et lexique sur la consommation (4, 5) : consignes différentes Consignes différentes pour CO (4, 6) Gram/PO (2.2A et 2.2B) Gram à deux niveaux (7.3A et 7.3B)	18
5.2 Travailler plusieurs capacités langagières à partir d'un même support	XXX CO/PO (1) et (6,7) CE/PE (2)	XX PO et gram A1 (2) CO et PO B1/B2 (5)	X CO et Gram (7)	6
5.3 Choix de supports compatibles (avec gestion du temps de travail en sous-groupes)	X CE/PE B1/B2 et Gram A1 (devoir, vouloir, pouvoir…) (3)	X Prep. PO B1/B2 autonome- et Gram A1 (prep.lieu) (2) Exo gram A1/ lexique B1/B2 (3)	XX Prep. PO A2+/B2 Autonome et Gram A1 et PO A1 (2) Gram. comparaison (7)	4
5.4 Valorisation du travail des apprenants de		X Exposé (7)	X Revue de presse (1)	2

niveaux B1/B2 (présentés à la classe)				
6-Gestion du temps didactique et modification du programme de cours				5
6.1.Aide d'un tuteur	X	X		2
6.2.Changement de programme suite à des problèmes techniques			X (4, 7)	1
6.3.Changement de programme en raison de difficultés imprévues rencontrées par les étudiants.		X (3) Préposition de lieu pour les forts.		1
6.4.Prolongation du cours		X (fin)		1
7-Anticiper le travail en autonomie en classe et hors de la classe				6
7.1.Utilisation de manuels pour travailler en autonomie à la maison	X	X	X	3
7.2.Utilisation du blog	X	X	X	3
7.3.Prévisions des devoirs	X	X	X	3

Dans les trois séances, certaines formes de régulations internes spécifiques à la classe multi-niveaux sont récurrentes :

- La volonté de **maintenir l'unité de la classe**.
- Le souci pour l'enseignante de bien choisir ses supports et de créer des regroupements **afin de s'adapter aux ni**veaux différents en langue des apprenants apparaît dans les trois séances (S1, S2, S3). Il est alors opportun de choisir des supports compatibles pour les travaux en sous-groupes afin que l'enseignante puisse s'occuper d'un sous-groupe pendant qu'un autre travaille en autonomie. Ce qui nous conduit à conclure que l'agir enseignant dans un contexte multi-lingue et multi-niveaux va et vient entre le souci de s'adapter au niveau de chacun (30 occurrences dans les trois séances) et celui de ne pas laisser tomber

le groupe « classe » (37 occurrences sur les trois séances) ayant toujours à l'esprit les contraintes du temps didactique.

- La prévision du travail à faire en autonomie en classe (dans les regroupements) et à la maison (devoirs) (S1, S2, S3).
- La nécessité **d'anticiper la gestion du temps didactique** : il faut penser aux moments en classe entière, en sous-groupes, ceux où les étudiants travaillent seuls. (S1, S2, S3)
- **Gérer la présence ou non de l'enseignante** (durée de sa présence dans les sous-groupes).
- Le souci de poursuivre le thème ; de terminer les exercices prévus la séance précédente.

L'interaction suivante, révèle que l'enseignante se préoccupe du travail en autonomie des étudiants B1/B2, associé au problème de la gestion du temps pour finir son thème.

1 E : dans votre livre p.14| vous avez le verbe dépenser au présent de l'indicatif, au passé mais aussi au conditionnel| c'est pour vous permettre de revoir les conjugaisons autour du thème de la consommation| ensuite vous avez des choses sur les pronoms|| voilà toute la page 7 ||

*2 Les és : on a fait déjà *

3 E : ah oui vous les avez faits pour aujourd'hui| et vous les avez corrigés déjà toutes seules / c'est bon/ c'est juste/|| et puis page 17 vous avez ceux-là| vous essaierez de faire les possessifs||| et puis vous avez l'unité 1 sur consommer| vous avez regardé déjà la semaine dernière|

4 Les és : oui oui

5 E : vous avez tout fait / |

6 J : non pas tout mais

7 E : est-ce que vous pouvez me rendre par exemple quand vous faites ça ? | ça vous ne l'avez pas fait / c'est la préparation d'un exposé

8 J : non

9 E : ça vous intéresse la préparation d'un exposé ?

10 D : par écrit alors /

11 E : non mais présenté en classe aussi| c'est sur le pouvoir d'achat| vous le présenterez soit dans la classe soit en laboratoire| voilà ce qu'on vous dit dans votre livre| « vous allez apprendre à parler devant un public » « faire un exposé de 5 mn environ sur les inégalités en France à partir des documents annexes » d'accord/ | et on vous explique ici comment faire l'exposé| p.16 et p.17 d'accord/ || vous n'oublierez pas de relire le texte p.16 et vous n'avez pas regardé le DVD ?

12 Les és : non

13 E : alors avec le DVD vous allez regarder deux publicités|p.20 et 21| vous regardez la pub d'accord / | voilà c'est tout ce que je vous donne| mais déjà si vous faites cela c'est bien (S1/ 8..B.1.1)

L'intérêt de cette transcription réside dans le discours qu'adresse l'enseignante aux étudiants avancés concernant leurs devoirs. On ressent chez l'enseignante à la fois le besoin de donner du travail à faire en plus à la maison au groupe avancé. Les devoirs sont beaucoup plus nombreux que dans une classe homogène (peut-être cela est aussi dû au fait qu'il n'y a que 5h par semaine) : des exercices de grammaire, la préparation d'un exposé, le visionnage d'un DVD, la lecture d'un texte. Les apprenants B1/B2 sont invités à travailler beaucoup à la maison car l'enseignante a bien conscience qu'elle ne peut pas travailler uniquement avec eux comme elle pourrait le faire dans une classe homogène, c'est-à-dire en se consacrant uniquement à un seul groupe. Ils sont donc amené à faire ce qu'ils sont en mesure de faire chacun à leur niveau. Cela responsabilise leur apprentissage. Elle vérifie constamment ce qui a été fait en autonomie à la maison (« vous me rendez », « je rappelle que si vous voulez me rendre des choses, vous me rendez… ») mais sans pouvoir le corriger longuement. Et avec les A1, l'enseignante compense le manque de temps réel de cours par du travail en autonomie qui se fait avec des auto-corrections :

> *E : on va reprendre ça | alors pour la semaine prochaine vous aller apprendre le n°41 de votre livre| c'est le verbe faire| parce qu'on n'a pas eu le temps de le voir aujourd'hui| et je vous prête le livre de corrigés.* (S3/ 7.3.1)

2 La synthèse des régulations locales (S1, S2, S3)

Nous poursuivons une approche multifocale. Nous partons des régulations observées pour la classe entière (tous niveaux d'apprenants confondus) pour ensuite nous focaliser sur les régulations pour les niveaux faibles et forts pris séparément et en fonction du mode de regroupement organisé (classe entière ou sous-groupe).

Nous avons pu observer 4 types de régulations. Ces régulations concernent :

- **l'usage de la langue étrangère**, en réception et en production : les corrections, les évaluations, les explications, les répétitions phonétiques ;
- l**e discours utilisé par l'enseignante** pour s'adresser aux étudiants en fonction de leur niveau : les reprises, les répétitions, les reformulations, les renforcements ;
- les conseils de travail ;
- les régulations techniques : la gestion des problèmes de matériel.

En dehors des régulations techniques, les autres régulations sont très différentes selon que l'enseignante s'adresse aux débutants ou aux étudiants plus avancés, selon que les étudiants sont rassemblés en classe entière ou en sous-groupes. Dans le tableau ci-dessous nous reprenons toutes les régulations observées en fonction des regroupements puis des niveaux. Nous

précisions d'emblée qu'il y aura certainement certaines régulations à cheval sur plusieurs regroupements, donc parfois des redites dans les analyses à venir.

2.1 Les régulations locales pour tous.

Nous surlignons en jaune ce qui nous semble spécifique ou renforcé dans une classe multiniveaux.

Tableau 30. Les régulations locales utilisées par l'enseignante avec tous les étudiants

Régulations locales L'enseignante :	S1 (4.12.09)	S2 (11.12.09)	S3 (3.12.10)	Total des occurrences observables
Pour tous				
1- Les modes de corrections (orthographe, grammaire, CO)				9
1.1 Demande à des étudiants forts de venir faire au tableau des exercices de grammaire simple pour faire faire des révisions à tous		X (2)		1
1.2 Demande aux étudiants forts de venir corriger une dictée simple			X (7)	1
1.3 Ecrit les corrections des phrases erronées à l'oral sans interrompre puis à la fin explique à toute la classe les petites erreurs à corriger			X (2)	2
1.4 Corrige les exercices de grammaire en leur faisant lire leur réponse l'un après l'autre	X	X	X	
1.5 Propose des transcriptions pour une auto-correction	X (4)	X (5)		2
2- **L'aide à** la compréhension				23
2.1 Passe plusieurs écoutes pour les CO	X (2)		XX (5, 6)	3
2.2 Ecrit tout le lexique au tableau	XX (2,7)	XX (6, 8)	X XX (1, 4, 5)	7
2.3 Définit les termes difficiles puis donne des exemples de leur utilisation dans la vie quotidienne des apprenants et leur demande de les réutiliser	X (2)	X (6)	X XX (4, 5, 6)	5
2.4 Demande aux étudiants plus forts de définir et de reformuler certains propos pour les plus faibles	X (6	X (7)	X (5)	3
2.5 Ecrit les consignes au tableau ou reformule plusieurs fois les consignes	X (4,	XXX (1, 1, 4)	X (3)	5
3- Le travail de la phonétique				9

3.1 Corrige la phonétique : fait répéter une transcription et/ou lire une CE ou une leçon (sons, rythme et intonation)	X (3)	XX (2,2)	X (3)	5
3.2 Fait le schéma de l'articulation des voyelles pour aider la prononciation	X (7)			1
3.3 En PO, fait rejouer les étudiants quand ils n'ont pas travaillé sur l'intonation.		X (1)	X (2)	2
3.4 Propose des exercices de phonétique personnalisée en fonction de la langue maternelle (laboratoire)		X (4)		1
4- Le travail en autonomie				14
4.1 Vérifie les devoirs faits sur le blog	XX (1,3)	X (0)	X (2)	4
4.2 Donne des conseils pour effectuer le travail en autonomie	XXX (1, 3, 6)	XX (7, 9)		5
4.3 Demande au sous-groupe qui travaille en autonomie si tout va bien	XX (3, 8)		X (2)	3
4.5 Propose des auto-corrections de CO en classe avec la transcription	X (4)	X (5)		2
5- Fait des digressions culturelles	X (1)	XXXXX (6, 7)	XXXXX (4,6)	10
6- Félicite les étudiants quand ils font un jeu de rôle ou un exposé		XX (2,7)	X X (1, 2)	4
7- Gestion du le lieu et du temps				4
7.1 Répartit les tables dans la classe pour passer de la classe entière au sous-groupe			X (2)	2
7.2 Gère les problèmes techniques du laboratoire			X (3)	1
7.3 Propose de rattraper une heure de cours			X (3)	1
7.4 S'excuse de devoir modifier le programme (temps, pb technique…)		X (4, 9)	X (3)	3

Nous commentons ce tableau en partant des régulations les plus nombreuses.

Quand les étudiants sont regroupés en classe entière, les régulations les plus nombreuses sont celles qui cherchent à guider la compréhension (24 occurrences sur 3 séances). Le souci de l'enseignante est de réussir à faire comprendre des textes essentiellement oraux mais aussi écrits à la classe entière. Le travail de la CO est souvent mis en place dans ce type de regroupement, motivé par le fait que les étudiants au pair vivent dans des familles françaises et sont en contact avec la langue française au quotidien. Ils comprennent donc plus vite que des étudiants qui vivent seuls en France. Les régulations de l'enseignante portent essentiellement

sur le lexique. L'enseignante explique la majorité des mots mais les étudiants plus forts sont invités à définir ceux qu'ils connaissent. Pour les définir ils doivent reformuler dans un langage simple leur discours pour s'adapter aux étudiants plus faibles. Dans la séance 1(S1), les étudiants avancés ont lu auparavant le texte sur les soldes dans lequel sont recensés différents types d'acheteurs. L'enseignante va faire la correction de la CO correspondant au texte, un dialogue sur les manières d'acheter écouté en laboratoire et elle veut faire participer aussi les A1. Elle demande aux étudiants B1/B2 d'expliquer aux A1 les différents types d'acheteurs dans un vocabulaire simple. Voici la transcription proposée (S1/7.2.1.1) ci-dessous :

1-E : est-ce que D et J vous pouvez un peu expliquer à Yaneth les différents caractères des acheteurs / | essayez d'utiliser un vocabulaire très simple pour Yaneth \ ». Les deux étudiantes B1 et B2 présentent les types d'acheteurs :

2- D (B2) : (parle lentement et s'accompagne de gestes) alors d'abord il y a des personnes organisées| ils achètent des choses pour la famille | il y a une personne qui achète pour toutes les autres (geste englobant et J fait aussi le même geste)

3 -(Y (A1) fait signe qu'elle comprend (elle hoche la tête et sourit faisant signe à l'étudiante qu'elle peut continuer))

4 -J (B1+) : ensuite il y a le xxxx|| (pb de prononciation)

5- E : les quoi /

6- J (B1+) : les [prevojã]

7- E : les prévoyants

8- J (B1+) : les prévoyants | ce sont des personnes qui pensent plus acheter en avance|| (fait des gestes) par exemple une personne c'est l'anniversaire de sa mère très longtemps (geste) mais il achète (geste) en avance

9- Y (A1) : (sourit, signe qu'elle a compris)

(…)

10-E : d'accord Y « les impulsifs »[90] / c'est pareil en espagnol| ça l'aide si vous le traduisez

11- J : impulsivo.

12-D : ensuite| il y a les chercheurs||quand ils cherchent (gestes) |ils cherchent une chose (geste) |euh dans beaucoup (gestes) |ils cherchent| ils cherchent| et puis ils voient une chose| ils regardent le prix| si le prix n'est pas très haut (geste) | ils achètent (geste)

13-E : ça va/ Y| chercher chercher ?

14 -Y : oui (S1/7.2.1.1)

J et D tentent de produire un discours lent, d'utiliser un lexique simple et des structures de phrases simples. Elles accompagnent tous leurs propos de gestes. J(B1) utilise aussi la

[90] Nous soulignons quand l'enseignante écrit le terme au tableau.

traduction. Y (A1) fait signe qu'elle comprend leurs explications. Cet exemple révèle que l'explication à l'oral n'est pas non plus si simple à formuler (S1/ tours 4, 6, 10) pour les étudiants forts : elles hésitent, les structures de J (B1) ne sont pas toujours correctes, la prononciation n'est pas claire. La reformulation constitue un véritable exercice pour elles. D (B2) fait plus attention au choix des termes, elle répète pour être comprise. La reformulation leur permet de se corriger aussi comme dans l'exemple suivant, toujours dans la même interaction.

15-D (B2) : il y a les moins riches| ceux qui n'ont pas| beaucoup| d'argent (geste) | ils achètent que quand il y a le prix|| (geste descendant) baisser

16- E : le prix qui baisse

17 -D : qui baisse (geste de réduction) (S1/2.1.1)

D ne trouve pas le verbe « baisser », elle se contente d'un geste puis se corrige et reprend le verbe que lui indique l'enseignante.

La deuxième stratégie de l'enseignante, la plus représentée pour faire apprendre le lexique, consiste à écrire les mots au tableau en les prononçant pour que les apprenants perçoivent les deux codes du mot, écrit et oral, ainsi que le genre, ou sa construction plus un verbe. Par exemple, toujours dans la même interaction au sujet des manières d'acheter :

E : les moins riches (elle écrit au tableau) « 1) les organisés[91] 2) les prévoyants 3) les moins riches etc. » (S1/2.1.1)

Enfin l'insertion du lexique dans l'expérience de la vie quotidienne est utilisée aussi pour le faire mieux comprendre et le faire mémoriser. Dans l'exemple suivant l'enseignante commente la vidéo *Un gars, une fille* (S1/2) et explique que la jeune femme fait du chantage à son mari. Personne dans la classe ne connaît le mot « chantage ». Voici un extrait de la transcription (S1/2)

1-E : alors le chantage c'est (gestes) | je t'aime bien si tu achètes le pull pour moi ||c'est ça le chantage | (et elle retourne entourer l'expression « faire du chantage ») | souvent les parents vous entendez dans vos famille ils font du chantage aux enfants hein/ par exemple si tu ne manges pas (geste)

2-F(B2) : tu n'as pas de dessert

3-E : si tu te couches trop tard | tu n'as pas d'histoire (gestes)

4-(J (A1) acquiesce en souriant et F(B2) rigole)

[91] Les mots soulignés signifient que l'enseignant les écrit au tableau.

5-E : si tu es vilain| tu ne regardes pas le dessin animé| est-ce que VOUS vous faites du chantage avec les enfants / qu'est-ce que vous faites /

6-F (B2) : tout le temps| moi ils touchent tout |toutes mes choses | le maquillage || je dis tu touches tu te couches

7-E : et vous J /

8-J (B1+) : moi | je dis je compte 1 2 3 et ||| ||

Les étudiantes ont compris et donnent des exemples de chantage dans la vie quotidienne. Ce sont essentiellement les B2 qui parlent. Les étudiants A1 essayent de saisir le sens de leurs propos malgré le rythme rapide de leur discours et le choix de certaines structures complexes (hypothèse). Ils ne comprennent pas toujours le sens des questions et demandent à un pair de traduire comme dans la transcription suivante (S1/2.1.3) où Y (A1) tente d'expliquer à l'enseignante quel type de chantage elle fait avec les enfants de sa famille d'accueil:

1- E : et vous vous faites du chantage Y (A1)
2- (Y hoche la tête)

3- E : qu'est-ce que vous faites comme chantage/

4- Y (hésitante et fait beaucoup de gestes) : quand une personne dit que|||hé||

5- E : oui / quand une personne dit /

6- Y : [koko͡z]

7- E : oui quand une personne dit quelque chose

8- (Y hésite beaucoup et fait de plus en plus de gestes, elle demande un mot en espagnol aux autres étudiantes)

9-(échanges en espagnol, trois tours de paroles entre Y (A1), F(B2) et J (B1+). En faitY n'a pas compris la question et les camarades lui expliquent en espagnol)

10-E : alors qu'est-ce que vous dites aux enfants /

11-Y : je lui dis [ke]\s'il fait| un caprice /

12-E : oui, un caprice /

13- Y : je le dis à ta maman et|| elle vient (geste)

*14- E : voilà \ donc vous faites du chantage aussi *

L'interaction n'est certes pas aisée pour Y : elle n'a pas compris la question de départ, elle hésite, cherche ses mots, recourt à la traduction au début. Les reprises positives de l'enseignante lui signifient que son message est compris. Y parvient à la fin à expliquer comment elle fait du chantage aux enfants.

La correction phonétique (9 occurrences) revient également souvent en classe entière. Elle est pratiquée à travers des exercices sur les sons phonétiques, la lecture (travail du rythme et de la syllabation) ou dans certains dialogues joués devant la classe (travail de l'intonation en plus). L'enseignante considère que la prononciation peut se pratiquer ensemble.

Très fréquentes aussi (10 occurrences sur 3 séances) sont les digressions interculturelles. Les étudiants sont souvent invités à faire des remarques sur leur vie en France et des comparaisons avec leur propre pays. L'enseignante initie souvent ces digressions et participe à la conversation comme dans l'exemple ci-dessous. J (B1) vient de faire un exposé devant toute la classe sur les rémunérations en France par rapport au niveau d'études. L'exposé est suivi de commentaires de la part de l'enseignante (S2/7.1) :

1-*E : si je comprends ce que vous dites le cursus de formation est très important aussi en Colombie pour le travail et le salaire| c'est un peu comme en France /*

2-*J (B1) : oui*

3-*E : alors que dans certains pays comme l'Angleterre| vous pouvez obtenir vite un travail dans la City par exemple et qui vous rémunère très bien, on ne regarde pas automatiquement l'étiquette de vos études | sauf si vous être diplômé de Cambridge ou d'Oxford [...] c'est une approche beaucoup plus pratique | ce qui révèle cela c'est quand vous écrivez votre CV| pour la France il faut montrer d'abord tout votre parcours scolaire et universitaire avant et ensuite votre expérience professionnelle| alors que si vous postulez pour un poste en l'occurrence dans un pays anglais| on vous demande d'abord ce que vous avez fait professionnellement.*

Son discours est long, fluide et suit un rythme rapide. Il est aussi ponctué par de nombreux connecteurs, ce qui montre que la digression culturelle s'adresse plutôt à des étudiants plus avancés. Pendant ce temps les plus faibles écoutent.

Nous soulignons également les régulations qui répondent à un souci technique, l'organisation de la salle et la gestion du temps didactique.

L'enseignante incite les étudiants à travailler seuls, par manque de temps mais aussi par désir de leur donner des stratégies d'apprentissage. Très nombreuses sont les régulations qui concernent le travail en autonomie (14 sur 3 séances) : l'enseignante vérifie le travail effectué en autonomie sur un blog à la maison, elle donne des conseils pour travailler en autonomie avec auto-correction.

On remarque en revanche qu'il y a peu de corrections grammaticales faites en classe entière (seulement 4 occurrences sur 3 séances). En effet, la structure de la langue s'étudie progressivement et il est difficile d'expliquer la grammaire en classe entière car les besoins d'un apprenant A1 sont très différents de ceux d'un étudiant B1 ou B2. Dans ce cas-là, ce sont surtout les étudiants avancés qui sont chargés de reprendre le point de langue abordé sous forme de dictée au tableau (transcription des dialogues utilisant la comparaison S3/7.2) ou de révision en réalisant un exercice simple au tableau (S1/2.2.1). Nous allons en parler un peu plus loin.

La majorité de ces régulations pour tous répondent à une mise en valeur de la communication : ce qui compte pour ces jeunes qui vivent dans des familles françaises au quotidien, c'est de comprendre et de se faire comprendre. Les apprenants doivent s'insérer dans la vie française et réaliser des tâches au quotidien dans leurs familles d'accueil. La méthode par immersion connue pour son efficacité au XIXème siècle (Germain, 2001 : 243-259) rencontre ici la méthode communic'actionnelle (Bourguignon, 2009).

Observons à présent comment s'organisent les régulations locales, selon que l'enseignante s'adresse aux A1 ou aux A2+/B2.

2.2 Les régulations locales avec les étudiants A1

Avec les A1 regroupés en classe entière

Le tableau ci-dessous met en lumière les régulations utilisées avec les A1 quand ils sont en classe entière. Les régulations peuvent être observées dans le discours verbal et le non -verbal que l'enseignante utilise pour s'adresser à eux. Elles peuvent aussi être observées en ce qui concerne la gestion des activités de CO et de PO.

Tableau 31. Les régulations utilisées avec les étudiants A1 en classe entière

Avec les A1	S1	S2	S3	Total des occurrences observables
En classe entière				
1- Manière spécifique de **s'adresser aux étudiants**				44
1.1 Parle plus lentement et articule	X X (2, 5)	XX (1, 3)	XX (4, 6)	6
1.2 Choisit du vocabulaire très simple et des structures de phrases simples	XX (2,5)	X (2)	XX (5, 6)	5
1.3 Fait beaucoup de gestes	XX (2,5)		XXX (4, 5,6	5
1.4 S'approche d'eux	XX	X	X	5

	(2,5)	(2)	(6, 7)	
1.5 Répète plusieurs fois la question	XX (2, 7)	XXXX (1, 3,5, 8)	X (4, 5)	7
1.6 Reformule son discours de différentes manières	XX (2,7)	XXXX (1, 3, 5,8)	X X (6, 7	8
1.7 Formule des questions fermées	XXX (2, 7,9)	X (2)	X (2)	5
1.8 Traduit en anglais certains mots ou expressions	XXXX (2, 3,8, 9)	X (1)	XXXX (2,4, 6, 7)	9
2- Le guidage de la production orale (PO)				23
2.1 S'adresse aux A1 en premier quand elle corrige les questions d'une CO pour tous.	XX (2,7)	X (2)	XX (6, 7	5
2.2 Encourage à répondre et félicite si c'est bien	XXX (2, 5,7)	XX (1,1)	XX (6, 7)	8
2.3 Corrige et fait répéter la phonétique des mots ou phrases mal prononcées beaucoup plus souvent que les A2+/B2+	XXXXX (2,3, 4, 6, 7)	X (1)	X (2)	7
2.4 Simule un petit dialogue comme exemple à reproduire quand elle donne un jeu de rôle ou une tâche à réaliser		X (2)	XX (6, 7)	3
2.5 Demande à un étudiant A1 de corriger un étudiant fort		X (2)		1
3- Le guidage de la compréhension orale (CO)				24
3.1 Donne des conseils pour mieux aborder la CO	X (5)			1
3.2 Pour une CO s'assure que les étudiants comprennent bien les questions avant de passer le document sonore	X (2)		X (3, 6)	3
3.3 Donne la transcription des CO un peu difficiles	XXX (2, 5,7)	X (6)		4
3.4 Ecrit le vocabulaire simple au tableau	XX (2,7)		XXX (5,6, 7)	5
3.5 Ecrit aussi les phrases et expressions et demande aux plus forts de reformuler	XX (2,7)		X (6)	3
3.6 Traduit en anglais certains mots ou expressions	XXXX (2, 3,8, 9)		XXXX (2,4, 6, 7)	8
Autres				5
4- Propose de suivre des exercices de niveau un peu plus difficiles que l'écart limite (notamment des corrections)	X (5,7)	XX (6,7)	X (7)	5

En classe entière, tout semble être mis en œuvre pour que les A1 essayent de prendre la parole même si cela reste très difficile pour eux : l'enseignante s'adresse aux A1 en premier quand elle corrige les questions d'une CO pour tous ; elle utilise plutôt des questions fermées, elle insiste sur la correction phonétique, elle les encourage et les félicite. Les plus forts sont mobilisés pour les aider. Les interactions verbales et non verbales avec les étudiants A1 sont celles qu'on peut observer dans une classe homogène de niveau A1. La difficulté est que les autres niveaux sont aussi présents. Les régulations pour les A1 ralentissent ainsi le traitement du document travaillé en classe entière, qui serait dans une classe homogène de niveau B1 ou B2 traité de manière beaucoup plus rapide. Pour atténuer ce ralentissement qui pourrait pénaliser les niveaux plus forts, l'enseignante fait le nécessaire pour compenser la lenteur de certains processus de transmissions (travail en sous-groupes, travail en autonomie en devoirs sur un blog, avec un manuel). Elle est parfois conduite à s'excuser auprès d'eux parce que la gestion d'un grand nombre de niveaux est difficile à gérer sur 5 heures de cours.

Certains procédés permettent aussi d'aller plus vite avec des A1 : l'enseignante utilise la traduction en anglais ; de même elle donne la transcription du document sonore quand l'enseignante estime que la CO est trop difficile, qu'elle veut travailler en classe entière sans vouloir ennuyer les étudiants plus forts. Certains jeunes au pair ont des langues proches du français (espagnol, portugais, italien), parfois la CO accompagnée de sa transcription n'est pas si difficile à comprendre.

L'enseignante cherche également à stimuler certains apprenants : à 5 reprises sur les 3 séances, elle leur propose de suivre des exercices de niveaux plus difficiles, allant jusqu'aux niveaux B1/B2.

Enfin et surtout, 44 occurrences pendant les trois séances témoignent que l'enseignante adapte son langage au niveau des A1 quand ils sont en classe entière. Dans l'ordre décroissant, elle utilise beaucoup l'anglais, elle reformule souvent ses questions, elle les répète, elle parle lentement, nettement et articule, elle écrit les mots simples au tableau. Elle utilise beaucoup la gestuelle et se déplace de nombreuses fois dans l'espace, elle va vers les étudiants faibles pour qu'ils l'entendent mieux.

Dans la transcription suivante (S3/1) l'enseignante annonce le thème de la séance :

1-E : quelle est la fête qui arrive bientôt / la fête / la fête qui arrive bientôt/

2-F (B2) : Noël

3-E : oui | et qu'est-ce qu'on fait à Noël / avant Noël / qu'est-ce qu'on fait avant Noël/

4-F (B2) : on achète des cadeaux/|

5-E : oui\on A-CHE-TE| même si vous n'avez pas beaucoup d'argent parce que vous êtes fille ou garçon au pair| peut-être vous allez acheter un petit cadeau pour la famille ou pour les enfants| donc ça veut dire que vous allez avoir à ACHETER | acheter quelque chose | et pour cela il faut PARLER dans les MAGASINS|| donc aujourd'hui| on va travailler autour de ce thème-là d'accord/

(...) aujourd'hui et la semaine prochaine| on va travailler beaucoup d'oral| beaucoup de mise en situations autour de ce thème acheter| et en plus il y a aussi la période des SOLDES| c'est quoi les soldes /

6-J (B1+) : les réductions sur les prix.

7-E : voilà| c'est-à-dire -30%, -40%, -50% sur certains produits| d'accord/ | et il y a des soldes avant Noël et il y a des soldes après Noël| d'accord/ donc mon objectif aujourd'hui est que vous puissiez parler dans les magasins très très bien (période de Noël) d'accord| et puis pour aller un peu plus loin| que vous puissiez (s'adresse aux és plus avancées) parler autour du problème de la consommation| de la publicité| et en plus on poursuit dans notre thème de la mode| des vêtements| on aime bien acheter des vêtements. (S1/3)

Cette transcription montre que l'enseignante annonce clairement ses objectifs de la séance à toute la classe en cherchant à la fois à s'adapter aux niveaux forts (fluidité du discours, structures complexes, subjonctif…) et aux niveaux A1 : elle fait des gestes, articule, répète les même mots, ne parle pas trop vite, écrit tous les mots clés au tableau. Et il est intéressant d'observer la capacité de l'enseignante à changer de discours à quelques secondes d'intervalles selon que l'enseignante s'adresse aux A1 ou aux B1/B2.

Voyons à présent les régulations qui se font avec les A1, en sous-groupes.

Avec les étudiants A1 en sous-groupe.

Le tableau suivant recense les types de régulations utilisées par l'enseignante avec le seul groupe des A1.

Tableau 32. Les régulations utilisées avec les étudiants A1 en sous-groupe

A1 regroupés en sous-groupe.	S1	S2	S3	total
1- Les régulations sur la langue (morphosyntaxe, orthographe lexical, conjugaison)				22
1.1 Gram/Fait lire la leçon, fait répéter et corrige la phonétique	XX (3, 8)	XX (1,8)	XX (2,7)	6
1.2 Gram/Fait des comparaisons avec les structures dans la langue source de l'étudiant ou avec l'anglais	XX (3,8)		XX (6, 7	4

1.3 Gram/Encourage le réemploi dans des exercices systématiques et/ou en PE, PO dans la classe et dans la famille	XX (4,5)	X (1)	XX (2, 7)	5
1.4 Donne la conjugaison de certains verbes à connaître absolument	X (3)	X (1)	X (2)	3
1.5 Gram/Ecrit le lexique ou les règles de grammaire directement sur le cahier d'une étudiante (le tableau est trop loin du groupe)	XXX (3, 4, 8)	X (1)	X (2)	5
1.6 Corrige systématiquement les exercices de grammaire faits en devoir ou les tests	X (3, 4)	XXX (1, 3)	X (2)	5
2- **Les régulations sur l'organisation** du travail en autonomie				9
2.1 Vérifie le travail à la maison en regardant si les exercices ont été faits et demande s'ils ont des questions.	X (3)	X (1)	X (2)	3
2.2 Donne des méthodes de travail pour faire ses devoirs en autonomie	X (3)	X (8)		2
2.3 Aide au travail auto-correctif (avec leur manuel)	X (4)	X (6	XX (2, 7)	4
3- Les régulations techniques : gestion du temps de présence **de l'enseignant avec le groupe** A1				6
3.1 Se fait aider du tuteur pour les A1 ponctuellement	XX (2, 3)	XX (1,8)		4
3.2 Demande à un A1 plus avancé d'aider un autre A1	X (8)		X (2)	2
3.3 Demande à un étudiant B2 ou C1 d'aider le sous-groupe A1		X (1)		1
4- **Essaye de faire parler l'étudiante** qui est la plus hésitante dans le groupe			X (2)	1
Autres régulations déjà vues, récurrentes ici.				
5- Corrige et fait répéter la phonétique des mots ou phrases mal prononcées	XX (3, 5)	XX (1, 2)	XXX (2, 6, 7)	7
6- Traduit en anglais certains mots, expressions ou consignes		XX (1,8)		2
7- Fait beaucoup de gestes	X	X	X	partout
8- Félicite les étudiants	X (5)	X (2)	X (7)	3

Nous retrouvons les régulations déjà observées comme la gestuelle, la traduction, la correction phonétique, les félicitations.

On retrouve également les régulations sur le travail en autonomie. L'enseignante se préoccupe de la manière de travailler seuls des A1. Car 5 heures de cours, en plus avec des niveaux différents, ne sont évidemment pas suffisantes pour les faire progresser. Il est nécessaire qu'ils acquièrent certaines méthodes de travail pour travailler tout seuls. Il faut qu'ils sachent utiliser leur manuel et les corrigés à la fin du livre mais il est nécessaire que leur travail soit évalué par l'enseignant qui le relève. 9 occurrences sur 3 séances, donc au moins 2 fois au minimum par séance, l'enseignante se préoccupe de leur manière de travailler seul, vérifie ce qu'ils ont fait et les oriente pour réaliser de futurs exercices/activités en autonomie.

On peut observer aussi que l'enseignante demande de l'aide soit à un tuteur présent pour les deux premières séances et/ou l'aide d'un étudiant plus fort pour compenser son absence pendant qu'il s'occupe d'un autre groupe. Le système de tutorat répond à ces difficultés d'organisation du temps didactique. Comme on le voit dans la transcription ci-dessous, l'enseignante doit s'absenter pour faire des photocopies et demande à N (B2+/C1) de faire répéter deux apprenants A1, Y (A1) et J (A1), sur leur jeu de rôle (S2/1.2.5.C) :

1- E : N va regarder avec vous, elle vous aide
Y et J (A1) présente leur dialogue, N (C1) ne les coupe pas mais écoute jusqu'à la fin. Puis elle leur demande de rejouer encore et elle les corrige.

2- Y (A1) : je peux vous aider [fussede] /
3- N(B2+) : [vu] [vuzede] c'est [z]
4- Y (A1) : [joe poe vuzɛde] /
5- J (A1) : je voudrais un petit cadeau (mais on n'entend pas le [r])
6- N (B2+) : [vudRRɛ]
7- J (A1 : [vudRe]
8- Y (A1) : nous avons beaucoup de choses [nussavɔ]
9- N (B2+) : [nuZZZavɔ] [nuZZZavɔ] c'est la liaison [z] (elle montre sur la feuille).
..... Puis l'enseignante revient et demande à N (C1) de devenir « souffleur » et d'entraîner J et Y présenter leur jeu de rôle sans lire le texte. Puis elle demande de faire répéter la phonétique de Y et J.

*10- E : dès que c'est pas clair, vous faites répéter Y et J et vous leur donnez une technique (*S2/1.2.5.C)

N (B2+/ C1) va reprendre et faire répéter systématiquement Y et J dès que leur prononciation est incorrecte

Les régulations plus spécifiques à ce regroupement concernent la langue (morphosyntaxe, orthographe lexicale et conjugaison). On a pu noter 22 occurrences du travail de la grammaire et de la conjugaison spécifiquement avec les étudiants A1. L'enseignante les fait lire, répéter, consolider les structures à l'écrit et à l'oral. Comme l'appropriation du

fonctionnement de la langue se fait lentement, à ce niveau A1, l'enseignante ne mélange pas tous les niveaux.

2.3 Les régulations locales avec les étudiants intermédiaires et avancés (A2+[92]/B2+-C1)

A2+/B2+-C1 en classe entière.

Observons le tableau suivant :

Tableau 33. Les régulations utilisées avec les A2+-B2+ en classe entière

Avec les A2+/B2+ en classe entière **L'enseignante** :				
1- **L'encouragement à communiquer**				15
1.1 En PO, laisse parler les étudiants sans reprendre les erreurs de grammaire	X (7)	X (5)		2
1.2 Corrige les phrases prononcées directement au tableau sans interrompre les étudiants			X(3)	1
1.3 Propose du lexique plus juste et plus élaboré avec les B2 en PO	X (2)	X (6)	X (2	3
1.4 Demande de développer et d'expliquer assez longuement certaines idées ou arguments et utilise un rythme d'élocution rapide	X (2)	X (6)	X (4)	3
1.5 Leur demande de comparer certaines habitudes avec celles dans leur pays (PO)	X (8)	XX (6, 7)	XX (4, 5)	5
2- Les corrections, révisions, reformulations				13
2.1 Leur demande de participer à la correction des CO A2-B1 en allant écrire les réponses au tableau			X (5)	1
2.2 Vérifie leurs connaissances de la grammaire de base avec des exercices pour tous		X (4)	X (5)	2
2.3 Sont invités à donner la définition de certains termes difficiles pour les A1	XXX (2, 7,9)	XX (6, 7)	XXXXX (1, 3, 4, 5, 7)	10
3- Régulation des pbs techniques				5
3.1 Donne une compréhension facile à faire au lieu d'écouter le document sonore niveau B1/B2 (pb techniques en laboratoire)			X 3	1
3.2 Explique l'utilité de faire parfois des activités faciles : révisions et/ou travailler la phonétique		XX (1,3)	XX (6, 7)	4

[92] Nous disons ici A2+ même si de manière globale le niveau des apprenants étaient A1, B1 ou B2. Reprendre la catégorie A2+ ici élargit le champ au niveau par compétence.

Nous avons déjà mentionné beaucoup de régulations quand nous avons analysé les régulations proposées en classe entière.

Ici nous constatons que la manière de parler de l'enseignante en classe entière avec les A2+/B2+ reste fluide, spontanée. L'échange et la communication naturelle, ponctuée de références interculturelles sont encouragées. En classe entière, l'enseignante ne coupe que très rarement l'étudiant A2+/B2+ quand il s'exprime. Dans la troisième séance, elle préfère écrire les erreurs au tableau et le laisser parler. En outre, même si les A1 sont aussi présents, l'enseignante enrichit le lexique pour les A2+/B2+ et engage des débats. Les régulations concernent donc plutôt l'échange des idées. Les A1 pendant ce temps écoutent et comprennent ce qu'il est possible de comprendre. Dans l'interaction suivante (S2/7) N(B2+) échange avec l'enseignante au sujet des diplômes et des postes au Kazakhstan.

> *1-N (B2+/C1) : par exemple moi j'ai une copine | on a terminé l'école la même année | et moi je suis entrée à l'université | elle elle a eu juste son bac et une toute petite formation pour devenir la coiffeuse | et puis quelques années plus tard on s'est retrouvées | et on a commencé à parler des salaires etc. | moi avec mes quatre années d'université je gagnais environ (gestes) 200 ou 300 euros par mois |*
>
> *2-E: oui oui*
>
> *3- N : et elle comme la coiffeuse elle gagnait comme par exemple 500 euros par mois (gestes)*
>
> *4-E : oui, donc presque le double*
>
> *5N : oui le double (geste) (S2/7.2.1.2)*

On se trouve dans le cadre d'une conversation spontanée, l'enseignante ne corrige pas l'erreur de N (B2+) quand elle dit que son amie a fait « une formation pour devenir la coiffeuse ». Le reste de la classe écoute l'échange.

En outre, nous l'avons déjà dit, les étudiants avancés sont également invités à reformuler certains termes ou certaines idées de manière à être accessibles à tous. Ce sont donc eux qui expliquent un grand nombre de mots et expressions à toute la classe.

L'autre régulation qui se dessine consiste à faire faire des révisions aux étudiants plus avancés. Révisions pour les B1+/B2+ mais qui n'en sont peut-être pas pour les A2+. L'enseignante leur demande de participer à des activités A1+/A2 et se justifie auprès d'eux. En même temps, ils sont invités à participer aux corrections comme s'ils étaient l'enseignant. Ils sont souvent envoyés au tableau. Ces activités sont volontairement choisies par l'enseignante dans un souci de consolidation de leurs bases linguistiques ou elles sont dues à un problème technique qui n'a pas permis de travailler tous les exercices audio prévus. Dans la transcription

suivante, les étudiants débutants avaient revu les prépositions de lieu avec l'enseignante dans leur livre de grammaire (*Grammaire progressive du français*, *niveau débutant*). Dans le passage suivant, elle a remarqué que la maîtrise des prépositions de lieu n'est pas acquise par certains étudiants B2 (à l'oral). L'enseignante fait alors un petit exercice de révision. Elle écrit des phrases avec des lieux, appelle l'étudiante B2 au tableau et lui demande de trouver la préposition correcte. C'est J (A1) qui doit corriger ses réponses fausses.

1-E : (écrit au tableau) « je vais ……. France / …….
Grenoble/……..piscine/…….cinéma/…….docteur »
Est-ce que F (B2) vous pouvez venir au tableau pour nous mettre s'il vous plaît les bonnes prépositions de lieu devant ces termes /
2-F (B2) : « aux cinéma / a là France/ a Grenoble / chez le docteur/ a la piscine » (F est très hésitante)
3-E : J(A1) vous allez corriger F /
4-J (A1) : c'est au cinéma, pas le x
5-F (B2) : « au cinéma » (F efface le x)
6-J (A1) : à la France / je vais [ã] France
7-E : très bien EN
8-F : « …… France » (F efface et hésite corrige)
9-E : comment vous écrivez J ?
10-J : E-N
11-E : très bien J. (S2/3)

A2+/B2+-C1 en sous-groupes

Quand les A2+/B2+-C1 sont regroupés, ils forment soit un grand sous-groupe composé de tous ces niveaux, soit il arrive aussi que l'enseignant fasse deux ou trois groupes d'étudiants A2/B1 B1/B2 et B2+/C1, notamment quand elle travaille plus spécifiquement sur les structures de la langue : la morphosyntaxe, le lexique, et la phonétique.

Tableau 33 bis. Régulations utilisées avec les A2+ - B2+ en sous-groupes

Avec les A2+/B2+ en sous-groupes	S1	S2	S3	Total des occurrences
1- La correction de la langue (morphosyntaxe et lexique et phonétique)				12
1.1 Corrige les exercices de grammaire	X (8)	X (8)	X (7)	3
1.2 Ecrit la correction des exercices de grammaire au tableau		X (8)		1
1.3 Remédie et donne des exercices de grammaire plus facile à ceux qui ont mal acquis une structure		X (8)		1
1.4 Corrige les PE individuellement	X (3)			1

1.5 Fait lire à haute voix les textes étudiés aux étudiants et corrige la phonétique	X 3)	X (8)	X (7)	3
1.6 Interroge les étudiants sur leurs difficultés phonétiques personnelles		X (1)		1
1.7 Corrige les exercices de lexique difficiles		X (9)		1
1.8 Explique le lexique difficile présent dans les textes.	X (3)			1
2- Le tutorat entre étudiants				4
2.1 Les faire participer à du tutorat entre eux ou avec un étudiants A1	X (3)	XXX (2, 3, 8)		4
3- **Les régulations sur l'organisation** du travail				10
3.1 Annonce le minutage du travail en sous-groupe	X (3)	XX (1, 5)	X (2)	5
3.2 Demande au groupe de parler moins fort pour ne pas déranger le groupe A1			X(2)	1
3.3 Donne des conseils pour garder ses documents bien ordonnés		XX (1,2)		2
3.4 Prolonge le cours		X (9)		1
3.5 Explique ses difficultés à gérer le temps du cours car il y a beaucoup de niveaux			X (9 transition)	1

Quand les forts sont en sous-groupes, on note 12 occurrences (sur 3 séances) sur le travail de la langue. Il y a peu de corrections grammaticales faites au tableau, seulement 1 occurrence. On remarque que chaque régulation ne revient pas systématiquement à l'exception de la correction phonétique. L'enseignante fait varier son action d'un cours à l'autre considérablement en ce qui concerne son travail avec les A2+/B2+. Ce qui n'est pas le cas avec les A1 pour qui les régulations se répètent de manière assez systématiques. Par exemple l'enseignante peut donner à faire des exercices plus faciles aux étudiants B2 quand elle s'aperçoit qu'ils ne maîtrisent pas certaines structures. Ici (S2/8.4) l'enseignante commence à corriger un exercice sur les pronoms personnels indirects avec les B1. Quand elle interroge M (B1 mais A2 en grammaire) et F (B2 mais A2 en grammaire), elle s'aperçoit qu'elles n'arrivent pas à donner le pronom personnel convenable au passé composé, à la forme négative. Elle s'aperçoit que ces deux apprenantes ne maîtrisent pas les pronoms de base. Alors elle remédie immédiatement et décide de les orienter sur les exercices de découverte des pronoms le, la, les, lui, leur qu'elle a donnés aux A1 afin qu'elles fassent des révisions. C'est ce que nous observons dans la transcription suivante :

1- E : ouh mais je vois que c'est difficile / alors voyez ce que je vais vous donner à vous \ quelque chose que vous allez faire pour la semaine prochaine \\\((l'E donne à F et M les photocopies des exercices données aux A1 sur le, la, les et lui, leur pris dans la Grammaire progressive du français et destinés en général à ceux qui ne connaissent pas le point de grammaire)).

2- E : Le, la les | vous révisez et vous faites les exercices| lui leur vous révisez et vous faites les exercices |Parce que si c'est déjà difficile au présent et à la forme affirmative ça veut dire que ce sera encore plus difficile au passé composé et à la forme négative | (S2/8)

Quant au tutorat entre apprenants, il est encouragé 4 fois pendant 3 séances. Nous proposons ici une transcription un peu longue d'un échange entre F (B2 mais A2 en grammaire) et N (C1). Elles ont à faire des exercices différents sur les pronoms compléments car elles n'ont pas le même niveau. Mais F ne se rappelle plus la différence entre un pronom tonique, un pronom personnel complément direct ou indirect. Elle demande de l'aide à N (B2+/C1) :

D'abord F (A2) lui demande de lui rappeler les pronoms toniques. N (B2+/ C1) arrête ses exercices et écrit sur son cahier (S1/8.B.1.1)

1 -F (fait un signe pour travailler avec N)
2 -N : non je fais autre chose, je fais pas la même chose que toi
3 -F : aide moi, je comprends pas
(N se rapproche de F)
4 -F : XXX les pronoms toniques, c'est quoi /
5 -N : ((prend un papier et un crayon pour lui expliquer)) moi |toi | lui |c'est comme il \ elle |nous | vous | eux || elles ||
6 -F : ((il et lui c'est même chose / et eux /))
7 - N : oui mais eux c'est pluriel ((N regarde l'exercice de F et lui montre la première réponse))
8 -N : ça va / OK /
9- F : si… merci.
*(N et F travaillent chacune sur leurs exercices respectifs((*S1/8.B.1.1)

F (A2) veut vérifier qu'elle fait correctement son exercice et mobilise à nouveau l'attention de N (C1). N accepte de l'écouter et va corriger certaines erreurs en les lui expliquant.

10-F : excuse-moi I tu peux regarder encore avec moi / (F montre à N son exercice qui consiste à compléter un dialogue en remplissant des blancs à l'aide de pronoms toniques)
11-F : « alors MOI je travaille, et TOI aussi tu travailles toute la journée et LUI qu'est-ce qu'il fait / »
12-N : oui, c'est ça ….c'est renforcé
13 -F : « il y a mon chef avec MOI /
14- N : non « il y a mon chef avec LUI \ »
15 -F : (…) « EUX / aussi ils travaillent toute la journée…/ »
16- N : hmm hmm. EUX parce que le sujet c'est ils (N montre du doigt « ils » dans la phrase)
17- F : (…) « leurs femmes travaillent, EUX / »
18- N : non ! regarde c'est « elles » alors c'est pas eux le pronom tonique… (N montre le mot « femme » avec son doigt)

19 -F : les femmes, ELLES/
20 -N : et oui ….
21- F : merci, c'est gentil.
22- N : je t'en prie
(F et N retournent chacune de leur côté à leurs exercices respectifs).

Enfin F demande des explications à N (C1) sur les pronoms le, la, les, lui, leur :

23 - (F montre à N le début de son exercice sur « le, la, les, lui, leur ». Apparemment F s'est trompée sur le choix du pronom)
24 -N : (prend à nouveau un papier et écris les pronoms compléments indirects) me | te | lui || ça c'est quand il y a la préposition à.. par exemple répondre à quelqu'un… donc dans ta phrase « répondre aux journalistes » c'est ….. /
25- N et F : LEUR.
26 -F : c'est comme ça / (lui montrant ce qu'elle écrit)
27 -N : oui.
28 -N et F : XXX (N continue d'aider F à faire son exercice)
29 -N : (écrit) je regarde Fabiola, je LA regarde … Je parle à Fabiola, je LUI parle… Ca va /
*30- F : merci \j'aime ça \(*S1/8.B.1.1)

N (B2+/C1) joue le rôle de l'enseignante pendant que cette dernière s'occupe d'un autre groupe. Elle reprend par écrit et lentement les pronoms et s'assure que F comprend bien (« ça va ? »). Elle lui pose des questions pour voir si F a intégré la logique des pronoms compléments (« c'est…. ? tour 24). Elle articule et insiste sur la différence entre « moi », « toi », « lui ». F semble avoir bien compris.

Enfin, l'enseignante se préoccupe avec le groupe fort de l'organisation de son cours et du temps imparti à chaque exercices/activité. Elle accorde une place importante au minutage des activités en sous-groupes.

En effet, elle les encourage à faire beaucoup de devoirs supplémentaires pour compléter le cours car elle n'a pas le temps de tout faire.

*E : Bon là **j'ai plus le temps** |alors le troisième exercice sur les pronoms personnels compléments| vous le ferez pour la semaine prochaine et vous avancerez aussi l'exercice sur les pronoms toniques et sur le pronom en| d'accord/ donc je récapitule votre travail pour la semaine prochaine| vous allez continuer à travailler sur toute l'unité 1 puisque vous avez commencé cette semaine| je répète que si vous voulez me rendre des choses vous me rendez| vous regardez le DVD sur la publicité| la semaine prochaine je répète **comme j'ai pas eu le temps aujourd'hui**| je corrige tout ce que je n'ai pas corrigé| on continuera à parler de la consommation la semaine prochaine et de Noël| ça va / (S18.B.1.1)*

Bilan

Les grandes catégories de régulations (correction de la langue, manière de s'adresse à l'étudiant, guidage de l'autonomie, régulations techniques) se retrouvent pour les A1 et les

étudiants plus avancés. Ce sont les formes particulières de régulations à l'intérieur de ces catégories qui changent si l'enseignante s'adresse aux A1 ou aux étudiants plus avancés, si elle s'adresse à eux en grand groupe ou en sous-groupe.

En outre c'est la communication qui est encouragée en classe entière, quels que soient les niveaux, dans une optique d'intégration dans la vie française. La CO et la PO sont valorisées en classe entière. Mais cela nécessite une adaptation du professeur au public A1 et une grande quantité de régulations mises en place. On a recensé 25 occurrences de régulations avec les A2+/B2+ en classe entière et plus de 50 occurrences avec les A1.

Le travail des structures de la langue et du lexique approfondi se fait plus en sous-groupe.

Ces interactions entre l'enseignante et les différents niveaux sont un mode de communication assez atypique pour l'enseignement d'une langue étrangère et il est surprenant de se retrouver avec deux ou trois types de discours pendant la même durée de cours : se mêlent différents niveaux de lexique, différents niveaux de complexité syntaxiques, un rythme lent et rapide, le recours ou non à la langue maternelle de l'apprenant.

Nous proposons pour terminer cette sous-partie un exemple de transcription qui illustre bien comment l'enseignante fait varier différentes manières de s'adresser aux étudiants, rassemblés en classe entière. Dans la séance du 4.12.09, l'enseignante travaille la CO d'un extrait de la vidéo très visuelle d'*Un Gars, une fille*. Tous les étudiants sont ensemble. Nous notons en bleu le discours destiné aux A1 et en vert celui destiné aux étudiants plus forts (B1/B2+) (S1/2.1.2)

1-E : *Vous avez niveau 1 « qu'est-ce qu'ils font /» | d'accord / verbe fai ::re / vous connaissez le verbe fai ::re / | | et la question n°2 « quel rayon cherchent-ils / » (E parle en articulant les mots et lentement) Quel rayon du magasin ?/Ca va J et Y / (les és font signe que oui) | Quel rayon ils cherchent / ||| Et pour vous J et F « pourquoi le garçon sème-t-il du pain ? » et que veut-dire « on va se paumer ? » Alors ça c'est plus difficile.*
2-F (B2) : Ca veut dire quoi « paumer » /
3-E : Et ben vous allez voir ||
(visionnage de la scène…..)
4-E : Alors on va essayer de répondre rapidement aux questions ||Qu'est-ce qu'ils font dans la scène Y et J ? + Qu'est-ce qu'ils font / ||| (les és ne répondent pas et cherchent dans la transcription) Elle dit « c'est par là, c'est par là … » (l'E fait de nombreux gestes pour indiquer la direction) | qu'est-ce qu'ils font / ||| (les és débutants ne répondent toujours pas et l'E fait un geste qui signifie chercher) ||| Y (A1) : ils cherchent
5-E : oui, très bien, ils cherchent quoi /
6-J (A1) : un||| rayon.

7-E : un rayon ! vous avez compris ce que c'est un rayon ? (les és A1 disent oui) C'est quoi /
8-J : la… cabine /|||
9-E : non ils ne cherchent pas la cabine.
10-Y : les lumières /
11-E : les lumières, vous avez compris || ils cherchent le rayon des luminaires. (E écrit au tableau en répétant la phrase lentement « ils cherchent le rayon des luminaires » et E souligne « cherchent ») || et ils sont d'accord ou ils ne sont pas d'accord /
12-F(B2) : pas d'accord.
13-E : ils ne sont pas d'accord, ils se disputent. (E écrit au tableau ils se disputent). Et il est où le rayon des luminaires / (personne ne répond alors l'E repasse la scène une deuxième fois) ||| alors il est où /
14-F(B2) : allée 12, rayon 103.
15-E : très bien. (E s'adresse aux A1) Vous avez entendu qua-tri-è-me étage, rayon cent-trois (E parle lentement) / (E s'adresse ensuite aux niveaux avancés, son rythme s'accélère) Pourquoi à votre avis sème-t-il du pain /
16-F(B2) : parce qu'il veut retrouver sa voiture, non /
17-E : oui vous avez bien compris (et elle fait le geste de semer du pain) ||| alors est-ce que ce geste ne vous rappelle pas une histoire ?
18-F et J (avancées) : oui (et elles le disent en espagnol)
19-E : oui c'est un conte de Perrault (E écrit Charles Perrault au tableau)|| Ca existe chez vous /
20-F(B2) : non moi je connais l'histoire avec une fille et un garçon.
21-E : non ici c'est l'histoire d'un très petit garçon (E fait le geste) + ses parents n'ont pas beaucoup d'argent + ils sont 7 frères (E fait le geste) et les parents décident d'abandonner les enfants dans la forêt (E fait le geste) + alors le petit Poucet a entendu (geste) et il va dans la forêt et va semer (geste) des miettes de pain pour retrouver son chemin || Vous connaissez cette histoire / Elle existe aussi dans votre pays J et Y (A1) / (ils disent oui) || (…) Comment on dit en anglais / (il ne sait pas répondre)
22-E : alors qu'est-ce que cela veut dire « on va se paumer » /
23-F(B2) : se perdre
24-E : se perdre + c'est du registre familier.

Les étudiants se retrouvent en classe entière, l'interaction est spécifique et vise à un apprentissage à plusieurs niveaux comme le révèle l'interaction ci-dessus. Cette dernière nous semble spécifique à une classe hétérogène. En effet, le type de questions, le rythme de parole, la gestuelle, le choix des mots et des structures, l'utilisation du tableau, varient selon que l'enseignante s'adresse aux étudiants A1 ou B1/B2.

Dans l'interaction proposée, nous assistons essentiellement à une interaction de l'enseignante vers les étudiants parce qu'elle veut vérifier la compréhension de la vidéo par tous les apprenants. Il y a très peu d'interactions entre les étudiants ici. On observe une tentative de l'enseignante d'adaptation aux niveaux de langue de chacun. En effet, avec les débutants, nous remarquons : un discours lent et articulé, avec beaucoup de gestes, de répétitions, de reprises, d'encouragements, de formes grammaticales simples, beaucoup de questions pour arriver à la totalité de la réponse. L'enseignante vérifie régulièrement la bonne compréhension des termes clés avec des questions fermées. Elle utilise fréquemment le tableau pour fixer les mots importants. Du côté des étudiants A1, on observe qu'ils comprennent le sens de la scène,

puisqu'ils répondent aux questions que leur pose l'enseignant, sur la vidéo. On observe qu'ils notent le vocabulaire que l'enseignante a écrit au tableau, mais leur participation est hésitante.

Avec les étudiants avancés, l'interaction des étudiants est très naturelle, ils comprennent tous les propos de l'enseignante et répondent rapidement et avec fluidité aux questions. Le style didactique de l'enseignante est aussi différent : le rythme de son discours est plus rapide, il fait peu de gestes, peu de répétitions, il utilise des phrases plus complexes et encourage une interaction à visée interculturelle.

3 La gestion du programme et du temps de cours (S1, S2, S3)

Les régulations déterminent la gestion du programme de cours et du temps didactique. En analysant les régulations, nous prenons vraiment la mesure de la problématique majeure de la classe multi-niveaux à savoir : comment faire coexister deux ou trois programmes dans un même cours ? Ce qui veut dire comment faire coexister un rythme de travail lent pour les A1 et un rythme plus rapide pour les B1/B2, donc deux temporalités différentes, dans la même durée de cours ? En d'autres termes, comment gérer plusieurs rythmes d'enseignement/apprentissage en même temps ? Une difficulté qui pourrait être en partie levée si l'enseignante ne travaillait qu'avec des sous-groupes de niveaux. Ce n'est pas le cas puisque l'enseignante cherche aussi à maintenir l'esprit de classe en tentant de rassembler ses apprenants autour de tâches communes.

Nous avons pu comparer notre projet de cours en amont avec le cours effectivement réalisé. C'est cette comparaison qui nous permet d'analyser les modifications du programme en relation avec la gestion du temps didactique. En fait cela revient à montrer l'interdépendance entre les régulations internes (dont une des définitions est la modification du programme de cours) et certaines régulations locales (qui ont des conséquences sur le temps didactique et donc aussi sur l'application du programme de cours). Les tableaux qui comparent le cours en amont et en aval ont été proposés rapidement avec l'analyse des synopsis (cf. partie II chapitre 6 pour le S1 et les annexes correspondant au chapitre 6 pour S2 et S3). Nous reprenons les trois comparaisons ici en intégrant les régulations qui ont modifié le cours. Nous voulons faire la synthèse de la gestion du temps didactique dans les trois séances observées.

Voici notre légende :

- En noir : les exercices/activités anticipés en amont et réalisés dans le cours
- En bleu : ce qui a changé dans la macro-structure du cours réalisé

- En rouge foncé : ce qui a été réalisé mais déplacé dans le temps.
- En vert : les événements (régulations, pbs techniques, exposé…) qui ont modifié le temps et le programme
- R veut dire travail en sous-groupes

Tableau 34. Comparaison du cours préparé et du cours réalisé pour S1

Séance 1 (4.12.09)				
Plan de cours			Cours réalisé	
Faire des achats : comment se comporter dans les magasins, caractériser des manières d'acheter, parler de la consommation			Faire des achats : ibid	
			Début cours retard 10 mn: retard és, installation du matériel	
			7 mn	Mise en route, vérification des devoirs sur le blog.
45-60 mn	CO Vidéo *Un gars, une fille.*		63 mn	CO Vidéo Ibid. Beaucoup de régulations avec le niveau A1 (cf régulations vues précédemment) et beaucoup d'interactions avec tous après chaque extrait (extension à l'expérience personnelle).
45 mn	R A1/A1+ : grammaire (devoir, vouloir, pouvoir) et lexique sur les magasins. B1/B2+ : CE « la folie des soldes » et PO avec l'enseignante.		47 mn	+Tuteur qui aide les A1 (arrivée non programmée du tuteur) A1 : grammaire et lexique. B1/B2 : CE, PO + PE (faire la synthèse du texte) La PE est une régulation interne pour permettre de travailler l'expression écrite en classe et pour laisser du temps aux A1 pour finir leurs exercices de grammaire et lexique.
30mn	R Les pronoms personnels compléments adaptés à trois niveaux.		Retard à cause de la mise en route, des pbs d'installation et de quelques minutes dépassées pour la CO et les CE/PO (à cause du rythme d'apprentissage plus lent des A1) La grammaire est déplacée.	
			Petite pause + pb installation matériel labo	
1h	Laboratoire : CO A1 + CO A2 pour tous + conversation sur la journée quotidienne avec les A1 par rapport à la CO de la séance précédente + phonétique d'un extrait vidéo + correction lexique		30 mn	CO A1 pour tous CO A2+ pour B1/B2 Phonétique Pas de conversation. Pas lexique familier. Correction CO 25/11 : avec E/A1 et autonomie B1/B2.

	familier (25/11) B1/B2 avec l'enseignante.			Les pbs techniques et la pause ont retardé le temps du laboratoire de moitié. L'enseignante travaille avec l'étudiant A1 plus longtemps. Elle n'a pas le temps de travailler longtemps la CO. Travail en auto-correction pour les B1/B2 (correction CO 25/11 test). Pas le temps de corriger le lexique familier avec l'enseignante.
Pause déjeuner				
10 mn				*Intermède long (és perdus, és absents/ tel., retard camera*).
2h	Correction rapide labo (tous).		30mn	Correction labo (tous). + phonétique (tous) / lecture de la transcription CO2 + PO sur les manières d'acheter. La correction est plus longue : beaucoup de régulations pour les A1 et décision de rassembler la classe avec une PO sur les manières d'acheter.
	Préparation d'un jeu de rôle : dans les magasins (A1-B2).		29 mn	Grammaire A1 et B1/B2 A1= prep. de lieu B1/B2 = pronoms compléments Décision de changer la notion grammaticale pour les A1 plus facile. Régulations avec les A1 (22mn de présence avec les A1 et 9 avec les B1/B2). Pas le temps de corriger tous les exercices des B1/B2
			25mn	Socioculturel : la fête des Lumières
				Pas de PO «acheter dans les magasins » Régulation interne pour s'adapter à un événement de l'actualité culturelle Très peu de régulations pour les A1. Elle s'excuse auprès des A1 d'aller un peu vite.

Le programme de la séance 1 est modifié car :

- L'enseignante s'adapte à la fin du cours à l'actualité des festivités de la région (annule la PO prévue) à la demande des étudiants.
- L'enseignante décide de travailler sur un autre objectif grammatical différent pour les A1 (les prépositions de lieu) alors qu'elle avait prévu de maintenir un objectif commun pour tous (les pronoms) à des niveaux différents. L'enseignante, en regardant avec eux l'exercice d'appariement objets-magasins, s'est aperçue que les apprenants A1 n'avaient pas bien compris l'utilisation des prépositions de lieu. Elle a estimé qu'un entrainement sur ce point grammatical était plus urgent que celui sur les pronoms personnels compléments.
- L'enseignante a pris du retard sur le programme prévu car :
  - Elle a dû gérer des problèmes techniques (installation du matériel, pbs en laboratoire) et des pauses plus longues prises par les étudiants (entre la deuxième heure et la troisième heure de cours, au début de la deuxième partie du cours).
  - Elle a encouragé la production orale spontanée des étudiants après toutes les compréhensions orales.
  - Elle a utilisé de nombreuses régulations locales avec les étudiants A1 qui ont ralenti le rythme du cours et l'ont empêchée de se consacrer aux B1/B2 (correction d'un exercice de lexique annulé, correction très rapide des exercices de grammaire).

En conséquence, elle a dû modifier son temps de présence avec les B1/B2 et leur rajouter des exercices/activités : une PE pour lui laisser plus de temps avec les A1 et l' auto-correction d'un test de CO (documents prévus en réserve). L'enseignante a essentiellement axé les activités sur la fête des Lumières pour le niveau B1/B2 (dernière partie du cours) : rythme du discours rapide et choix du lexique adapté à ces niveaux. Elle s'excusera auprès des A1 d'aller un peu vite. Nous pouvons dire que 80% des exercices/activités prévus en CO, CE, Phonétique, Grammaire et Lexique, ont été réalisées mais pas au même moment du cours. 20% ont été modifiées voire reportées à la séance suivante.

Tableau 35. Comparaison du cours préparé et du cours réalisé pour S2

Séance 2 (11.12.09)				
Cours en amont			*Cours réalisé*	
Faire des achats : comment se comporter dans les magasins, caractériser des manières d'acheter, parler de la consommation.			Faire des achats : ibid	
	Mise en route.		7 mn	Mise en route, accueil d'une nouvelle étudiante et vérification des devoirs en autonomie.
1h20	R puis classe entière. Préparation d'une PO « acheter dans les magasins ». - repasser la vidéo (20mn). - A1 : corriger les devoirs sur les prep. de lieu + préparer la PO à partir d'un canevas + Gram : « ce, cette, ces ». - B1/B2 : mémorisation d'une saynette de la vidéo + corriger exercices sur le lexique familier (nov 2009) + repérage du lexique familier dans les saynettes. -présentation des jeux de rôle devant toute la classe (20mn).		1h41	Ibidem sur le programme. 10mn de correction avec les A1. 13 mn avec les B1/B2. 20 minutes de présentation collective. Mais 20 minutes de plus par rapport au temps prévu car : -58 mn pour préparer le jeu de rôle des A1 : découverte du canevas, explication du vocabulaire, grammaire (ce, cette, ces) invention du dialogue, écriture du dialogue, correction, répétition. / 33 mn pour les B1/B2. -nombreux déplacements de l'enseignante d'un groupe à l'autre. - deux exercices à faire pour les B1/B2 en attendant les A1 donc de nouvelles consignes à donner. + aide des tuteurs : étudiante de master et étudiante B2.
30mn	Travail sur le lexique à deux niveaux, correction avec tous de l'exercice niveau 1 sur le nom des magasins (occasion pour réviser les prépositions de lieu)		23 mn	Ibidem Mais dans la salle de laboratoire de langue.
1 h	Laboratoire		30mn	Ibidem mais 1 seule PO avec D (B2+) Pas de correction avec les A1

	A1 : CO sur « trouver sa direction », auto-correction ou correction avec l'enseignant. B1/B2 : CO « Echanges sur l'argent » + s'il reste du temps vidéo sur « la folie des soldes » (*Connexion 2*). -PO individuelle sur l'argent notée.			Pas de vidéo sur la « folie des soldes ». + phonétique personnalisée pendant les 5 mn restantes.
	Pause déjeuner			
20 mn	Correction rapide du laboratoire avec tous ou auto-correction pour les A1 avec les transcriptions		18mn	Ibidem
			17 mn	Exposé préparé par J (B1+) sur le pouvoir d'achat en France. Changement de programme pour écouter un travail proposé en devoir (option).
1 h	R Grammaire : vision et révision des pronoms personnels compléments (exercices niveaux A1, A2/B1 et B2/C1).		31 mn	Ibidem Mais moins de temps à cause de l'exposé. Correction très rapide des exercices (20mn avec le groupe fort et seulement 13 mn avec les A1 qui travaillent en autonomie).
25 mn	PO : présentation des publicités avec des pronoms personnels (devoirs du 4.12).			Annulé et reporté à la séance suivante.
			+ 10 mn	Correction des exercices de lexique niveau B1/B2. Prolongation du cours.

Le cours n°2 respecte davantage la préparation du cours que la séance n°1 : l'ordre des exercices/activités est pratiquement conservé. A l'exception de la dernière activité qui n'a pas lieu car l'enseignante n'a plus le temps. Elle ne s'entretiendra qu'avec une étudiante B2 au lieu de tous les étudiants B1/B2. Elle ne corrigera pas non plus la CO faite par les A1 en laboratoire, de même qu'elle ne propose pas de vidéo complémentaire en laboratoire (mais ces deux activités étaient elles-mêmes optionnelles, dans la préparation les A1 devant aussi s'auto-corriger avec la transcription). Elle est obligée de changer son programme car elle n'avait pas

prévu l'exposé de J (B1+) qui était un devoir optionnel. La modification du programme s'effectue donc parce que :

- Une étudiante présente un exposé
- L'enseignante ajoute de la phonétique personnalisée dans le laboratoire parce qu'elle n'a plus le temps de faire une activité plus longue et qu'elle veut corriger les difficultés avec les son [u]/[y] ; [e]/[ɛ] ; [b]/[v].
- Les étudiantes B1/B2 demandent de prolonger le cours pour corriger leurs exercices de lexique sur le thème de l'argent.
- L'enseignante a pris du retard sur le programme prévu pendant la préparation du jeu de rôle au début du cours. Ce retard est dû au fait que :
  - La préparation du jeu de rôle a été plus longue avec les A1.
  - L'enseignante a donné des exercices complémentaires aux B1/B2, ce qui a entraîné des consignes, des explications supplémentaires.
  - L'enseignante a fait beaucoup de va-et-vient d'un groupe à l'autre.

La séance n°2 est la suite de la séance n°1. Alors que pendant la séance n°1, l'enseignante avait pour objectif de s'occuper principalement des A1, elle compense cette attitude dans la séance n°2 puisqu' elle focalise davantage son action sur les B1/B2 une fois le jeu de rôle terminé. Elle compense le manque de temps consacré à chaque sous-groupe :

- en faisant appel à un tuteur (l'étudiante de master qui filme) pour aider les étudiants A1 ou l'étudiante B2 la plus avancée ;

-en prolongeant son cours ;

-en annonçant qu'elle reporte la dernière activité à la séance suivante.

Tableau 35 bis. Comparaison du cours préparé et du cours réalisé pour S3

Séance 3 (3.12.10)				
Cours en amont			*Cours réalisé*	
Fin du thème sur les activités quotidiennes. Faire des achats : comment se comporter dans les magasins, caractériser des manières d'acheter, parler de la consommation.			Ibidem	
20mn	Mise en route, infos revue de presse.		14 mn	ibidem
30mn	R Préparation d'une PO « acheter dans les magasins ». A1 : correction test, corrections devoirs sur les activités quotidiennes, quelle heure est-il, mois/saisons/année. B1/B2 : préparation d'un débat oral sur la répartition des tâches entre hommes et femme (utilisation du subjonctif pour exprimer les sentiments et opinion). Répartition des rôles en fonction des niveaux.		30mn	Ibidem sur le programme. + avec les A1 : PO sur les activités quotidiennes et vision du verbe « faire » pour parler de ses loisirs. 14 mn de consignes pour les B1/B2.
30mn	Classe entière Présentation du débat en classe entière. Intégration des filles au pair dans le débat (elles parlent de leurs activités quotidiennes).		38 mn	Ibidem + explication des erreurs faites à l'oral que l'enseignante a écrites au tableau (rajout de 5mn en plus).
1 h	Laboratoire Tous : Dictée d'heures et de prix + CO *Alter ego 1* « achats à la fnac » + lecture du texte de Begbeider (*ICI2*). A1 : option : CO *Alter ego* 1 « choisir un cadeau . B1/B2 : CO *Alter ego 3* « parler de sa consommation »		37mn dont 17mn effectives	Pause de 20mn avant le laboratoire. Retard et changement dans le programme du laboratoire car il ne marche pas. Seulement la CO A1 pour tous (questions A1/A2 et B1/B2).

	+ PO avec les B1/B2 : racontez votre dernier achat, où et pourquoi ?			Lecture du texte de Beigbeder et explication du lexique + commentaires.
	Pause déjeuner			
45 mn	-Brainstorming sur la consommation. Image de la « journée sans achats ». - Correction de la CO pour tous « achats à la fnac » (*Alter ego1*)		52 mn	Ibidem + fiche de lexique sur la consommation (12mn en plus).
15mn	R Auto-corrections des CO écoutées en plus dans le labo.			Annulé
20 mn	R Grammaire de la comparaison A1 : découverte (*Grammaire progressive du français, niv débutant).* B1/B2 : révision de la comparaison à partir du document audio auto-corrigé (*Alter ego* 3) + exercices à deux niveaux.		51 mn (23mn CO + 28 mn grammaire)	-Ecoute de la CO (*Alter ego 3*) sur la consommation Nombreuses régulations pour les A1 + transcription au tableau effectuée par les B1/B2. R Ibidem sur la comparaison + jeu de rôle : « Comparer des prix chez un bijoutier » pour les A1 puis présentation à la classe entière.

L'enseignante respecte le programme et le minutage jusqu'à l'heure du laboratoire de langue (3ème heure). Elle est ensuite obligée de changer le programme de cours à cause de problèmes techniques en laboratoire. Une seule compréhension pour tous est proposée ainsi que la lecture prévue du texte. Le temps effectif du laboratoire ne dure que 17 minutes au lieu de 60 mn. Voici les modifications du programme :

- L'enseignante reporte la CO (niv B1/B2), prévue au laboratoire pour ce niveau, à la deuxième partie du cours, et elle la propose à la classe entière ; elle s'en sert comme support pour aborder le thème de la comparaison et invite les étudiants B1/B2 à transcrire au tableau les phrases complètes de la CO pour aider les A1.
- L'enseignante donne en plus une liste de mots à observer et pour les plus forts, à apprendre, ce qui rallonge l'activité de lexique.

- A la fin elle rajoute une PO pour les A1 afin qu'ils mobilisent à l'oral les structures simples de la comparaison.

  Concernant le temps didactique, la séance n° 3 respecte globalement la durée des activités prévue en amont à 10mn près.

En résumé, comme dans tout cours de LE, y compris avec une classe dite homogène, l'enseignante ne réalise pas exactement le plan ni les activités du cours qu'elle a anticipé.

Elle modifie l'organisation du programme au cours de la séance d'abord pour des raisons extérieures à la gestion du temps didactique :

- A la demande de certains étudiants : soit parce qu'ils émettent le souhait de parler d'un thème particulier (ex : la fête des Lumières(S1), soit parce qu'ils ont préparé un exposé donné de manière optionnelle (S2). Nous pouvons ajouter d'après notre expérience professionnelle qu'il est possible aussi que les devoirs n'aient pas été faits alors que l'enseignante avait prévu de rebondir sur leur correction. (régulation interne).
- Pour intégrer des absents ou un nouvel étudiant (S2) (régulation interne).
- A cause de problèmes techniques : laboratoire cassé. (S1, S2, S3).
- Pour des raisons de progression : elle se rend compte que l'activité prévue était trop difficile pour les A1, alors elle en propose une autre.

Ainsi l'enseignante rajoute des activités (S1, S3) ou elle en trouve d'autres plus adaptées au niveau de l'apprenant (S1).

Elle est aussi amenée à modifier son programme de cours parce qu'elle prend du retard sur le temps prévu. La modification est alors dépendante de la gestion du temps didactique. Elle se produit :

- Pour toutes les raisons de modifications de programme que nous venons de voir.
- Pour des raisons de renforcement et de débordement: l'enseignante engage des échanges pendant qu'elle corrige les CO. Les apprenants interagissent spontanément en parlant de leur expérience personnelle (S1, S2, S3). (régulation locale : elle les laisse parler).
- Parce qu'elle fait des corrections imprévues. Elle découvre des difficultés non anticipées pour certains apprenants B1/B2 : elle doit prendre plus de temps pour corriger leurs erreurs. (régulation locale) (S2)
- Parce que les étudiants font une pause souvent plus longue au cours des changements de salles.

- Parce qu'elle commence parfois le cours en retard (pbs techniques, étudiants en retard, présentation d'une nouvelle étudiante, oubli ou perte de certains documents par certains étudiants, pauses déjeuner plus longue).
- Parce qu'elle se déplace d'un groupe à l'autre sans cesse[93] (S1, S2, S3), ce qui fait perdre du temps.
- Parce qu'elle donne beaucoup d'exercices/activités aux différents sous-groupes qu'il faut ensuite corriger.
- Parce que les consignes données demandent du temps pour être explicitées et comprises dans chaque sous-groupe ou à différents niveaux: souvent comme il y a plusieurs tâches à accomplir en fonction des niveaux, les étudiants sont un peu perdus et demandent une explication supplémentaire.
- Parce qu'elle a perdu du temps à cause des problèmes techniques.
- Parce qu'elle ralentit le rythme du cours avec les étudiants A1 même en classe entière : lenteur du discours, explication de tout le lexique, écriture du lexique au tableau, répétition, corrections lexicale, grammaticale, phonétique (voir les régulations locales avec les A1 plus haut). Cette dernière explication est à notre avis une des plus importantes et une des plus spécifiques à la classe multi-niveaux. L'enseignante est souvent en retard sur le temps didactique car elle doit s'adapter aussi au rythme des A1 en faisant en sorte en plus que les autres ne s'ennuient pas.

Nous sommes à présent en mesure de décrire plus précisément en quoi consiste la régulation du temps didactique (régulation interne et locale) recensée dans nos tableaux précédents. La régulation du temps didactique consiste dans :

- l'annulation de certaines activités ;

- le déplacement de ces activités pendant la séance ou reportées à la séance suivante ;

- la didactisation différente du support prévu pour s'adapter à des imprévus ;

- le recours à l'aide d'un tuteur ;

- l'encouragement à l'auto-correction ;

- l'accélération de certaines corrections grammaticales, de CO, de CE ;

- la correction au domicile de l'enseignante de certains exercices/activités ;

[93] Nous surlignons les explications spécifiques à une classe hétérogène.

- une grande quantité de devoirs donnés à faire à la maison, l'utilisation d'un blog pour mettre des activités auto-corrective en ligne.

Nous remarquons tout au long des séances que l'enseignante a conscience de la complexité de cette organisation et prend soin de toujours recadrer le programme du cours au début et à la fin de la séance par rapport aux objectifs visés. C'est ici que nous reprenons le geste de la « mémoire didactique ». Nous avons pu noter en effet qu'elle vise trois objectifs :

- Faire le lien entre les séances. L'enseignante prend la peine de montrer comment la séance présente s'inscrit dans un programme de cours et fait le lien entre la séance précédente et la suivante (S1/1, S1/8 ; S2/2 ; S3/1 ; S3/7).
- Annoncer le programme du cours au début de la séance ou au début de la deuxième partie de séance ou à la fin de la séance, ou les éventuels changements de programme (S1/1, S2/1 ; S2/4 ; S3/4 ; S3/7).
- Annoncer les objectifs pour les sous-groupes et les répéter plusieurs fois.

En conclusion de ce chapitre 8, nous pouvons dire que l'enseignement en classe multi-niveaux en FLE est paradoxal : à la fois il nécessite une préparation du cours en amont extrêmement longue, minutieuse et rigoureuse dans le choix des dispositifs (supports, activités, regroupements, minutage) ; à la fois l'enseignant doit faire preuve d'une très grande souplesse et d'un sens de l'improvisation dans sa classe car il rencontre des imprévus qui l'obligent à modifier son cours très souvent, plus souvent que dans une classe dite homogène qui suit en général un seul rythme d'enseignement. Or, dans la classe multi-niveaux, toutes les régulations engendrées dans les interactions avec les A1 ralentissent le rythme du cours. L'enseignant doit parfois compléter par des activités de réserve pour éviter l'attente et l'ennui des plus forts. Comme toutes les activités sont organisées en fonction des niveaux, des regroupements et de leur compatibilité entre les sous-groupes, si l'une d'entre elles disparaît, s'avère plus longue ou doit être reportée, c'est toute l'organisation des regroupements qui est à réinventer immédiatement par l'enseignant.

Les interactions influencent fortement la modification du programme et la gestion du temps conduisant la progression du cours à s'élaborer en partie entre la planification et les interactions (nous avons vu qu'il y avait d'autres facteurs aussi).

La référence à la notion de tactique nous a semblé pertinente. Comme le dit F. Cicurel (2002 : 9), reprenant les réflexions de De Certeau (1990) « la classe de langue voit la mise en place de pratiques qui se situent entre la stratégie, connue à l'avance, planifiée et la tactique, qui surgit dans le vif de l'échange et pousse les protagonistes à improviser des solutions » (Cicurel, 2002 : 9). Si c'est la tactique qui supplante parfois la stratégie dans une classe dite homogène, elle est d'autant plus présente avec des niveaux hétérogènes puisque les imprévus sont aussi très nombreux en lien avec les niveaux différents. Il est très difficile pour l'enseignant de proposer des exercices/activités correspondant très exactement au niveau de chacun, surtout en ce qui concerne les B1, B2, C1 où l'échelle de progression déterminée par le CECR est très grande. L'enseignant est toujours obligé de trouver un équilibre entre les documents qu'il veut proposer en classe entière pour assurer la cohésion du groupe et ceux qu'il choisit en fonction des niveaux dans les sous-groupes. En classe entière, malgré une didactisation de supports adaptée, les documents restent difficiles pour certains, ce qui conduira l'enseignant à prendre plus de temps pour les expliquer. Plus l'adaptation du cours au public est complexe, plus le recours à la tactique est présente. Comme le dit A.Chopin (2011 : 21) « le professeur aurait donc affaire avec des temps multipliés au cours de son enseignement (…) sa classe n'avancerait pas d'un seul homme ; à lui de gérer cette « polychronie » et de trouver pour ce faire les moyens les plus astucieux ».

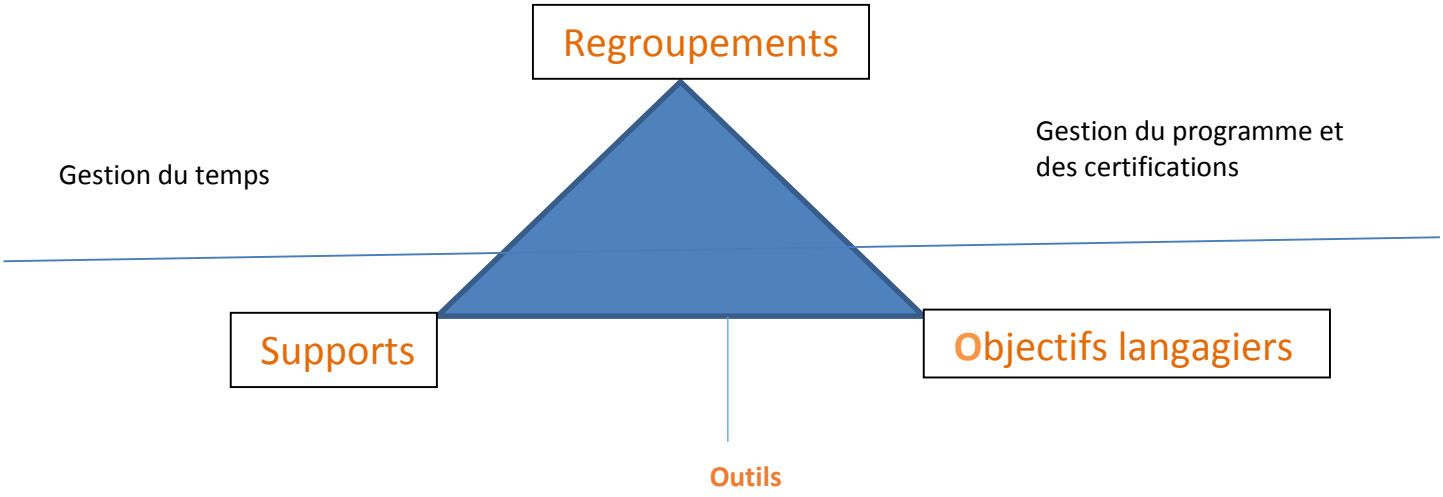
Chapitre 9
Vers une « **grammaire de l'action** didactique »[94] dans une classe multi-niveaux en FLE

Dans ce chapitre, nous rassemblons la synthèse des dispositifs et la synthèse des régulations afin de proposer une analyse élargie des gestes didactiques possibles pour affronter l'hétérogénéité des niveaux dans une classe de FLE. Nous ne nous limitons pas ici aux trois séances observées en décembre 2009 et 2010. Nous nous servons de notre expérience d'enseignante auprès de ce public multi-niveaux pratiquée pendant 6 années non seulement auprès de personnes au pair mais aussi d'autres types de publics hétérogènes au CUEF de l'Université Grenoble 3 avec des situations d'enseignement différents: étudiants doctorants niveaux A1/A2 (stages de 20h sur 5 semaines), pré-stages d'été auprès d'étudiants américains de niveaux A1 à C1 (20 heures sur 1 semaine), étudiants inscrits à des cours de perfectionnement de l'écrit de niveaux A2/B1/B2 (16 heures par mois).

Toujours en suivant une démarche multifocale, nous avons sélectionné trois entrées possibles pour arriver à gérer l'hétérogénéité au mieux : l'entrée « supports », l'entrée « regroupements », l'entrée « objectifs fonctionnels et linguistiques ». La combinaison de ces trois entrées permettent, selon nous, d' « élucider la grammaire d'une pratique » (Sensevy, 2011 : 19) c'est-à-dire ici d' « appréhender [la] logique » de l'agir enseignant confronté à cette hétérogénéité des niveaux en FLE, en milieu homoglotte.

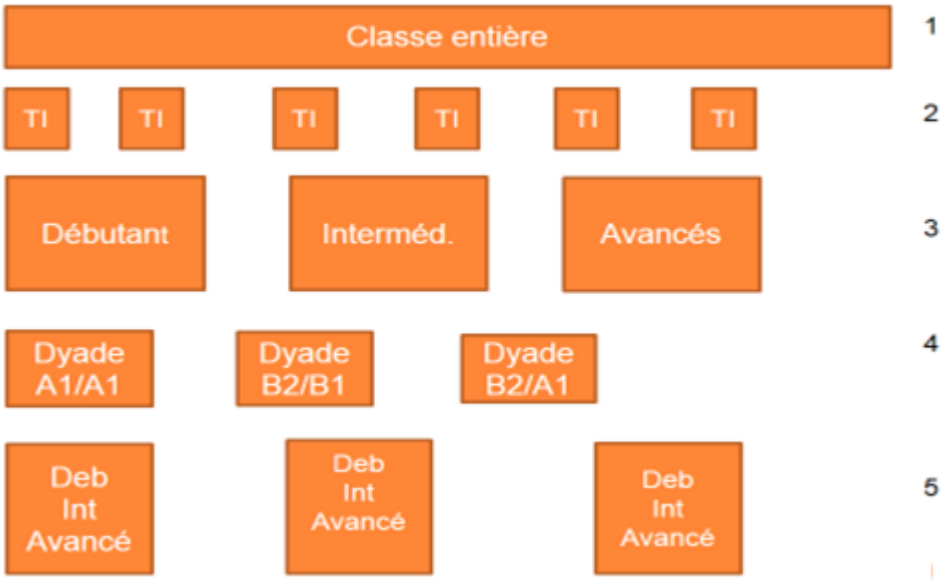
Ainsi pour parvenir à cette modélisation de l'agir enseignant, il est nécessaire de coupler une analyse de la dynamique de groupes à une analyse des contenus. Nous nous excusons par avance pour certaines répétitions inévitables puisque nous approchons l'agir enseignant à partir de plusieurs entrées qui se recoupent sur certains points.

[94] Le terme de grammaire de l'action didactique est utilisé par G.Sensevy (2011).



1 Focus « regroupements » : 5 manières de regrouper les apprenants.

Les trois séances que nous avons observées ainsi que notre expérience professionnelle devant le public multi-niveaux nous permettent de proposer une dynamique de classe qui fait alterner 5 types de regroupements : le regroupement en classe entière, le travail en sous-groupe de niveaux, le travail individuel (TI sur le schéma suivant), le travail en dyade ou triade d'apprenants de niveaux proches ou éloignés, le sous-groupe composé d'un étudiant de chaque niveau (dernier regroupement sur notre schéma). Soit la dynamique de groupe suivante :



1.1 Le regroupement en classe entière.

Objectif et dispositifs

En rassemblant les étudiants en classe entière, l'enseignant[95] crée et fait vivre le groupe classe c'est-à-dire qu'il maintient l'esprit de classe sans séparer les apprenants. Se retrouver en classe entière pour les plus forts, cela signifie qu'ils doivent reformuler leurs propos afin de les rendre accessibles à tous (A1.0 excepté). Pour les apprenants de niveaux plus faibles, écouter et/ou participer à un échange avec des étudiants plus avancés est une préparation à la vie en immersion. Ce regroupement serait un mixte entre la classe et la rue. L'analyse des dispositifs mis en place dans notre corpus a montré que pouvait être proposés :

- des exercices strictement circonscrits au grand groupe avec des consignes similaires pour tous ou différentes en fonction des niveaux (essentiellement des CO et de PO).

- des exercices/activités mis en commun en classe entière après avoir été travaillés en sous-groupes ou individuellement. Cette mise en commun peut se faire du groupe fort vers le groupe plus faible ou inversement[96].

Nous ouvrons notre réflexion à d'autres cours et nous proposons 5 objectifs qui peuvent motiver le regroupement en classe entière en général :

(1) S'écouter : rassembler les étudiants autour de la présentation des jeux de rôles préparés en amont, d'exposés, de revue de presse.

(2) Faire parler chacun à son niveau: initier une production orale à partir d'une image (brainstroming), d'un texte simple, d'une bande dessinée, engager une conversation et faire des commentaires à la suite d'une CO corrigée en classe entière. Le vocabulaire de la vie quotidienne est indispensable pour les niveaux faibles et souvent oublié par les étudiants B1/B2, le brainstorming est une occasion pour réactiver du lexique, et surtout le mettre en réseau.

(3) Découvrir ensemble la culture: proposer des vidéos explicites, des images en rapport avec un événement culturel, proposer des chansons, suivre l'actualité.

(4) Consolider, réviser: proposer la correction d'exercices faciles de niveau A1/A2 pour B1/B2 en lexique, grammaire, pour leur permettre de réviser et de consolider des acquis.

[95] Dans ce chapitre, nous parlons de « l'enseignant » en général, l'enseignante étant réservé aux observations de notre corpus.
[96] Nous avons déjà repris et commenté les exemples d'exercices/activités présents dans notre corpus.

(5) Travailler la phonétique : faire travailler les sons, l'intonation, le rythme.

(6) Préparer à la vie en immersion : proposer des compréhensions orales d'un niveau plus difficile par rapport aux capacités de l'apprenant (par exemple une CO de niveau A2 pour des A1 ou B2 pour des A2+/B1) stimule l'apprentissage et facilite l'intégration dans la vie quotidienne. De même faire écouter des simulations de dialogues simples dans la rue ou dans les commerces aide les B1/B2 à trouver les mots justes quand ils ont à agir à l'extérieur de la classe, dans leur vie de tous les jours.

Régulations

En ce qui concerne la régulation interne qui concerne l'adaptation à l'hétérogénéité, nous avons pu remarquer que commencer et finir par des exercices/activités en classe entière crée et maintient l'esprit de classe. De plus le choix d'un thème ou objectif fonctionnel commun à tous permet de travailler en grand groupe.

Les régulations locales pour aider les étudiants A1, elles sont très nombreuses et manifestent le souci d'intégrer ces étudiants au groupe classe. Nous avons recensé les régulations qui concernent les manières de s'adresser aux étudiants, les façons de les aider en PO et en CO. En résumé les régulations les plus courantes utilisées par l'enseignant pour gérer l'hétérogénéité en classe entière sont :

- un discours adapté de l'enseignant (choix d'un lexique et de structures grammaticales, reprises, renforcements, répétitions et reformulations, questions fermées, correction de la phonétique de certains mots ou phrases) ;

- des encouragements fréquents ;

- une utilisation systématique du tableau pour écrire les mots utilisés par les étudiants et l'enseignant ;

-le recours à la traduction de temps en temps ;

- des gestes, mimiques et des déplacements vers le groupe faible.

Les régulations destinées aux étudiants plus forts sont moins nombreuses. Les interactions restent fluides et spontanées. L'enseignant les incite surtout à adapter leur discours pour être compris de tous et à formuler la définition de mots inconnus pour les étudiants faibles. Parfois aussi nous sommes amenés à justifier l'utilité d'un exercice simple pour faire des révisions.

Anticiper ce qui va être fait ou donné en devoir permet aux étudiants forts de ne pas s'inquiéter et d'être assurés qu'il y a des objectifs et activités vraiment adaptés à leur niveau.

Tableau 36. Dispositifs et régulation pour le grand groupe

Entrée « regroupements »		
Classe entière	Objectifs et dispositifs → Créer le groupe classe, mixte entre la classe et la rue	Régulations
	1) S'écouter : présentations des jeux de rôles préparés en amont, exposés, revue de presse 2) Faire parler chacun à son niveau: PO à partir d'une image ou d'un texte simple 3) Découvrir ensemble la culture: vidéos explicites, images en rapport avec un événement culturel en fin de cours 4) Consolider, réviser: correction d'exercices faciles pour B1/B2 (lexique, grammaire et phonétique) 5) Entraîner à un niveau de CO plus difficile (stimuler et préparer à l'immersion)	-Début et fin du cours -Thème commun à la classe -Didactisation d'un même support Avec les étudiants faibles -Lexique et structures grammaticales simples. -Questions fermées -Répétitions - Reprises, renforcements -Gestes, mimiques et déplacements -Traduction Avec les étudiants intermédiaires ou forts -Demande de reformulation et d'adaptation de leurs discours - Incitation à définir les mots

1.2 Le travail individuel

Objectif et dispositifs

Le travail individuel permet à chacun de travailler selon son niveau, ses besoins, et son rythme. Nous le rencontrons sur un court laps de temps dans nos classes de jeunes au pair. Ce n'est pas le mode de regroupement principal[97]. Il est proposé soit parce que l'enseignant décide de faire travailler chacun individuellement, soit parce qu'il n'y a qu'un seul étudiant du niveau A1, A2, B1, B2 ou C1. Ce sont en général les niveaux extrêmes qui rassemblent le moins d'étudiants (A1 et C1) et qui demandent parfois à l'enseignant d'élaborer un programme spécifique pour eux. Le travail individuel est encouragé pendant le laboratoire de langue puisque les CO sont écoutées par chacun au rythme qui lui convient. De même l'enseignant peut profiter du laboratoire pour parler seul à seul avec un étudiant, à son niveau, sans que les

[97] Contrairement à certaines pratiques enseignantes qui choisissent avant tout ce mode de regroupement pour gérer les publics hétérogènes (fiches de routes destinées à un travail autonome, adaptées au niveau de l'élève qui accomplit ses exercices/activités dans l'ordre)

autres entendent ce qu'ils se disent. L'apprenant a moins peur de se tromper ou de demander des explications sur ce qu'il n'a pas compris.

Enfin l'enseignant peut choisir des devoirs personnalisés pour l'étudiant qu'il donne à faire à la maison.

Les dispositifs proposés se font en autonomie et/ou accompagnés par l'enseignant.

En autonomie, les objectifs peuvent être :

- Développer les stratégies de l'apprenant, apprendre à connaître son niveau et ses capacités : l'enseignant propose différentes compréhensions en laboratoire ou différents exercices de grammaire et de lexique du plus facile au plus difficile, adaptés aux besoins de chaque apprenant. Il peut orienter l'étudiant ou lui demander de faire les exercices qui correspondent à sa connaissance de la langue.
- Améliorer sa production écrite : l'enseignant peut proposer des productions écrites individuelles en classe. Cela lui permet de s'occuper d'autres étudiants puis de corriger les PE de chacun individuellement afin de trouver des exercices adaptés à leurs besoins.
- Perfectionner sa phonétique et sa production orale.
- S'auto-évaluer : l'apprenant peut être amené à corriger tout seul une CO, une CE, des exercices de grammaire ou de lexique avec une feuille de corrections ou avec celles situées à la fin de son manuel. De plus nous avons souvent utilisé la salle multimédia pour faire travailler certains étudiants très faibles ou très forts avec des exercices/activités internet auto-correctifs.
- Se préparer au DELF/DALF

Accompagné de l'enseignant

L'enseignant vient s'assurer du travail effectué individuellement et en autonomie et apporte les explications, les corrections nécessaires à chacun.

L'enseignant, en laboratoire, s'entretient individuellement avec chaque étudiant.

Les régulations

Cet entretien avec les étudiants en laboratoire a lieu souvent pour compenser la grande hétérogénéité et le fait que les interactions en classe entière ont été trop faciles ou trop difficiles. L'enseignant adapte son interaction au niveau de l'étudiant avec qui il établit un échange.

Autre régulation, celle du temps didactique : l'enseignant ramasse certaines productions ou compréhensions pour les corriger à la maison. Il vise un double objectif : à la fois pouvoir gérer le temps du cours avec tous les apprenants sans se perdre dans trop de corrections individuelles, et aussi effectuer des évaluations formatives.

Dans le travail individuel, les régulations locales sont des corrections grammaticales, lexicales ou phonétiques.

Tableau 37. Dispositifs et régulations pour le travail individuel

Entrée « regroupements »		
Travail individuel	Objectifs et dispositifs → **S'adapter au niveau et au besoin de chacun**	Régulations
	1) Se situer dans son apprentissage : CO, CE, lexique, grammaire à différents niveaux 2) Améliorer sa production écrite 3) Perfectionner sa phonétique 4) S'auto-évaluer : corrections fournies de CE, CO, exercices grammaire ou lexique + transcriptions 5) Se préparer au DELF/DALF 6) Interagir en tête à tête avec l'enseignant à son niveau (souvent en laboratoire)	- 2 ou 3 niveaux de difficultés pour les documents -Corrections en classe ou chez l'enseignant (évaluation formative) -Corrections, explications grammaticales, lexicales, phonétiques.

1.3 Les sous-groupes de niveaux proches

Objectifs et dispositifs

Le regroupement en sous-groupes de niveaux proches permet aux apprenants de travailler ensemble sur des exercices/activités adaptées. Cela favorise les interactions entre les apprenants d'un même groupe. Ce mode de regroupement se rapproche de la classe « homogène ». C'est comme s'il y avait deux ou trois petites classes homogènes simultanément dans la classe. Cela permet de travailler et échanger avec les étudiants de son niveau, et de prendre du temps avec l'enseignant pour découvrir, comprendre, corriger, à son niveau.

Avec les supports qui peuvent être les mêmes que ceux proposés pour un travail individuel, les étudiants travaillent tous ensemble, puis mettent en commun ce qu'ils ont préparés individuellement. Les sous-groupes sont invités à travailler en autonomie avec/ ou sans l'enseignant. L'observation de nos trois séances de cours nous a permis de montrer qu'il y a des exercices/activités strictement circonscrits aux sous-groupes, d'autres sont mis en commun en classe entière.

Les objectifs sont :

- Travailler ensemble sur des compréhensions écrites ou orales : comprendre et formuler des questions pour le groupe plus faible (s'il y a mise en commun du document dans la suite du cours).

- Faire des recherches pour un exposé : préparation d'un exposé ou d'une revue de presse dans une salle multimédia ou au centre de documentation (présentés à la classe entière ensuite).
- Accomplir une tâche : l'enseignant peut donner une tâche à plusieurs étudiants du même niveau à réaliser dans la ville (par exemple, répondre à un questionnaire sur un musée ; interroger des passants sur un sujet particulier ; acheter des souvenirs ; faire le compte-rendu d'un week-end en France…) ; encourager les étudiants à organiser une programme de sortie à Grenoble (pédagogie de projet).
- Se corriger collectivement : faire des exercices de grammaire et lexique adaptés (découverte en commun et mutualisation).
- Simuler un dialogue dans une situation de communication authentique: préparation d'un jeu de rôle (acheter dans les magasins, faire des excuses à quelqu'un au sujet de…, conseiller quelqu'un, se disputer avec quelqu'un au sujet de …. inviter, etc.) ou élaborer une discussion argumentée (sur un événement de l'actualité ou un événement culturel).
- Prendre du temps avec l'enseignant pour découvrir, renforcer un point de langue (grammaire ou lexique) ou faire des corrections (devoirs, CO ou CE, PE reprise des erreurs partagées dans les PE) pendant que les autres sous-groupes travaillent en autonomie.

Régulations

Dans ce mode de regroupement choisi, l'enseignant est conduit à mettre en place les régulations suivantes :

En ce qui concerne les régulations de l'hétérogénéité (régulations internes), nous pouvons proposer de :

- Choisir une thématique commune même si les activités sont différentes.
- Choisir des activités compatibles par rapport à la gestion du temps.
- Diviser la classe en 2 sous-groupes, maximum 3, pour faciliter la tâche de l'enseignant.
- Séparer les A1 des autres apprenants.
- Disposer les tables de telle sorte que les sous-groupes ne se gênent pas. Demander deux salles côte à côte. Profiter d'une salle multimédia si elle est libre.
- Alterner activités strictement circonscrites aux sous-groupes et mise en commun en classe entière.
- Prévoir des activités/exercices ou supports en réserve pour compenser l'attente quand le sous-groupe a fini et que l'enseignant n'est pas disponible.
- Faire attention à ne pas passer beaucoup plus de temps avec les niveaux faibles.
- Annoncer et écrire au tableau les consignes et le timing prévu pour les exercices/activités réparties en sous-groupes. Cette régulation est très importante. Les consignes annoncées seulement à l'oral ne sont pas comprises par tous les étudiants surtout quand le travail se fait en sous-groupe.

Les régulations locales sont les mêmes que celles d'un travail individuel :

-L'enseignant corrige les devoirs et/ou les exercices/activité effectués en autonomie dans la classe, il fait lire, reprend la phonétique.

-Il peut également proposer à certains étudiants qui ont de grandes difficultés en grammaire de changer de sous-groupe et de travailler sur un point de grammaire similaire plus facile effectué en même temps par les étudiants plus faibles. Cela suppose que le thème grammatical des sous-groupes forts et faibles soit le même (ex : la comparaison niveau A1 ou A2/B1 ; le passé composé (A1/A1+/A2) et tous les temps du passé (B1/B2), les possessifs (les adjectifs possessifs). Des exercices faciles pour ceux qui ont des difficultés, doivent être prolongés à la maison.

- Il veille à ce que les sous-groupes ne se gênent pas : il est souvent amené à demander aux apprenants de parler moins fort.

Tableau 38.Dispositifs et régulations pour le travail en sous-groupes

Entrée « regroupements »		
Sous-groupes de niveaux semblables ou proches	Objectifs et dispositifs ➡ **S'adapter au niveau de chacun et** encourager les interactions entre apprenants	Régulations
	1) Travailler ensemble sur des compréhensions écrites ou orales : comprendre et formuler des questions pour le groupe plus faible 2) Faire des recherches pour un exposé 3) Accomplir un projet 4) Se corriger collectivement 5) Simuler un dialogue sur une situation de communication authentique	- Thématique commune - Activités compatibles -2 ou 3 sous-groupes -Niveaux 1, 2, 3 pour les exercices/activités -Les A1 séparés des autres apprenants -Activités/exercices ou supports en plus en réserve -Disposition des tables pour travailler en sous-groupes -Présence de l'enseignant équitable avec chaque sous-groupe -Consignes écrites au tableau -Gérer le bruit -Corriger, renforcer, expliquer, faire lire -Faire changer de groupe des étudiants en difficulté ou en avance si l'objectif langagier est le même dans les sous-groupes.

1.4 Les regroupements en dyades ou triades de niveaux proches ou éloignés.

Objectifs et dispositifs

Ce type de regroupement permet de faire travailler une paire ou un trio d'apprenants. Il encourage le tutorat, la motivation à travailler sur des activités un peu plus difficiles, la reformulation pour les plus forts et les révisions. L'enseignant peut former des paires d'étudiants :

- De même niveau par compétences (B1/B1 ; A1/A1….) : cela leur permet de travailler ensemble et d'échanger autour de la même activité, de comparer leurs réponses et/ou de préparer un dialogue.

- De niveaux proches (A1/A2 ; B1/B2, A2/B1, B2/C1) : cela incite les plus faibles à s'exercer autour d'exercices/activités un peu plus difficiles. Nombreux d'entre eux disent que cela stimule leur apprentissage. Cela force les plus forts à reformuler pour se mettre à la portée de leur interlocuteur. En même temps ils font des révisions (cf. bilan des enquêtes de satisfaction partie I, chapitre 2)
- De niveaux très éloignés (A1/B1 ou A1/B2, A2/B2, A2/C1 ou B1/C1) : cela incite le tutorat, donc la reformulation, le travail d'explication, la correction phonétique pour les plus forts qui doivent aider l'autre apprenant plus faible.

Tous les objectifs langagiers peuvent être proposés.

Dans notre corpus de vidéo, nous avons pu observer l'aide d'une étudiante B2+ auprès des A1 pour la répétition d'un jeu de rôle (correction grammaticale, lexicale et phonétique) ; l'aide d'une étudiante B2 auprès de 2 apprenants B1 pour réviser des règles grammaticales (révisions des pronoms personnels), l'aide d'un A1 vers un autre A1 absent à un moment du cours (ex: correction des devoirs, explications d'une notion grammaticale vue précédemment dans le cours), un échange sur des exercices de lexique entre un apprenant B1 et un apprenant B2 ; une préparation de jeux de rôle entre apprenants B1/B2 ; la répétition d'un jeu de rôle et la correction phonétique effectuée par une étudiante B2 auprès d'une paire composée d'étudiants A1.

Régulations

L'enseignant choisit des supports en fonction des compétences qu'il veut faire travailler au petit groupe d'apprenants. Il circule entre les paires pour répondre à leurs questions mais le travail se fait essentiellement en autonomie de la part des apprenants, l'étudiant fort jouant le plus souvent le rôle de tuteur. Seule la paire de même niveau nécessite davantage la présence de l'enseignant qui guide, corrige, explique.

Tout type de supports, tout type d'objectifs langagiers peuvent être proposés ici.

Tableau 39. **Dispositifs et régulations pour les dyades ou triades d'apprenants.**

Entrée « regroupements »		
Dyades ou triades (ex : A1/A1 ; A1/A2 ou **A1/B2…)**	Objectifs et dispositifs ➡ Encourager la motivation à travailler sur des activités plus difficiles, le tutorat, la reformulation et les révisions pour les plus forts.	Régulations
	1) Valoriser l'échange entre apprenants de même niveau : découvrir ensemble la langue, s'exercer à deux ou trois sur des exercices/activités adaptés (paires de même niveau) 2) Stimuler l'apprentissage à partir d'exercices/activités plus difficiles (pour les plus faibles) 3) Encourager le tutorat du plus faible par le plus fort 4) Inciter à reformuler pour expliquer, corriger, et faire attention à la prononciation (pour l'apprenant plus fort)	- Circulation de l'enseignant entre les paires : guide, explique, corrige -Autonomie du travail -Régulations entre étudiants

1.5 Travail en sous-groupes hétérogènes avec un étudiant de chaque niveau (nous le nommons « le regroupement hétérogène »)

Objectifs et dispositifs

Ce regroupement n'a pas été observé dans notre corpus de vidéos mais il nous a semblé intéressant d'y faire référence ici car selon nous, il constitue une approche pertinente des niveaux hétérogènes, directement inspiré de l'approche actionnelle : on peut penser qu'il place les apprenants dans une situation de communication semblable à celle qu'ils sont susceptibles de rencontrer sur le campus universitaire (où se rencontrent de nombreux étudiants français ou étrangers) ou dans toute autre situation de la vie quotidienne, à savoir une communication à différents niveaux dans la langue étrangère. Les apprenants peuvent être invités à présenter un exposé, à simuler des situations authentiques en élaborant des jeux de rôle ou à agir ensemble en contexte, alors qu'ils maîtrisent très différemment la langue étrangère. Nous pensons que le petit groupe de trois ou quatre apprenants favorisera les interactions et l'entre-aide : chacun peut participer à la mesure de ses capacités. Par exemple, les étudiants peuvent être invités à

présenter un pays à la classe : les A1 donnent les informations principales (pays, capitale, nb d'habitants, monnaie, langue), les A2 présentent quelques symboles, les B1 informent sur les lieux à visiter et les B2 parlent de l'histoire ou de la mentalité et de la culture. Il s'agit d'un jeu de rôle ou d'un exposé, il est présenté ensuite devant la classe entière.

Régulations

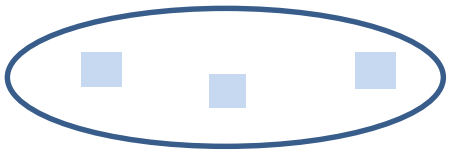
La régulation de l'hétérogénéité (régulation interne) consistera dans le fait que l'objectif linguistique et fonctionnel est adapté au niveau de chaque participant. La régulation locale est semblable au regroupement précédent : l'enseignant peut circuler entre les petits sous-groupes, encourage les plus faibles à prendre confiance, à participer à leur niveau ; il guide tous les apprenants, répond aux questions, écoute leurs propositions et apporte les corrections nécessaires. Il peut les féliciter à la fin de leur prestation. Les régulations se font aussi beaucoup entre les apprenants. Nous avons testé ce regroupement quelquefois, et avons pu remarquer que les plus forts veillaient à ce que les A1 aient une place importante dans le dialogue. Nous reviendrons sur cette expérience dans le chapitre suivant.

Tableau 40. Dispositifs et régulations pour le « regroupement hétérogène ».

Entrée « regroupements »		
Sous-groupes de 3 niveaux différents. «regroupement hétérogène »	Objectifs et dispositifs ➡ Approche actionnelle, tutorat, **préparation à l'immersion**	Régulations
	1). Préparer à la vie en immersion : s'intégrer dans des dialogues avec plusieurs niveaux en LE 2) Motiver l'agir en contexte (perspective actionnelle) à travers des projets en commun 3) Encourager le tutorat et la reformulation	-Choix de tâches, de simulations ou d'exposé applicables à trois niveaux - Présentation à la classe entière -Circulation de l'enseignant entre les paires : guide, explique, corrige. -Autonomie du travail -Régulations entre étudiants

2 Focus « supports » : trois manières de choisir et didactiser les supports de cours.

2.1 Supports différents / même objectifs fonctionnels/linguistiques.



Objectif

L'enseignant rassemble ses étudiants autour d'un même objectif langagier ou d'une même capacité langagière simultanément. Cela lui permet de suivre une ligne directrice pour conserver une unité de la classe : malgré les supports de travail différents adaptés aux niveaux et besoins des apprenants, tous s'entraînent autour d'un même objectif langagier (par exemple, une compréhension orale, une production orale, une activité de lexique ou de grammaire). Le choix des supports est déterminé par un même thème (la consommation, la solidarité, l'art….) mais aussi parfois par la configuration de la classe : si l'emploi du temps prévoit un laboratoire, on en profitera pour proposer plusieurs compréhensions et productions orales.

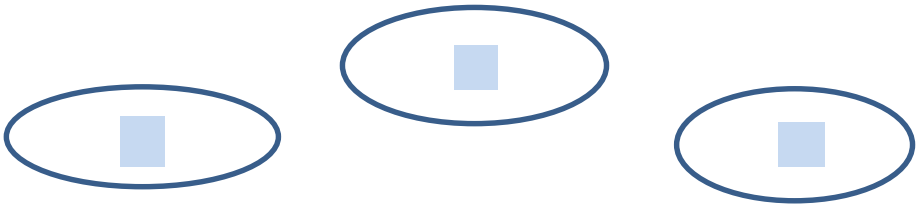
Régulations

L'enseignant cherche à s'adapter à l'hétérogénéité (régulation interne), il choisit de travailler autour d'un même objectif langagier ou d'une même capacité langagière simultanément. Cela permet d'unifier le groupe tout en s'adaptant aux capacités de chacun, donc de maintenir l'esprit de classe.

Le fait de travailler en même temps sur plusieurs compréhensions orales ou sur des exercices lexicaux ou grammaticaux en même temps permet à certains étudiants de faire à la fois les activités simples et plus difficiles, d'écouter des CO faciles ou difficiles et de mettre en place des stratégies. Par exemple, il nous est arrivé de demander à une étudiante mexicaine (niveau B2 en compréhension mais A2 en production) de commencer à faire des révisions grammaticales sur le passé composé au moment où nous présentions ce temps aux étudiants A1/A2 ; la même étudiante B2 pouvait ensuite aller travailler avec le groupe B1/B2 sur le passé composé/l'imparfait/le plus que parfait. C'est l'enseignant qui conseille l'étudiant mais c'est aussi l'étudiant qui accepte de travailler avec tel ou tel support en fonction de ce qu'il se sent capable de faire. Le fait de proposer plusieurs niveaux de difficultés autour d'un objectif langagier permet donc de faire prendre du recul à l'étudiant sur son propre apprentissage et à

se rendre compte de ses capacités et objectifs à atteindre. Un même objectif langagier et plusieurs supports de niveaux différents le responsabilisent. Nous précisons que quand il s'agit d'étiqueter le niveau des exercices, nous ne nous référons pas aux niveaux du CECR ; parfois séparons les activités en niveau 1, niveau 2, niveau 3, estimant qu'il est plus facile pour l'apprenant de se situer.

2.2 Supports différents / objectifs langagiers, capacités langagières différents.



Objectif

L'enseignant rassemble ses étudiants autour d'objectifs langagiers différents ou de capacités langagières différentes, par exemple donner des exercices de grammaire à certains pendant que d'autre préparent un débat ; demander à un groupe de lire un texte pendant que d'autres font une compréhension orale sur un document vidéo.

En ce qui concerne la régulation qui cherche à s'adapter à l'hétérogénéité, choisir de travailler sur des supports différents avec un objectif langagier différent permet de s'adapter au niveau de chacun : nous avons fait en sorte de proposer des supports de différents niveaux (exemple : une CE niv. A2 et une vidéo niv. B1/B2). L'apprenant est alors orienté sur l'activité qui correspond à son niveau de langue. Cette distribution des supports répond à l'approche par compétence dont nous avons parlé précédemment (II/ Chapitre 4) : un étudiant globalement B1+ mais qui a des difficultés en production écrite sera invité à travailler la PE avec les A1+/A2 plutôt que de faire la CO avec les B1/B2 (même si elle s'adapte bien à son niveau).

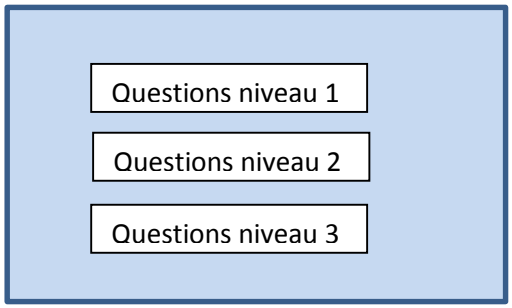
Régulations

Quand l'enseignant choisit des supports différents pour des objectifs langagiers différents, il fait attention de proposer simultanément des activités compatibles, de telle sorte qu'il puisse rester assez de temps avec un groupe pendant que les autres travaillent en autonomie. En choisissant ce mode de gestion de l'hétérogénéité, il peut alors vérifier, corriger, expliquer, les faire lire, les faire parler comme dans une classe dite homogène. Il reste assez

longtemps avec chaque groupe de niveau dans un souci d'approfondissement. Par exemple il donne une CE assez longue aux B1/B2 pendant qu'il travaille un point de grammaire avec les A1/A2. Il propose une activité de PE aux A1 et une aux A2 pendant qu'il s'entretient avec les B1/B2, ou donne une PE aussi aux B1 pour monter le niveau de PO des B2. La possibilité d'avoir deux salles de classe favorise ce type de pédagogie, permettant par exemple de laisser travailler un groupe dans un laboratoire de langue pendant que l'enseignant s'occupe d'un ou de deux autres groupes.

L'enseignant choisit souvent d'organiser un moment en classe entière à la fin pour que les différents groupes mettent en commun leur travail. Mais il peut aussi décider de ne pas le faire s'il trouve l'activité trop longue[98].

2.3 La didactisation d'un même support pour tous



Objectif

La didactisation d'un même support permet à l'enseignant de maintenir la classe entière sans séparer les apprenants en sous-groupes de niveaux. Cela lui permet de gagner du temps car il corrige des questions à partir d'un même support au lieu de découper son temps d'un groupe à l'autre. Le support peut-être un document authentique ou un document déjà didactisé pris dans des méthodes : texte de presse, publicité, extrait vidéo, chanson. Ce type de support vise essentiellement des activités de réception (compréhension orale ou écrite). Il est préférable d'utiliser des vidéos plutôt que des documents audio seulement, plus accessibles aux A1 grâce

[98] Nous rappelons que ce type de gestion de support est présent dans nos analyses des synopsis : S1/3 : travail de la CE « la folie des soldes » niveau B1 et PE pendant que les étudiants A1 découvrent les verbes pouvoir, devoir, vouloir. Et S2/2 : préparation d'un jeu de rôle par les B1/B2 sur la répartition des tâches dans la famille pendant que les A1 + corrigent un test avec l'enseignant et découvrent la construction du verbe faire pour parler des loisirs.

à l'image. Cette approche, quand il s'agit de la didactisation de documents authentiques, permet également aux apprenants A1, A2 de travailler sur des supports plus difficiles. Certains trouvent cela plus motivant.

Régulations

Il arrive que l'enseignant propose 2 versions du même document authentique et une version simplifiée pour le niveau intermédiaire. La didactisation de ce document consiste à élaborer des questions simples de repérage pour le niveau A1, souvent des questions vrai/faux, et à les complexifier jusqu'au niveau B2/C1. L'enseignant rédige les questions selon les différents niveaux du référentiel du CECR. Quand il s'agit de vidéo, nous l'avons déjà vu, elles doivent être explicites pour tous.

Il est également possible de proposer à des étudiants B1 ou B2 de rédiger des questions simples sur le document écrit ou sonore pour les étudiants plus faibles.

L'enseignant peut également proposer des textes authentiques issus de manuels de niveau A1 (Comme ceux de *A propos A1*) parce qu'ils sont chargés d'éléments culturels qui donneront matière à discussion et à comparaisons avec le groupe classe.

Il peut arriver aussi, comme nous l'avons vu dans notre corpus, que des documents prévus pour un sous-groupe doivent finalement être didactisés de manière imprévue et improvisée à cause d'un problème technique (S2/3 et S2/7). La régulation consiste alors à complexifier un support destiné pour des niveaux simples, ou à simplifier un support prévu pour des niveaux plus avancés. Pour un support/document sonore de niveau simple, finalement proposé à tous, nous pouvons demander aux plus forts de limiter le nombre d'écoute, d'écrire les phrases clés entendues, de s'en servir comme d'un modèle de production orale. Quand il s'agit d'un document sonore de niveau B1 ou plus, nous pouvons donner la transcription aux étudiants plus faibles et leur demander d'y trouver certains mots clés, nous pouvons également raccourcir la quantité de lignes à lire et ne se limiter qu'à un ou deux paragraphe en fonction de la longueur du texte de la transcription ; nous pouvons également leur poser des questions globales, de repérage (qui, où, quand, quoi, comment ?) auxquelles ces derniers répondront en premier pendant la correction collective.

Enfin, les chansons constituent des supports riches pour ce type d'approche.

La didactisation d'un même support pour tous les niveaux est une technique que nous avons mise en place après quelques années d'expériences et de réflexions sur ce public multi-niveaux en FLE. Des exemples seront fournis dans le chapitre 4, dernier chapitre de notre travail[99].

Le tableau ci-dessous récapitule l'approche de l'agir enseignant à partir de l'entrée « support ».

Tableau 41. Gestion des supports dans une classe multi-niveaux.

Entrée « supports »	Objectifs et régulations
1. Supports ≠ Objectif fonctionnels et linguistiques = (grammaire, lexique, PO, PE, CO, CE pour tous)	Pour : - Maintenir l'unité du programme - Adapter les supports aux niveaux différents - Faciliter les passerelles entre les exercices/activités - Encourager les révisions (quand les forts décident de travailler sur des supports faciles) - Stimuler à faire des activités plus difficiles (quand le niveau du support est supérieur au niveau de l'étudiant) - Encourager la correction collective de tous les supports Regroupements : travail individuel ou en sous-groupe ou en dyade/triade (mise en commun possible en classe entière)
2. Supports ≠ Objectifs ≠ (Ex : grammaire pour les uns et CE pour les autres ; lexique pour les uns et PO pour les autres…)	Pour : - S'adapter aux niveaux et aux besoins par compétences - Permettre à l'enseignant de travailler avec un groupe de manière approfondie pendant qu'un autre travaille en autonomie sur un autre support ou objectif Régulations : - Proposer des supports compatibles pour le temps didactique Deux salles sont souhaitables Regroupements : travail individuel ou en sous-groupes de niveaux semblables, triades ou dyades (Mise en commun possible en classe entière)
3. **Didactisation d' 1 support =**	Pour : - Maintenir l'esprit de classe - Mieux gérer le temps didactique -Encourager les révisions ou la préparation à l'immersion Régulations : -Valoriser les textes ou les vidéos explicites -Viser un objectif culturel -Adapter les consignes : rendre les consignes plus simples (proposer la transcription d'un document sonore, écourter le texte, focaliser sur le lexique de base, poser des questions de repérage) ou plus complexe (limiter le nombre d'écoutes d'un document

[99] Exemples tirés du corpus 3 : S1/2 : extrait vidéo de « Un gars une fille dans les magasins » : deux niveaux de questions (repérage pour les A1 et compréhension des commentaires des personnages pour les B1/B2) ; S2/3 : la CO « achat à la Fnac » tiré de la méthode Alter ego 1 ainsi que la CO « faire des bonnes affaires » tiré de Alter ego 3, ont été proposées à tous car le laboratoire ne marchait pas.

	sonore, proposer des questions pour une compréhension détaillée de la situation et du lexique) Regroupements : classe entière (possibilité de travail individuel, en sous-groupe, en dyade/triade)

3 Focus « objectifs fonctionnels et linguistiques » : quels types d'exercices/activités pour quel objectif linguistique ou capacité langagière ?

Comment donner une véritable compétence de communication aux apprenants dans une classe multi-lingue et multi-niveaux ? Comment aborder la compétence de compréhension de l'écrit, de l'oral, la compétence de production orale et écrite, la compétence grammaticale, la compétence phonétique, lexicale et culturelle ? Nous élargirons notre corpus 3 à notre expérience professionnelle sur plusieurs années dans laquelle nous avons pu constater quels types d'activités/exercices convenaient le mieux à ce type de public. Cette sous-partie peut répondre aux questions de certains collègues soucieux de proposer des techniques et des contenus adaptés à la classe multi-niveaux.

3.1 La compétence de compréhension

3.1.1 **Les différents types d'exercices/activités** pour tout type de classe

Que ce soit pour exercer la compétence de compréhension de l'oral ou celle de l'écrit, il convient de pratiquer la compréhension « globale, détaillée, approfondie, analytique ou sélective » afin « soit de vérifier, soit de développer, soit d'aider, soit d'affiner la compréhension » (Cuq et Gruca, 2005 : 446). Nous faisons varier, à cette fin, différents types d'activités qui peuvent se combiner à partir d'un même support, ou de supports différents. Il convient de rappeler d'abord les différents types d'approches pour tout type de classe. Nous reprenons la classification des exercices/activités proposée par Cuq et Gruca (2005) à savoir :

- Avec les apprenants A1/A2, il est important de faire des exercices de préparation à l'écoute à partir du vécu des apprenants. Il faut ensuite valoriser la compréhension globale et sélective. A cette fin certains types de questionnaires comme des QCM ou les questions fermées (vrai/faux) permettent d'orienter la lecture sur les éléments principaux et de « focaliser son attention sur certaines portions du texte » (Ibid. : 447). Ce type de questionnaire est également rapide à corriger. Certains exercices de mise en relation permettent également de travailler la

compétence de compréhension sélective : cela « consiste à assortir une série d'éléments à une autre, les deux se présentant sous forme de listes » (Ibid : 449). Il est également possible de « décomposer les phrases d'un texte, de les paraphraser et le mettre dans le désordre. Il s'agit ensuite pour l'apprenant de relier les phrases aux paraphrases ». Ces exercices peuvent être utilisés quand le support textuel ou oral va servir à découvrir un objectif linguistique. Avec les A1/A2, il est fréquent de leur demander aussi de mettre en relation un texte et un dessin ou une photo. Enfin des activités permettent d'entraîner les apprenants à utiliser en production certains éléments qu'ils ont appris en compréhension.

- Avec les apprenants B1/B2/C1, les mêmes activités qu'auparavant peuvent être conservées mais il convient également d'exercer la compréhension détaillée de textes plus longs, l'analyse des détails se faisant plus précise plus on augmente dans l'échelle des niveaux. Rappelons que faire « acquérir une compétence de communication avancée implique une approche par les textes et les genres du discours » (Courtillon, 2003 : 82). Les questions ouvertes, les prises de notes seront proposées mais également toute une série d'exercices : des questions orientées vers une élucidation et/ou une justification ; des exercices lacunaires (textes à trous ou texte de closure en faisant varier l'intervalle des lacunes en fonction des niveaux) ; des exercices de reconstitution dans lesquels il faut être capable de faire l'« analyse des repères essentiels, comme la ponctuation, les majuscules, les articulateurs logiques, les embrayeurs temporels, les anaphores, le phénomènes de substitution. » (Cuq et Gruca, 2005 : 449). Enfin, il existe les activités d'analyse ou de synthèse d'un texte oral ou écrit avec un résumé, un compte-rendu ou une synthèse de plusieurs documents. Travailler le texte dans sa logique et ses détails permet aussi aux apprenants avancés de se l'approprier pour en produire de semblables.

3.1.2 La compréhension de l'écrit

Dans la classe de FLE multi-niveaux, plusieurs modalités de travail s'offrent aux enseignants et aux apprenants, par exemple, didactiser un même support avec des questions différentes à 2 ou 3 niveaux. Les étudiants plus forts sont parfois convoqués pour rédiger des questions ou préparer les réponses aux questions du professeur pour le niveau 1. L'avantage est de corriger en classe entière. Le texte n'est pas toujours parfaitement adapté au niveau des apprenants. Comme le dit J.Courtillon (2003 : 54-55) :

> Enseigner à comprendre signifie donner à l'étudiant les moyens de repérer les indices dans un texte, d'établir des liens, de mettre en relation, de déduire. Cela requiert que le texte proposé dépasse largement son niveau de production, faute de quoi il n'apprendra rien (…). L'erreur perpétrée en pédagogie des langues consiste souvent à instiller d'abord, au goutte-à-goutte les mots et les

> structures nécessaires pour comprendre un texte que l'on a préalablement choisi, parce qu'on suppose que l'étudiant ne pourra le comprendre que si on lui a appris ce qu'il contenait. C'est méconnaître totalement les opérations cognitives qui sont à l'œuvre dans l'apprentissage d'une langue, notamment les facultés de perception, d'analyse, d'inférence, de mise en relation.

Nous reviendrons longuement sur cette démarche dans le chapitre suivant.

Simplifier un support authentique pris dans l'actualité ou tiré du manuel pour les niveaux plus faibles est également une possibilité ; de même que de ne donner qu'une partie du texte à lire aux apprenants plus faibles. Autres démarches possibles : proposer des textes différents de longueur et difficultés variables mais complémentaires par rapport au thème ; de plus, valoriser la compréhension écrite en autonomie pour un sous-groupe permet à l'enseignant de travailler avec un autre sous-groupe. Quand un texte trop simple est proposé aux étudiants avancés, une production écrite peut venir compléter la compréhension du texte.

Mais pour les niveaux plus avancés (B2+/C1), les textes trop simples ne sont pas suffisants, d'autant plus que certains ont un objectif de certification (DELF B2 ou DALF). La problématique de l'acquisition des niveaux avancés est différente de celles des niveaux élémentaires ou indépendants. L'étude de textes est particulièrement importante pour les faire progresser dans leur production orale ou écrite. En accord avec J.Courtillon (2003 : 80-83) il convient de valoriser une progression discursive, à travers **l'analyse du discours** : travail sur des types de textes différents (narratifs, descriptifs, prescriptifs, argumentatif) mais aussi sur les genres de textes (presse, discours, publicité, littérature etc.) voire sur le style de certains auteurs. Dans une classe multi-niveaux, beaucoup d'étudiants avancés demandent[100] aussi d'étudier une œuvre littéraire. Une grande partie des compréhensions écrites de ce genre se font, pour l'étudiant, à la maison, mais sont corrigées en classe. Cela permet de gagner du temps. De plus le stade de la compréhension globale et détaillée du contenu du texte est complété par le focalisation sur l'organisation de celui-ci. Dans les moments en classe entière, si les étudiants avancés font part de ce qu'ils ont lu, cela les pousse à faire des reformulations : cet exercice permet de travailler sur le métalangage (Cicurel, 1985) : la reformulation, la paraphrase, la définition permettent aux apprenants de se corriger et d'affiner leur maîtrise de la LE en faisant attention aux structures de phrases, au choix du lexique et à la phonétique.

[100] Des nouvelles s'adaptent particulièrement bien à la classe multi-niveaux car le genre est court, riche en lexique et permet à l'enseignant de proposer des compréhensions écrites en devoir, plus rapides à corriger que dans un roman.

3.1.3 **Compréhension de l'oral.**

Outre des documents sonores adaptés au niveau des apprenants, on pourra présenter des vidéos explicites, visuelles avec des sous-titres afin que les apprenants puissent noter des mots peu clairs et demander à d'autres apprenants de les expliquer. Autre démarche déjà mentionnée, celle qui consiste à proposer la même compréhension à tous et donner la transcription aux A1 et A2 avec pour consigne de chercher des mots clés dans le dictionnaire.

Pour les corrections, ramasser les réponses d'un sous-groupe et proposer la correction des autres compréhensions en classe permet de mieux gérer le temps didactique. Les exemples tirés du corpus 3 ont révélé qu'il est également possible de proposer une transcription pour favoriser l'auto-évaluation. Enfin la gestion du lieu est importante : le fait de pouvoir bénéficier de salles équipées en matériel multimédia permet aux étudiants B1+/B2/C1 de comprendre des émissions ou des informations authentiques. Certains sites proposent même des transcriptions et des auto-corrections (TV5 monde, RFI).

3.2 La compétence de production

3.2.1 La production orale

La production orale joue un rôle primordial puisque nous encourageons les apprenants à échanger en classe pour se préparer à l'immersion dans les familles françaises. La liste des activités proposées ci-dessous s'appliquent à tous les niveaux, à condition d'adapter les consignes aux capacités de chacun :

-Les activités de production libre à partir d'une consigne de départ (décrire, raconter, justifier, convaincre, argumenter) peuvent être données au début du cours ou à la fin. Tout type de situations discursives peuvent être suscitées allant de la conversation de la vie quotidienne au débat organisé, à l'exposé, au compte-rendu, à la revue de presse. Ces activités se déroulent en grand groupe : à partir d'une image (brainstorming)[101] par exemple : cette activité de « brainstorming » crée dans la classe « un climat de liberté, de confiance, d'accueil, d'ouverture et de tolérance, de sorte que les productions verbales des élèves fusent spontanément » (J. Weiss, *En effeuillant la marguerite*, 1978 : 3). La production de la parole peut aussi être encouragée à partir de questionnaires authentiques, de questions diverses sur un thème

[101] Nous mentionnons l'ouvrage de F.Yaiche, *Photos-Expressions* (2002)

particulier[102] ; dans le cadre d'une interaction individuelle avec l'enseignant en laboratoire par exemple ; en sous-groupe ou entre des pairs ou trio d'apprenants.

- Citons aussi les productions semi-dirigées, les fiches A/B (F. Blanche, *A tour de rôle*, 1991) les productions à une entrée dans lesquelles il faut trouver les questions ou les réponses, les productions imitées, les lectures de textes, les techniques de rêve éveillé (J-C Dortu, *Une classe de rêve*, 1986).

- Le jeu de rôle également peut trouver sa raison d'être auprès d'apprenants aux niveaux hétérogènes. Il est possible de le pratiquer en regroupant les étudiants d'un même niveau autour d'un scénario fonctionnel vu pendant le cours (par exemple : demander son chemin ou prendre rendez-vous pour le niveau 1 / s'inquiéter –réconforter pour le niveau 2/ participer à un débat télévisé autour d'un sujet d'actualité pour le niveau 3). Les canevas comme ceux *d'Archipel 1 et 2* (1982) par exemple sensibilisent l'apprenant aux « variantes psychologiques et sociolinguistiques des énoncés » (Cuq et Gruca, 2005 : 182). Ils fournissent la situation, les rôles et les séquences d'actes. Et « si au début de l'apprentissage, ils fournissent l'occasion d'exprimer des besoins de communication élémentaires et supposés, ils peuvent ensuite favoriser la prise en compte des intentions de communications et développer ainsi les manières différentes de réaliser des actes de paroles, voire même véhiculer l'implicite que renferme toute communication orale authentique » (ibid).

- Les simulations globales différent du jeu de rôle : l'enseignant fait appel à la créativité d'un groupe d'apprenants, la parole est plus libre que dans les jeux de rôle (cf. Debyser, *l'Immeuble*, 1980). La simulation à plusieurs niveaux est pédagogiquement intéressante : elle permet de rassembler les étudiants très différents qui se rencontrent peu dans la classe à cause de leur appartenance à un groupe de niveau différent, il encourage le tutorat ; il prépare les étudiants à la communication authentique[103]. La simulation qui regroupe des apprenants de niveaux

[102] Nous pensons notamment à la rubrique « Echanges » de *A propos de* (1991) ou de l'ouvrage *Dites-moi un peu (2009)*

[103] *Nous citons l'avant propos du guide pédagogique d'Archipel (1982) : « le jeu de rôle vise plutôt la* compétence de communication ; la simulation est destinée à la libération, l'individualisation de la parole(…) elle comporte des développements imprévisibles liés aux interactions à l'intérieur du groupe. Elle peut être conforme à des modèles de vie sociale ou bien elle peut comporter une part d'imaginaire » (17)

Courtillon (2003 : 84) : il est nécessaire d'aborder le texte argumentatif par les textes de ce type. Grille de lecture pour amener l'apprenant à saisir la problématique et le raisonnement. « Après avoir passé un certain temps à découvrir des textes, on peut leur demander d'en dégager eux-mêmes les déroulements argumentatifs puis d'élaborer des argumentations de type voisins sur des sujets qui leur sont familiers »

différents tend à faire de la classe « un lieu d'échanges à caractère social (c'est-à-dire se rapprochant de la vie réelle) et non plus d'échanges à caractère didactique (où le professeur « interroge » et les élèves « répondent » pour montrer ce qu'ils savent) » (*Archipel*, guide pédagogique p.18). Nous reviendrons sur cette activité dans le chapitre suivant dans lequel nous proposerons des exemples concrets.

-Pour les niveaux avancés, aux activités qui viennent d'être proposées, s'ajoutent le travail sur les registres oraux qui dépassent celui de la conversation quotidienne mais qui correspond plutôt à « celui de la discussion, ou d'échanges d'idées, de la résolution de problèmes, de l'exposé » (Courtillon, 2003 : 99). Ces objectifs sont alors difficiles à mettre en place en grand groupe quand il y a des niveaux débutants. Des revues de presse, des exposés devant la classe entière, mais aussi des débats, des opinions argumentées principalement en sous-groupes pourront être mis en place.

3.2.2 La phonétique

Nombreuses sont les activités de phonétique qui peuvent être travaillées avec le grand groupe, en classe ou en laboratoire : les voyelles, les consonnes sont travaillées à travers des exercices de discrimination auditive, de répétition, de phonie/graphie. La prosodie (enchaînement syllabique, segmentation des groupes de sens, liaisons) est abordée à travers la lecture de phrases, de textes (transcription de CO ou textes tirés de méthodes ou de documents authentiques). Enfin le travail de l'intonation linguistique et surtout expressive est pertinent donné que le groupe des étudiants au pair vit dans des familles françaises, et de surcroît auprès d'enfants avec qui les dialogues sont souvent très expressifs, mêlés d'émotions diverses et de sous-entendus. Reprendre la prononciation des étudiants A1/A2 nécessaire quand l'enseignant s'aperçoit que leur discours dans la LE n'est pas compris par les autres membres du groupe. Des exercices de phonétique personnalisée sont utiles pour reprendre chaque apprenant sur ses propres difficultés[104].

[104] On recommande l'ouvrage de D.Abry et M-L Chalaron, *350 exercices de phonétique*, Hachette, 1994. Cet ouvrage a été complété récemment par une autre version de D.Abry et M-L Chalaron (2012), *Les 500 exercices de phonétique niveau A1/A2,* Hachette*,* adaptée spécifiquement pour les niveaux élémentaires ; sans oublier l'ouvrage de D.Abry et J.Vedelman-Abry (2007), *La phonétique, audition, prononciation, correction*, Clé international, qui explique les méthodes de correction phonétique puis propose des fiches de correction phonétique très utiles dans des classes multi-niveaux car les exercices sur un même son sont classés en fonction des niveaux.

3.2.3 La production écrite

Dans une classe multi-niveaux en FLE, les productions écrites peuvent être réalisées en classe ou données en devoir. Elles sont réalisées individuellement ou entre paires d'apprenants.

-En ce qui concerne les apprenants A1/A2 des petits textes descriptifs ou narratifs sont essentiellement proposés, destinés le plus souvent à renforcer un objectif fonctionnel et/ou linguistique (par exemple, présenter son pays en utilisant les différentes formes de la caractérisation que sont les adjectifs, les propositions relatives, les groupes prépositionnels ; la rédaction de slogans publicitaires). L'écriture d'un journal de vie en France permet à l'apprenant de réinvestir les objectifs fonctionnels au fur et à mesure qu'ils sont travaillés en classe (se présenter, présenter sa famille, présenter son pays et sa ville, parler des clichés sur la France et donner ses impressions sur l'expérience de vie dans les familles françaises). On peut demander à deux étudiants de niveaux différents de faire le journal de vie ensemble afin de favoriser l'échange et le tutorat. En classe, les étudiants A1/A2/B1 sont invités à écrire les dialogues correspondant aux simulations ou jeux de rôles. On peut encourager également l'écriture d'un dialogue selon un modèle. Quels que soient les productions écrites proposées, on valorisera leur ancrage dans une situation de communication (inviter, annuler un rendez-vous, donner des conseils, écrire un court message, envoyer une carte postale).

- Les étudiants avancés (B2/B2+/C1) peuvent participer à ces productions écrites justes citées à partir du moment où l'enseignant valorise les interactions entre plusieurs niveaux. Mais il est nécessaire de leur proposer également des productions écrites adaptées comme des résumés, des comptes-rendus, des synthèses de documents, des essais argumentatifs, des lettres formelles. De plus, des activités d'écriture « à la manière de » sont pertinentes pour les niveaux avancés : les apprenants commencent par découvrir les types de textes (narratifs, descriptif, argumentatifs, prescriptifs, explicatifs, informatifs). « Cela développe à la fois les compétences linguistiques, scripturales et textuelles [et peut] très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de la situation d'écriture » (Cuq et Gruca, 2005 : 187). D'où la « compréhension et [la] production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre » (ibid. : 188)[105]. La phase de découverte des types de textes se fera en classe ; généralement la production écrite qui s'ensuit est demandée en devoir à la maison. Il peut être

[105] Des manuels comme ceux de G. Vigner, *Ecrire pour convaincre* (1996) ou la *Machine à Ecriture* (1987) proposent de nombreuses activités de PE pour les niveaux B1/B2/C1.

utilise, en terme de minutage, de proposer une production écrite de niveau avancé en classe si l'enseignant veut passer plus de temps avec un autre sous-groupe moins avancé.

- L'écriture créative peut être proposée à tous les niveaux et se prête au travail en équipe. On peut même mélanger les niveaux au sein d'une même équipe. En fonction des niveaux et autour d'une même tâche, les apprenants peuvent être invités à manipuler les mots (niveau élémentaire) les phrases (niveau intermédiaire), les textes (niveaux avancés)[106].

3.3 Objectif grammatical, lexical et culturel

3.3.1 **L'objectif grammatical**[107]

La classe multi-niveaux en FLE en milieu homoglotte appelle une conception pragmatique de l'enseignement de la grammaire, en accord avec les approches communicatives et actionnelles. Pour tous les apprenants, les formes étudiées dépendent du thème et de l'objectif fonctionnel qui correspond. On peut aborder la découverte de la notion par un document écrit ou oral pour que l'apprenant ressente la notion en contexte. C'est de cet objectif thématique et fonctionnel que découlent l'apprentissage des règles pragmatiques, des règles syntaxiques et morphosyntaxiques et des règles sémantiques pour tous les apprenants. C'est une condition pour permettre à l'apprenant au pair (ou tout autre apprenant ayant à s'insérer dans le pays de la langue cible) de s'intégrer dans sa famille française. Il est d'ailleurs bienvenu de demander aux étudiants de noter, au sein de leur famille, quelques exemples d'utilisation de la forme grammaticale étudiée en classe et à son tour d'essayer de la mettre en pratique. La mise en commun de ces exemples en situation peut se faire alors en classe entière, chacun tirant profit des exemples des autres. En ce qui concerne la gestion des niveaux différents voici différentes possibilités pour l'agir enseignant :

- Etudier une notion grammaticale commune à tous mais aborder les différents aspects en fonction des niveaux (cf. S2 vision/révision des pronoms personnels ; S3/ vision révision de la

[106] On peut leur demander de créer des devinettes (niveau élémentaire), des charades (niveau intermédiaires), des poèmes « à la manière de », des faits ou des objets insolites.

[107] Concernant le sujet de la grammaire, on pourra s'inspirer des ouvrages suivant : Besse, H. et Porquier, R. (2008) *Grammaire et didactique des langues*, collection LAL, Didier Hatier. ; Vigner, G., (2004), *La Grammaire en FLE*, Hachette ; Cuq, J-P (2004), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Broché. ; De Salins, G-D. (1996), *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Didier/Hatier.

comparaison). Cela permet de respecter, a priori, la progression de chacun des sous-groupes[108]de niveaux semblables.

- Travailler autour d'une même structure grammaticale avec tous mais présenter la leçon en plusieurs étapes en mentionnant les niveaux concernés[109]. Les exercices seront proposés dans un ordre croissant afin de faire prendre conscience à l'apprenant de ses capacités. Cette démarche permet à la fois de faire des révisions et de stimuler certains apprenants plus faibles à faire des exercices/activités plus difficiles.

Pour les niveaux avancés, il convient d'insister sur la phrase complexe et la grammaire de texte (repérage des relations anaphoriques, connecteurs….). Pour les étudiants B1/B2/C1, l'enseignant pourra proposer un travail individuel a posteriori, en fonction des erreurs grammaticales rencontrées dans les productions des apprenants. Les exercices de grammaire pourront être d'ordre morphosyntaxique ou notionnel mais, pour les niveaux avancés, la consolidation des savoirs linguistiques passera également par des exercices de réécriture, des reformulations à partir d'une nouvelle contrainte de départ, des mises en relief (Courtillon, 2003 : 93).

Les corrections des exercices se font immédiatement dans les sous-groupes. Mais comme la classe multi-niveaux entraîne une difficile gestion du temps didactique, l'enseignant peut également encourager le tutorat. L'auto-correction[110] est également valorisée. Quant aux productions orales des apprenants, quand elles comportent des erreurs du point de vue de la forme, nous ne corrigeons pas systématiquement les A1/A2 quand ils essayent de participer dans la classe entière. En revanche les corrections sont faites auprès des étudiants B1/B2/C1.

[108] Par exemple, avec l'objectif fonctionnel « préparer un plat », la notion de quantité sera abordée : les partitifs pour les A1, le pronom en pour les A2/B1, les indéfinis avec les B1+/B2.

[109] Par exemple sur les pronoms personnels compléments, l'enseignant fera une gradation depuis la découverte de « le, la, les, lui, lui » (niveau élémentaire), puis développera « le, la, les, lui, leur, en, y » (niveau intermédiaire) et finira avec les doubles pronoms (avec les niveaux avancés).

[110] Notamment il serait justifié de faire acheter aux étudiants un livre de grammaire qui dispose de corrigés afin qu'ils puissent s'entraîner tout seuls. L'objectif grammatical peut aussi être consolidé sur internet.

3.3.2 **L'objectif lexical**

Dans la classe multi-niveaux, s'il est possible de respecter une progression grammaticale adaptée, il n'en va pas de même pour le lexique. En effet, les apprenants de niveaux différents interagissent tous ensemble. Des étudiants A1/A2 sont baignés dans un flot lexical qui n'est pas toujours accessible. L'enseignant fait en sorte que les apprenants plus forts s'adaptent, en reformulant leurs propos. Nous avons déjà recensé les régulations locales mises en place par l'enseignant dans le regroupement en classe entière. Le choix des priorités lexicales ne se pose pas de la même manière que dans une classe homogène. Afin de pallier à cette difficulté, il est approprié de choisir le thème du cours dans les objectifs thématiques correspondant aux niveaux A1/A2 et de complexifier le lexique pour les apprenants plus forts à l'aide de fiches de lexique distribuées et d'exercices[111].

Voici quelques pistes d'exercices/activités afin de respecter le niveau de chacun tout en valorisation la communication en classe entière :

-Lier la vie quotidienne et l'apprentissage en classe avec une activité de mise en route afin de créer le groupe classe : nous pouvons demander à chaque étudiant de noter au moins 5 mots ou expressions qu'il a rencontrés chaque semaine dans la rue ou dans sa famille et de les expliquer à toute la classe. On pourra encourager la constitution de répertoires ou de glossaires.

-Initier un brainstorming, la sélection justifiée d'un mot dans une liste, le classement par équipe de termes associés à un thème commun[112].

-Travailler le lexique d'un texte de manière graduée et pour cela encourager l'utilisation des dictionnaires. Les A1 peuvent découvrir 5 mots avec un dictionnaire. Les étudiants intermédiaires en découvrent le double ; les plus avancés se concentrent sur des expressions idiomatiques ou sur l'utilisation de certains mots en contexte, devant être capable de formuler une expression semblable.

[111] Le manuel *A propos de* (Chalaron et Abry, 1991) propose une mine d'exercices de lexique su un thème pour les étudiants B1/B2/C1. De même *la France au quotidien* (Roesch et Rolle-Harold, 2008) propose des textes, des documents sonores et des exercices de lexique sur un thème culturel, pour les B1/B2. *Le Chemin des mots* (Dumarest, Morsel, 2004) est un manuel recommandé pour proposer des exercices de lexique plus axés sur la morphologie et les familles de mots. Enfin l'ouvrage *Emotions-Sentiments (Crozier, Cavalla, 2005)* permet de travailler sur la précision de la langue pour exprimer ce qu'on ressent.

[112] cf les pêles-mêles des manuels *A propos (A1, A2, B1) (2008, 2009, 2011)*.

-Proposer des exercices de lexique de difficulté croissante (lexique de base, synonymie, antonymies, mots composé) et encourager le travail de définition : les apprenants intermédiaires ou avancés doivent expliquer le sens de certains termes ou expression pour tous.

- De même pour les niveaux B1/B2/C1, l'étude d'une œuvre littéraire est un très bon exercice pour découvrir du lexique. De courtes nouvelles permettent d'enrichir le lexique des plus forts en même temps qu'elle les occupe s'ils ont fini leur travail en autonomie en classe quand l'enseignant fait des activités plus simples avec les autres.

3.3.3 **L'interculturel.**

Nous avons pu constater dans notre corpus 3 que l'interculturel était une des perspectives choisies pour intégrer les apprenants au groupe classe quel que soit leur niveau. En effet, « on n'enseigne jamais une langue à travers un simple contenu linguistico-linguistique. Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit » (Porcher, 1995). C'est le conseil de l'Europe qui a proposé la définition la plus opératoire d'une pédagogie de l'interculturel, il s'agit d' « établir entre les cultures des connexions, des relations, des articulations, des passages, des échanges » (Ibid.) afin de donner à l'apprenant une compétence culturelle (Zarate, 1993). Nous avons parlé auparavant des trois compétences qu'il était nécessaire de transmettre aux apprenants. Le savoir-faire et le savoir-être sont dépendants de l'insertion de l'apprenant dans la culture étrangère. Nous n'avons pas développé cette dimension dans notre thèse, décidée de nous focaliser avant tout sur la dynamique, la « grammaire » de l'agir enseignant dans un contexte multi-niveau. Le lien entre la gestion de l'hétérogénéité des niveaux et la perspective interculturelle serait donc à approfondir dans un projet ultérieur. Car il nous semble très pertinent d'analyser comment l'enseignement/apprentissage de la civilisation (Porcher, 1986 ; Zarate, 1986, Abdallah-Pretceille, 1990) peut unifier le groupe malgré l'hétérogénéité des niveaux

Nous dirons quand même que la « culture anthropologique »[113] c'est-à-dire les pratiques culturelles des Français peuvent être étudiées avec tous les niveaux : autour d'images, de textes, de vidéos. Ce sont le plus souvent des images ou des textes très simples pour les niveaux A1, des textes plus difficiles ou des vidéos authentiques pour les niveaux plus avancés. Mais même des textes très simples comme ceux proposés dans des méthodes comme *Alter ego 1* ou *A*

[113] Nous reprenons les dimensions fondatrices de la compétence culturelle énoncées par L.Porcher (1995, p.66-67) : « la culture anthropologique », « la culture cultivée » et « la culture historique »

propos A1 sont utiles aux B1/B2[114]. Des exposés encouragent le travail en autonomie et la production orale. Choisir de travailler autour d'un thème (le travail, la famille, la gastronomie, les obligations/les interdictions, etc.) permet à la fois de faire découvrir la culture française et de faire des comparaisons avec sa propre culture. Nous faisons également découvrir à tous les musées ou les lieux de mémoire afin de perfectionner la « culture historique » des apprenants tous niveaux confondus. Enfin on travaille beaucoup sur les stéréotypes en classe entière. La littérature est plutôt proposée, nous l'avons dit, à des étudiants B1/B2/C1 (« la culture cultivée »).

Pour conclure ce chapitre 9, nous avons voulu essayer de comprendre et de rendre compte de cette logique de l'agir enseignant dans une classe multi-niveaux en FLE. Nous avons tenté de produire une modélisation de l'agir enseignant selon une logique qui combine trois entrées : « regroupements », « supports », « objectifs fonctionnels et linguistiques ».

Même si l'expérience révèle que certains types de gestion de supports ainsi que certains objectifs fonctionnels et linguistiques s'adaptent mieux à certains regroupements[115], on peut malgré tout concevoir que chaque regroupement peut contenir ces quatre cas de figure : supports différents/ compétence (ou objectif linguistique) identique ; supports identiques/ compétence (ou objectif linguistique) différente ; supports différents/ compétence (ou objectif linguistique) différentes ; supports identique/compétence identique. Puisqu'il y a 4 modalités possibles d'organisation pour 5 regroupements possibles, cela nous amène à pouvoir dénombrer, de manière exhaustive, 20 dispositifs possibles dans une classe multi-niveaux en langue étrangère (cf tableau récapitulatif page suivante). Ce qui est beaucoup plus élevé que dans une classe dite homogène dans laquelle l'enseignant le plus souvent choisit les mêmes supports, le même objectif langagier pour tous, le nombre de regroupements pouvant aller jusqu'à trois (grand groupe, sous-groupe de plusieurs apprenants, paire d'apprenants). Le schéma suivant propose

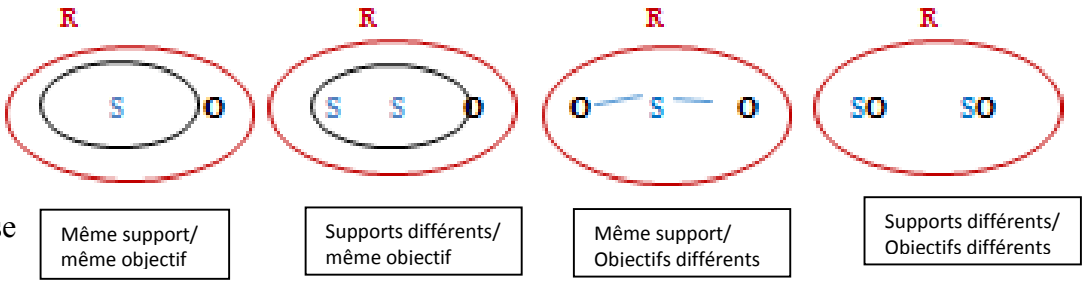
[114] Le chapitre 10 illustrera cet aspect avec une exploitation autour de la fête de Pâques.

[115] Les combinaisons suivantes reviennent souvent : un/des supports communs avec un objectif de PO commun pour la classe entière, ou des supports différents avec un objectif différent en sous-groupes de niveaux (en grammaire notamment).

pour le regroupement n°1 (objectif de travail en classe entière) les 4 modalités possibles d'organisation des contenus :

(R=regroupement ; S = support ; O = objectif)

Pour la classe entière[116] :



Voici le tableau qui récapitule les différentes combinaisons possibles pour l'organisation du cours (Regroupement / support/ objectifs)

Tableau 42. Organisation du cours selon les regroupements, supports et objectifs.

	Regroupement/ support/ objectif	**Support(s)**	**Objectif (compétence travaillée ou objectif grammatical/lexical**	**exemples**
1	**Classe entière**	**identique**	**identique**	Une vidéo ou un texte avec un objectif culturel
2		**identique**	**différents**	Plusieurs adaptations de Compréhension d'un document sonore (générale/ détaillée ; réduction du texte pour les A1, prolongation par une PE pour les plus avancés)

[116] Nous commentons ce schéma en donnant un exemple : l'enseignant peut proposer le même texte à tous (il choisira alors un texte dont le niveau de difficulté est assez simple) mais dont l'objectif est de découvrir la culture (modalité 1). Ou il peut proposer un texte simple et un texte difficile, visant toujours un objectif culturel, et demande à tous de mettre en commun ce qu'ils ont lu (modalité 2) ; ou encore, toujours avec un souci de sensibiliser les étudiants à la culture, le même texte simple peut être exploité pour son lexique (A1/A2) et pour son organisation (B1/B2) (modalité 3) ; enfin ce même texte peut être exploité pour son lexique (A1/A2) et un texte plus difficile sur le même thème, pour son style (B1/B2).

3		**différents**	**identiques**	Différents textes à lire puis mise en commun Jeux de rôle à partir de supports différents
4		**différents**	**différents**	Présentation d'un personnage à partir d'une image, d'un texte, d'un reportage
5	**Travail individuel**	**différents**	**différents**	Lexique/grammaire/ PE, donné à chacun en fonction de ses difficultés
6		**différents**	**identiques**	Différents exercices de grammaire gradués par niveau**.**
7		**identiques**	**différents**	Fiche de lexique : exercices à trous ou d'association (A1/A2), PO/PE ciblée (B1/B2)
8		**identiques**	**identiques**	CO écoutée individuellement en laboratoire. CE travaillée individuellement
9, 10, 11, 12	**Sous-groupes de niveaux semblables**	**Même combinaison que pour le travail individuel**		
13, 14, 15, 16	**Dyades ou triades d'apprenants**	**Même combinaison que pour le travail individuel et le travail en sous-groupes**		
17	**Sous-groupe d'apprenants multi-niveaux**	**Avec ou sans supports**	**identiques**	Jeu de rôle, simulation, tâche commune : écrire un article pour le journal de classe, réaliser un questionnaire…
18			**différents**	PO/PE : réalisation d'une revue de presse (orale pour un sous-groupe ; écrite pour un autre…)

19		**Différents**	**identiques**	Canevas de jeux de rôle différents
20		**Différents**	**Différents**	Réalisation d'un projet avec répartition des tâches différentes : présenter un tableau, écrire le programme d'une visite

Ainsi nous espérons que cette approche multifocale de l'agir enseignant pourra apporter quelques pistes pour les enseignants de langue étrangère confrontés à ces publics multi-niveaux. Afin de parfaire cet objectif de formation, nous voulons terminer en donnant des exemples d'exploitations. C'est l'objet du chapitre 10.

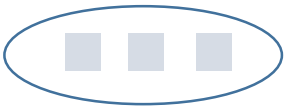
Chapitre 10
Exemples d'exploitations

Dans ce dernier chapitre, nous montrons comment le public multi-niveaux en FLE conduit inévitablement à faire évoluer la pratique enseignante vers un agir spécifique afin que la gestion du groupe soit plus aisée, toujours dans un objectif de cohésion de groupe (Wenger, 1998) et de dynamique de travail collectif**.** Nous proposons des exploitations de supports correspondant aux différentes démarches pédagogiques présentées dans le chapitre 3. Nous finirons par celles qui nous semblent les plus novatrices pour l'agir enseignant en classe de LE : la didactisation d'un même support pour plusieurs niveaux et la tâche multi-niveaux, destinées à renforcer l'esprit de classe. Encore une fois, nous pensons qu'il est opportun de dépasser les trois séances observées en décembre et de prendre des exemples dans d'autres cours.

Les deux premiers exemples montrent comment la dynamique s'instaure entre plusieurs supports différents (le choix de supports différents pour travailler un même objectif et le choix de supports différents pour travailler sur un objectif différent). Ces exploitations ont été élaborées puis testées au CUEF (Université Stendhal-Grenoble 3). Nous revenons sur le contexte, les objectifs, les consignes formulées et le mode de correction. Les deux derniers exemples s'appuient sur un support commun pour tous ou une tâche commune pour tous (la dératisation d'un même support et la tâche multi-niveaux) ; ils sont analysés de manière plus générale.

1 Utilisation de supports différents pour des niveaux différents

1.1 Supports différents/ même capacité langagière



En vue de l'objectif fonctionnel « parler de l'avenir et des projets » pour la nouvelle année nous proposons une possible exploitation de différents supports destinée à des étudiants dont les niveaux s'échelonnent de A1 à B2. Ces supports sont choisis pour travailler la compréhension orale dans un premier temps. Nous supposons qu'il est possible d'utiliser un laboratoire de langue pour écouter différentes compréhensions orales. Les connaissances

antérieures des apprenants nécessaires pour pouvoir effectuer les activités sont : le futur proche pour les étudiants A1/A1+ et le futur simple pour les A2+/.

Voici les 4 supports choisis :

- Document 1 (*Le nouveau Taxi* 1 p. 100) : « Projets d'avenir »

LEÇON 34

Projets d'avenir

– Allô !
– Bonjour madame, c'est Justine. Est-ce que Sophie est là ? Je peux lui parler ?
– Oui, bien sûr… Sophie, c'est Justine !… Elle arrive tout de suite !
– Allô ! Justine ?
– Salut Sophie ! Bravo pour ton bac !
– Merci. Toi aussi, félicitations !
– Alors ? Qu'est-ce que tu vas faire ? Tu as des projets ?
– Ah ! oui, bien sûr… Je vais d'abord me reposer ! Je pars demain en vacances au Maroc… Deux semaines.
– Au Maroc ! Ben, ce n'est pas comme ici ! Là, tu es sûre qu'il fera beau !… Et après ?
– Après ? Bien… j'essaierai de trouver un travail. Ce n'est pas facile ! Peut-être en Corse pour commencer. Mon frère ouvre une crêperie dans un ou deux mois… Enfin, je ne sais pas. On verra… Et toi ?
– Eh bien, moi, je n'ai pas d'argent, donc je ne prends pas de vacances ! Enfin, pas tout de suite, quoi ! Et j'ai trouvé un boulot pour l'été. Je commence à travailler la semaine prochaine. Je vais donner des cours de tennis au club Océan. Et puis, en octobre, j'entre à la fac. Et on pourra peut-être se voir en septembre ? Je serai à la maison.
– Bon, eh bien, d'accord. On s'appelle, alors ! Je t'embrasse.
– Moi aussi. On se rappelle bientôt !

La consigne donnée dans le manuel est la suivante : *Ecoutez l'enregistrement et dites* : de quoi parlent les jeunes filles ? (a- *de leurs projets pour l'été ; b- de leur vie dans 10 ans ; de leurs études ; de leurs dernières vacances ?) et dites quels sont les projets de Sophie et Justine ?*

Cette compréhension globale est au départ destinée à des niveaux A1 (lexique et syntaxe simples, rythme du dialogue assez lent). Il convient de garder la consigne en l'état pour les étudiants A1 de la classe. Nous pouvons également inciter les apprenants A2 à écouter le document sonore et leur demander de relever les verbes au futur simple afin qu'ils les entendent dans la simulation d'un dialogue. La consigne reste la même que pour les A1 mais l'enseignant ajoute : *« relevez les verbes au futur simple que vous entendez »*

- Document 2 (*Le nouveau Taxi* 1, p. 106) : « Horoscope »

Voici le document extrait du manuel A1.

Transcription

3 Radio Luna, bonjour. Voici votre horoscope de la journée.
Bélier : Attention ! Vous aurez aujourd'hui beaucoup de travail. La journée au bureau sera difficile.
Taureau : Si vous avez des problèmes d'argent, cela changera bientôt. Attendez un peu.
Gémeaux : Vous cherchez l'appartement ou la maison de vos rêves ? C'est bon. Vous allez certainement trouver aujourd'hui votre nouveau lieu de vie.
Cancer : La journée sera calme et tranquille. Vous pourrez enfin vous reposer.
Lion : Votre petit(e) ami(e) vous a quitté. Un conseil : sortez de chez vous et vous verrez, vous rencontrerez votre nouvel amour.

Le Nouveau Taxi 1, p.106.

La consigne, *« Ecoutez le document et associez chaque signe à un thème »* est destinée, dans le manuel, à des étudiants A1. C'est un exercice de compréhension globale, d'association simple, il n'est pas nécessaire de comprendre la totalité du document sonore. La transcription mobilise des futurs simples, ce qui n'est pas toujours aisé pour des A1. Dans la classe multi-niveaux, cette consigne reste identique pour les A1. Mais le document peut aussi être proposé à toute la classe (A2-B2), à condition de modifier sa consigne pour les étudiants plus forts, vers une compréhension plus détaillée : *« Ecoutez le document, présentez le thème des horoscopes.* Puis *notez les verbes au futur et trouvez leur infinitif ».* Le support est modifié ainsi : l'exercice d'associations a disparu.

3 Horoscope

a Écoutez le document et associez chaque signe à un thème.

Bélier
21 mars-20 avril

Taureau
21 avril-20 mai

Gémeaux
21 mai-21 juin

Cancer
22 juin-22 juillet

Lion
23 juillet-22 août

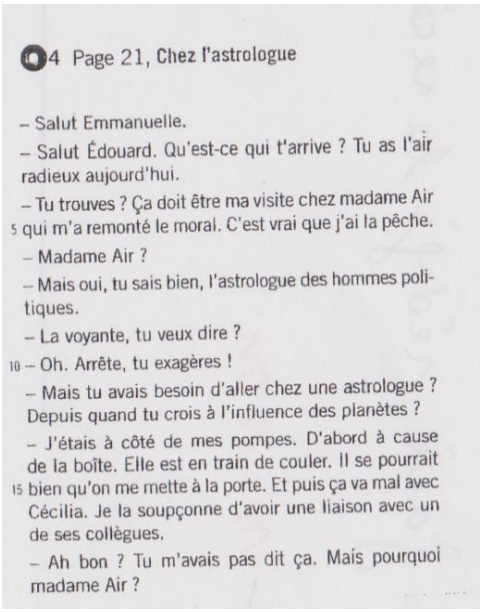
Vierge
23 août-22 septembre

Encourager cette compréhension orale avec les apprenants B1/B2 est utile dans une optique culturelle car il n'est pas sûr qu'ils connaissent les noms des signes du zodiaque en français. De plus le style de l'horoscope est bien spécifique. L'objectif avec les B1/B2 est donc culturel, en même temps qu'ils peuvent réviser l'utilisation du futur simple.

Cependant ce document n'est pas suffisant pour ces niveaux forts. Il est donc nécessaire de trouver un troisième support qui complète les deux autres.

- Document 3 (*Edito B2*, p.21) : « Chez l'astrologue ».

Le document 3 est plus long et son contenu plus complexe. Voici la transcription du document sonore ainsi que les questions auxquelles doivent répondre les étudiants. Un grand nombre d'expressions appartenant au registre familier et sur lesquelles l'apprenant est interrogé. Les questions de compréhension sont ouvertes et orientées vers une compréhension détaillée. De plus la question 6 vise une interprétation, donc une opinion de l'apprenant. L'activité relève donc bien d'un niveau B1/B2. Il n'y a pas d'aide à la compréhension au sein des questions mêmes. Mais les apprenants B1 peuvent s'aider de la transcription.


4 Page 21, Chez l'astrologue

– Salut Emmanuelle.

– Salut Édouard. Qu'est-ce qui t'arrive ? Tu as l'air radieux aujourd'hui.

– Tu trouves ? Ça doit être ma visite chez madame Air qui m'a remonté le moral. C'est vrai que j'ai la pêche.

– Madame Air ?

– Mais oui, tu sais bien, l'astrologue des hommes politiques.

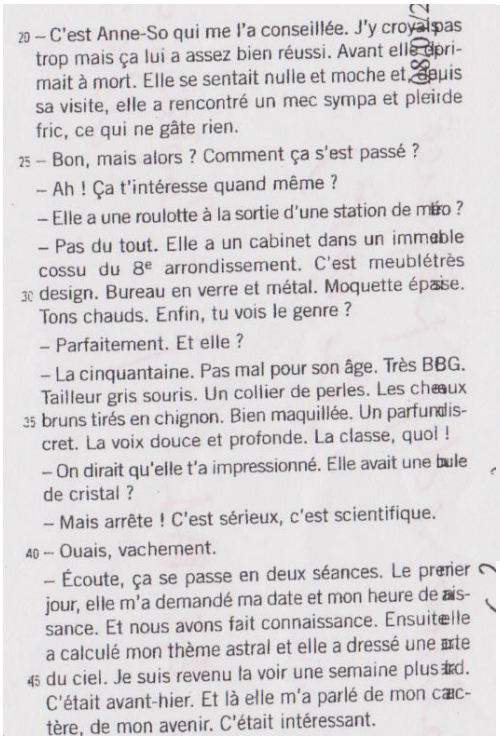
– La voyante, tu veux dire ?

– Oh. Arrête, tu exagères !

– Mais tu avais besoin d'aller chez une astrologue ? Depuis quand tu crois à l'influence des planètes ?

– J'étais à côté de mes pompes. D'abord à cause de la boîte. Elle est en train de couler. Il se pourrait bien qu'on me mette à la porte. Et puis ça va mal avec Cécilia. Je la soupçonne d'avoir une liaison avec un de ses collègues.

– Ah bon ? Tu m'avais pas dit ça. Mais pourquoi madame Air ?


– C'est Anne-So qui me l'a conseillée. J'y croyais pas trop mais ça lui a assez bien réussi. Avant elle déprimait à mort. Elle se sentait nulle et moche et, depuis sa visite, elle a rencontré un mec sympa et plein de fric, ce qui ne gâte rien.

– Bon, mais alors ? Comment ça s'est passé ?

– Ah ! Ça t'intéresse quand même ?

– Elle a une roulotte à la sortie d'une station de métro ?

– Pas du tout. Elle a un cabinet dans un immeuble cossu du 8e arrondissement. C'est meublé très design. Bureau en verre et métal. Moquette épaisse. Tons chauds. Enfin, tu vois le genre ?

– Parfaitement. Et elle ?

– La cinquantaine. Pas mal pour son âge. Très BBG. Tailleur gris souris. Un collier de perles. Les cheveux bruns tirés en chignon. Bien maquillée. Un parfum discret. La voix douce et profonde. La classe, quoi !

– On dirait qu'elle t'a impressionné. Elle avait une boule de cristal ?

– Mais arrête ! C'est sérieux, c'est scientifique.

– Ouais, vachement.

– Écoute, ça se passe en deux séances. Le premier jour, elle m'a demandé ma date et mon heure de naissance. Et nous avons fait connaissance. Ensuite elle a calculé mon thème astral et elle a dressé une carte du ciel. Je suis revenu la voir une semaine plus tard. C'était avant-hier. Et là elle m'a parlé de mon caractère, de mon avenir. C'était intéressant.

– Et qu'est-ce qu'elle t'a raconté ?

– Elle m'a annoncé qu'au printemps il y aurait un tournant dans ma carrière. Je pourrais m'orienter vers une profession artistique.

– Comme quoi ?

– La chanson, par exemple.

– Mais tu chantes comme une casserole !

– Attends, je suis pas si mauvais que ça. Tu pousses un peu. À la téloche, y a plein de petits jeunes qui chantent plus mal que moi.

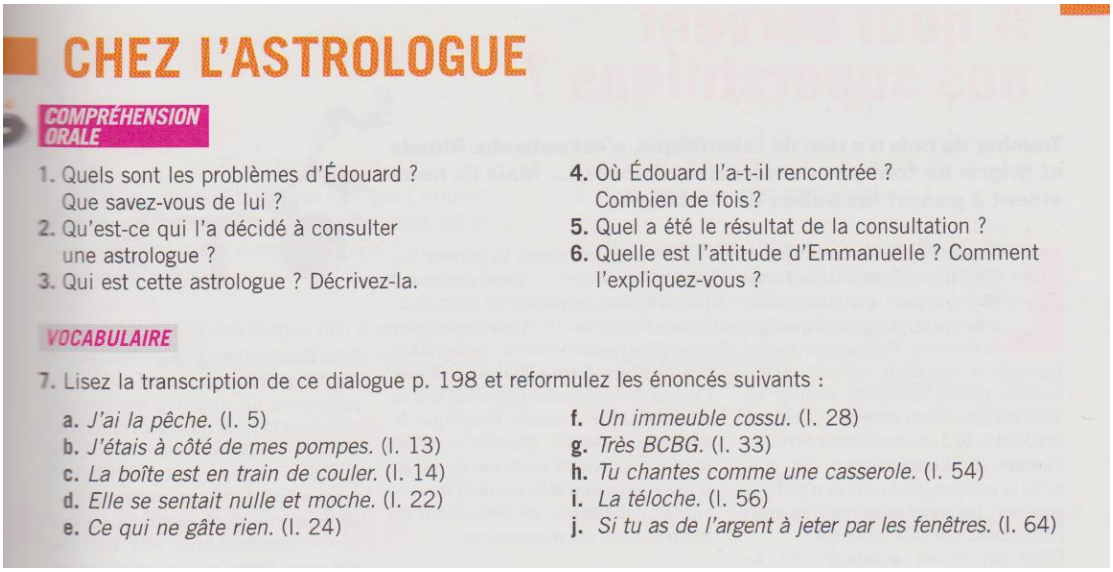
– C'est ça, présente-toi à la Starac*. Et elles t'ont coûté combien, ces élucubrations ?

– C'est pas si cher. Ça m'est revenu à 300 € en tout.

– Quoi ?

– S'il y a des présidents et des ministres qui la consultent, ça en vaut la peine, non ?

– Si tu as de l'argent à jeter par les fenêtres, pourquoi pas ?



CHEZ L'ASTROLOGUE

COMPRÉHENSION ORALE

1. Quels sont les problèmes d'Édouard ? Que savez-vous de lui ?
2. Qu'est-ce qui l'a décidé à consulter une astrologue ?
3. Qui est cette astrologue ? Décrivez-la.
4. Où Édouard l'a-t-il rencontrée ? Combien de fois ?
5. Quel a été le résultat de la consultation ?
6. Quelle est l'attitude d'Emmanuelle ? Comment l'expliquez-vous ?

VOCABULAIRE

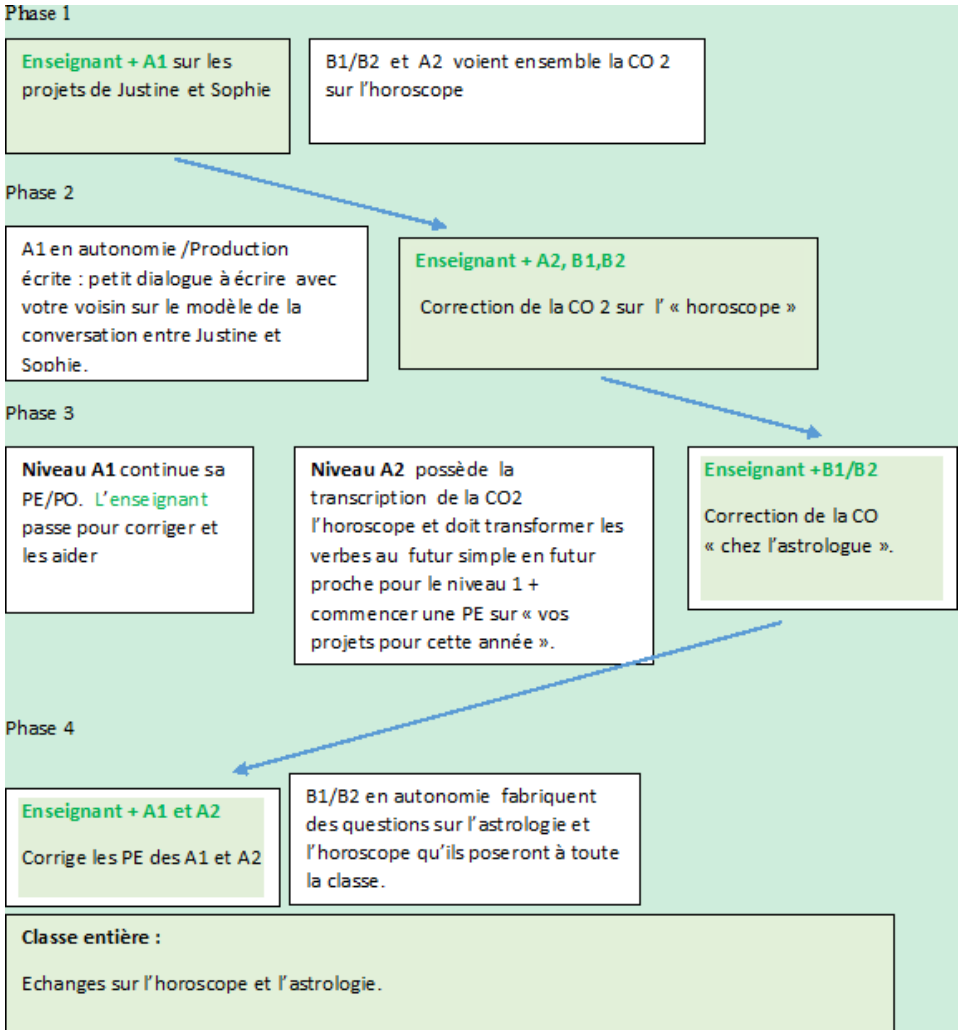
7. Lisez la transcription de ce dialogue p. 198 et reformulez les énoncés suivants :

a. *J'ai la pêche.* (l. 5)
b. *J'étais à côté de mes pompes.* (l. 13)
c. *La boîte est en train de couler.* (l. 14)
d. *Elle se sentait nulle et moche.* (l. 22)
e. *Ce qui ne gâte rien.* (l. 24)
f. *Un immeuble cossu.* (l. 28)
g. *Très BCBG.* (l. 33)
h. *Tu chantes comme une casserole.* (l. 54)
i. *La téloche.* (l. 56)
j. *Si tu as de l'argent à jeter par les fenêtres.* (l. 64)

Edito B2, p21

→ Nous proposons 3 compréhensions orales CO afin que chaque apprenant puisse à la fois faire des révisions et travailler à son niveau. Notons que ces compréhensions sont courtes (moins d'une minute) à l'exception de la CO réservée au niveau B2. Grâce au fait que certaines CO sont écoutées par tous ou par deux niveaux en même temps, nous envisageons de faire une partie des corrections en classe entière dans un souci de gestion du temps didactique.

La dynamique des corrections est représentée dans le schéma suivant :



Dans cette proposition d'exploitation de documents sonores, on retrouve 4 des regroupements clés : le travail individuel (en laboratoire), le travail en sous-groupes de niveaux semblables ou proches, le travail en dyade (production écrite des A1) et le regroupement en classe entière à la fin de la correction. En ce qui concerne les régulations internes, nous avons choisi des documents sonores pouvant chacun être écoutés par deux ou trois niveaux en même temps afin de stimuler l'apprentissage, encourager les révisions et faciliter le travail de correction. Nous avons voulu rassembler la classe à la fin. Pour gérer le temps de correction avec chaque sous-groupe, nous avons essayé de proposer des activités compatibles permettant de nous occuper d'un sous-groupe pendant que l'autre travaille en autonomie. Nous avons également mobilisé des étudiants plus forts pour corriger avec un groupe plus faible, pour fabriquer des questions adaptées à la classe entière. Nous ne pouvons observer les régulations locales ici car la séance n'est pas filmée. La seule régulation locale observable est la proposition de la transcription des documents sonores pour faciliter la compréhension de certains.

1.2 Supports différents/ objectif langagier différent

En vue de l'objectif culturel « présenter les fêtes en France », notamment la fête de Pâques, nous proposons une exploitation possible de différents supports destinée à des étudiants dont les niveaux s'échelonnent de A1 à B2. Ces supports sont choisis pour travailler différentes capacités langagières : la production écrite pour les A1, la compréhension écrite pour les A2/B1 et la compréhension orale pour les B1+/B2. L'objectif final est mis en commun sur les fêtes, une production orale de tous les apprenants en classe entière à partir des supports qu'ils auront travaillés. Nous supposons qu'une salle avec un accès à internet est disponible en plus de la salle de cours. 4 supports de travail entrent dans la dynamique du cours.

- Document 1 (créé par nous) présente les symboles de Pâques : tous les apprenants sont rassemblés devant ces symboles et doivent les nommer. Il n'est pas certain que des étudiants B2 connaissent le lexique de cette fête.

- Document 2 : documents authentiques sur l'explication de la fête de Pâques (3 textes pris sur un site pour enfants) :

Nous proposons de regrouper les apprenants A2 et B1 afin qu'ils travaillent en dyade ou triade sur un texte pioché parmi les textes sélectionnés par l'enseignant. L'objectif est de pouvoir expliquer la fête de Pâques à toute la classe. Des questions ouvertes et assez générales sont rédigées afin d'orienter la lecture du texte. Nous espérons qu'un tutorat pourra se mettre en place entre les étudiants B1 vers les étudiants A2.

La tradition de Pâques dans le monde

La fête de Pâques est célébrée différemment selon les coutumes des pays du monde.

En France et dans la plupart des pays européens, les cloches des églises, véritables symboles de Pâques ne sonnent pas du Vendredi Saint au Dimanche de Pâques, car l'histoire raconte qu'elles se rendent à Rome où elles se chargent d'oeufs. À leur retour, elles survolent les jardins et lancent tous ces oeufs… pour le plus grand plaisir des enfants !

Mais dans d'autres pays d'Europe, les messagers de pâques, ne sont pas les cloches : au Tyrol, c'est la poule. En Suisse, un coucou. En Allemagne, un lapin blanc. Dans les pays anglo-saxons, un lièvre.

En Italie, le prêtre bénit les oeufs de Pâques. Lors du repas du dimanche de Pâques, les maîtresses de maison les placent au centre de la table où tout le monde se réunit. Le repas de fête peut alors commencer !

En Australie, le jour de Pâques, ce ne sont pas les cloches qui apportent les oeufs, mais le lapin de Pâques ! Il les cache dans le jardin et les enfants s'amusent à les chercher.

En Bulgarie, un ou deux jours avant Pâques, la coutume veut que les familles chrétiennes envoient une miche de pain et 10 à 15 oeufs teints en rouge à leurs amis turcs. Honorés par ces présents, ceux-ci remettent en général un peu de monnaie au messager qui vient porter ces oeufs.

Pâques : la fête du printemps et du renouveau.

Si la fête de Pâques a un sens religieux pour les religions chrétienne et juive, Pâques est aussi une fête païenne qui célèbre le printemps et le renouveau. Il y a très longtemps, probablement à la préhistoire, une fête avait lieu au moment de la pleine lune du printemps. Tous les peuples fêtaient, après les longues journées d'hiver, le retour du beau temps.
Depuis près de 3000 ans, ce moment de l'année est devenue la fête de la Pâque.

Pâque, selon la tradition juive

La vraie Pâque (sans "s") est une fête juive célébrée le 14ème jour du premier mois du calendrier juif. Les ancêtres du peuple juif étaient esclaves des pharaons d'Égypte. Sous l'influence de Moïse, ils s'organisèrent et s'enfuirent. Cette libération, appelée l'Exode, est depuis lors célébrée par les Juifs chaque printemps. Les Juifs ne disent pas pâques mais "Pessah".

Pâques, selon la religion chrétienne

La fête chrétienne de Pâques est destinée à rappeler le souvenir de la résurrection de Jésus-Christ. Durant les premiers temps de la chrétienté, le calendrier utilisé pour fixer la date de Pâques était le calendrier juif ou babylonien. Or le jour de la résurrection de Jésus-Christ tomba le 14ème jour du mois de Nissan en même temps que Pessah, la Pâque juive. Voilà tout simplement pourquoi le jour de la résurrection du Christ est appelé Pâques.

La tradition des oeufs de Pâques

L'oeuf de Pâques est le symbole de l'éclosion d'une vie nouvelle et de la fertilité. Donner des oeufs en cadeau à Pâques ou pour célébrer l'arrivée du printemps, est une tradition installée depuis des centaines d'années.

Il y a environ 5000 ans, les Perses offraient déjà des oeufs de poules comme cadeaux porte-bonheur pour fêter le printemps ! C'est réellement à partir du XIIIe siècle que les premiers oeufs peints firent leur apparition en Europe. Ils s'échangeaient à l'occasion de la fin du Carême, symbolisant ainsi la fin des privations de l'hiver.
Aujourd'hui, les oeufs de Pâques sont en chocolat. Cette tradition est relativement récente. Les moulages en chocolat ont fait leur apparition durant la première moitié du XIXe siècle.

On peint et on décore les oeufs de Pâques aux quatre coins de la planète. La décoration des oeufs est, dans certains pays, considérée comme un art. Certaines personnes croient que les oeufs de Pâques ont des pouvoirs magiques. Enterrer les oeufs de Pâques peints à la main au pied d'une vigne la ferait pousser plus rapidement. D'autres pensent que si l'oeuf reste enterré pendant cent ans, le jaune deviendra un diamant ! Incroyable, non ?

Par groupe de 4, piochez un texte, lisez-le et expliquez-le au groupe voisin.
Attention, ces textes sont difficiles. Vous devez seulement répondre aux questions suivantes, ensuite faire de phrases simples pour expliquer l'essentiel du texte.

1) Quelles sont les trois sens de la fête de Pâques? Est-ce que la fête du Printemps es une fête ancienne? quand a-t-elle commencé?

2) Les juifs étaient-ils heureux? Pourquoi? Qui les a aidés à s'enfuir? Comment s'appelle cet événement?

3) Qu'est-ce que rappelle la Pâques chrétienne? Qu'est-ce que cela signifie?

4) La tradition de Pâques dans le monde: qui apporte les oeufs de Pâques dans les différents pays? Quelles autres traditions sont mentionnées dans le texte?

5) La tradition des oeufs: pourquoi a-t-on choisi un oeuf ? Comment sont ces oeufs ? comprenez-vous les croyances associées à ces oeufs?

Pendant que les étudiants A2/B1 travaillent la compréhension de textes, les autres étudiants ont des tâches différentes (doc 3 et 4)

- Document 3 (*Ici 1*, p.79) :

Ce support composé de 10 images correspondant à une fête française est distribué aux apprenants A1. Dans le manuel la consigne est : « Observez ces photos, décrivez la situation » ; cette activité de production orale est suivie d'une activité de compréhension orale dans laquelle les apprenants doivent faire correspondre les dialogues aux images.

Pour notre exploitation nous ne retenons que le support iconographique (sans l'activité de compréhension orale) avec un objectif de production écrire pour les A1. La consigne devient alors : « observez ces images et décrivez par écrit la situation (utilisez le présent de l'indicatif). Dites ensuite à quelle fête correspond chaque image». Nous ajoutons la liste des fêtes dans le désordre (l'épiphanie, le 14 juillet, le jour de l'an, le 1er avril, la fête du travail, la Toussaint, Noël, Mardi Gras, la fête du vin Beaujolais nouveau).

- Document 4 : document authentique, le reportage sur Pâques présenté aux infos de TF1 JT 13h.

Nous pouvons proposer aux étudiants B1+/B2 de prendre des notes à partir d'un reportage sur Pâques intitulé « le nappage de Pâques » présenté aux informations télévisées. Prendre des notes sur la fabrication des chocolats de Pâques afin de l'expliquer à la classe entière, cela peut être un objectif pour ces niveaux forts. Afin que toute la classe puisse suivre la correction de la compréhension de la vidéo, nous pouvons également demander aux étudiants B1/B2 de rédiger des questions faciles pour les étudiants plus faibles afin d'orienter leur écoute en classe entière.

Comme nous avons déjà testé ce cours, voici un exemple de questions rédigées par les B1+/B2 pour leurs camarades.

Compréhension orale. (http://13h.tf1.fr/)

1) Visionnez les images sans le son. Que voyez-vous?

2) Avec le son répondez aux questions suivantes.

1- Dans quel commerce a lieu le reportage?

2- Qu'est-ce que je peux acheter dans ce commerce?

3- Depuis combien de jours préparent-ils Pâques

4- Le commerçant a l'air content, quel mot répète-t-il souvent?

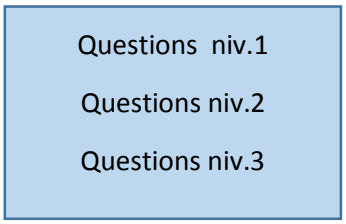
5- Comment fabrique-t-il ses chocolats?

6- Quelles sont les deux fêtes comparées? En quoi sont-elles différentes'

7- Est-ce qu'il va vendre beaucoup de chocolats?

Ainsi chaque sous-groupe travaille sur des capacités langagières différentes à partir de supports différents. L'enseignant va et vient entre les groupes, répond aux questions. Puis il s'attarde un peu plus longtemps avec le niveau A1 puisqu'il vérifiera les compréhensions des autres dans la phase suivante. La correction des activités se fera en classe entière : les A1 présentent à tous les fêtes françaises, les A2/B1+ expliquent les symboles de Pâques et les B1+/B2 présentent la vidéo à tous les apprenants.

2 Utilisation du même support ou de la même tâche pour plusieurs niveaux.



2.1 **La didactisation d'un même support** : une démarche innovante.

Il est peu courant d'utiliser un support pris dans un manuel de niveau A1 pour le travailler avec des niveaux B2. Inversement, il est illogique de partir d'un support pris dans une méthode B2 pour travailler avec des A1/A2. En général, les manuels de FLE sont conçus pour un niveau A1, A2, B1, B2 ou C1. Il n'existe pas à notre connaissance de manuel pour un public hétérogène en FLE. La didactisation d'un même support est un dispositif innovant que nous valorisons pour plusieurs raisons.

2.1.1 **Pourquoi valoriser la didactisation d'un même support** ?

Deux causes négatives peuvent justifier cette démarche : le problème de la gestion du temps didactique et celui de la progression estimée trop lente par certains étudiants forts.

2.1.1.1 Les causes « négatives »

Nos analyses ont révélé que la gestion du temps didactique pour l'enseignant était problématique étant donné qu'il doit proposer plusieurs exercices/activités/tâches à différents sous-groupes et gérer les corrections (cf. partie III, chapitre 8, la comparaison de la préparation du cours et du cours réalisé). Proposer un même support (un texte, une compréhension orale, un document iconographique, une chanson) permet de rassembler les apprenants et de gagner du temps : l'enseignant n'est plus obligé de minuter sa présence dans chaque sous-groupe, de même qu'il n'est plus obligé de minuter ses corrections séparément. Par ailleurs, 7 % des réponses les plus données par les étudiants dans les questionnaires d'enquêtes (corpus 2, partie I chapitre 2) critiquent le manque de disponibilité de l'enseignante. Didactiser un même support pour tous les niveaux peut permettre de pallier à cette difficulté.

Revenons aux questionnaires d'enquêtes (corpus 2): 23 % des réponses les plus souvent données par les B2 mentionnaient la progression parfois trop lente d'où l'ennui des plus forts. Ils ont aussi regretté de multiplier les exercices/activités plutôt que de se consacrer à une ou

deux activités plus longues et plus approfondies. Là aussi, la didactisation d'un même support pour tous permet à l'enseignant de ne pas proposer une série de courtes activités pour chaque sous-groupe (compatibles entre elles par leur longueur : assez courtes pour les niveaux faibles donc assez courtes aussi pour les niveaux forts pas très clair ici) mais au contraire d'anticiper un parcours plus long pour chacun.

2.1.1.2. Les causes positives

Les causes positives en faveur de la didactisation d'un même support sont :

- Les influences des enquêtes de satisfactions (2) : 41 % des réponses les plus souvent données par les A1 en faveur de la classe multi-niveaux sont : l'enseignement/apprentissage est stimulant. 23 % des réponses mentionnent des progrès rapides à force d'être confronté à un niveau du discours écrit et oral plus élevé. Du côté des étudiants B1, 31% des réponses le plus souvent formulées disent qu'il est aussi stimulant de pouvoir travailler sur des supports un peu plus difficiles, 23% qu'il est utile de faire des révisions. 23 % des réponses les plus fréquentes pour les B2 valorisent la possibilité de faire des révisions et 17% le fait de pouvoir aussi travailler sur des activités adaptées. La didactisation d'un même support permet de renforcer ces opinions positives (révisions, stimulation) puisqu'en fonction du niveau du support, certains peuvent faire des révisions (s'il est plus facile) ou peuvent être stimulés dans leur apprentissage (si le support est plus difficile). La question sera de savoir jusqu'à quel point le niveau du support choisi peut s'écarter du niveau de l'apprenant.

- La notion **d'intercompréhension**. Certains apprenants ont des langues proches du français ou maîtrisent une première langue étrangère proche du français. Ils ont la capacité à comprendre des textes plus facilement. L'intercompréhension est définie par Caddéo et Jamet (2013 : 42) comme :

> La mise en place de stratégies, reposant sur des tendances spontanées qui font que lorsque deux langues sont proches, on cherche naturellement des ressemblances pour essayer de se « débrouiller ».Face à une langue inconnue, on déploie alors des stratégies d'ingéniosité pour utiliser tout ce qu'on connaît déjà pour essayer de comprendre. (…) L'intercompréhension consiste donc à apprendre à comprendre [une langue] en se fondant sur les ressemblances inter-langues.

De nombreux programmes de recherche travaillent sur l'intercompréhension des langues romanes. Comme le dit J-M Robert (2009 : 13) : « Un Italien arrivera à un certain niveau de compréhension et commencera à construire certaines hypothèses, quand pendant le même temps un Asiatique ne saura pas encore discriminer sons et phonèmes ».

- L**e développement d'une compétence socio-**culturelle : quand l'enseignant choisit son support, si son objectif est de faire découvrir un aspect de la culture française à ses apprenants, il n'est pas nécessaire que le support soit parfaitement adapté au niveau de chacun. Le document pourra être iconographique, filmé, écrit. En ce qui concerne les documents écrits ou sonores, il est préférable qu'ils soient plutôt de niveau A1 ou A2 de telle sorte que tous puissent suivre les informations, les étudiants plus forts ayant comme objectif principal de découvrir la culture.

- La préparation à la vie en immersion : quand les apprenants vivent en milieu homoglotte comme c'est le cas pour notre public d'étudiants au pair, ils sont confrontés à un français du quotidien : rythme rapide du discours oral, phrases complexes, registres de langue familiers. Le niveau de langue est difficile à comprendre pour les étudiants faibles. A l'inverse, les noms de certains objets de la vie quotidienne, très simples, sont pourtant parfois méconnus des étudiants B2 ainsi que certaines tournures idiomatiques. Si le niveau du support choisi est difficile pour certains apprenants, l'enseignant fera en sorte de le didactiser afin de le rendre accessible. Mais décider de conserver le même support pour tous est en quelque sorte une préparation à la vie en immersion. D'un autre côté, choisir des dialogues simples mais reproduisant une situation de la vie quotidienne est aussi une démarche qui peut être utilisée avec les étudiants forts : la compréhension orale ou écrite devient un modèle d'expression à reproduire.

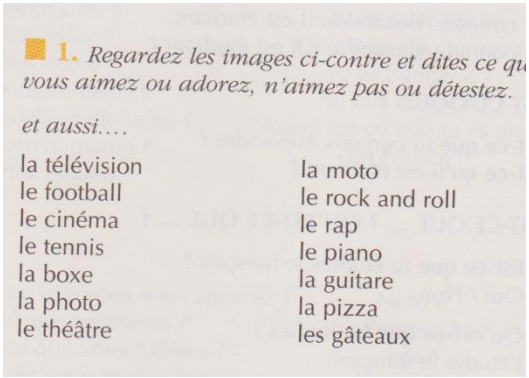
- La cohésion de groupe : nous y avons maintes fois fait référence. Il importe de maintenir un objectif commun à la classe. Travailler sur le même support renforce cette cohésion.

Ces différentes causes font que la didactisation d'un même support peut se faire de trois manières : l'adaptation d'un support facile pour des niveaux plus avancés (processus de complexification de l'exploitation), la didactisation d'un support de niveau intermédiaire pour des étudiants plus faibles et plus forts, l'adaptation d'un support de niveau difficile (B2) ou d'un document authentique pour des niveaux plus faibles (le processus de simplification de l'exploitation).

2.1.1.3 Une évolution des manuels de FLE.

Nous avons déjà expliqué que l'utilisation des documents authentiques ou naturels, très utilisés dans l'approche communicative (partie II, chapitre 1) avaient contribué à modifier les démarches de didactisation de supports. Ainsi les manuels actuels jouent un rôle essentiel pour l'intégration de l'apprenant dans la vie quotidienne en France.

Nous ne pouvons que constater l'évolution évidente des manuels de FLE de niveau A1 depuis les années 1980. Certains d'entre eux comme *Alter ego 1*, *A propos A1*, *Rond-point 1*, etc., proposent dès le début des documents authentiques, des textes sur la culture, des compréhensions orales très proches de dialogues authentiques[117]. Certains de leurs supports peuvent convenir à des niveaux A2, B1, voire B2. Ceci n'est pas le cas pour des manuels plus anciens comme *Tempo 1*, *Café Crème 1*, *Le Nouveau Sans Frontières 1.* Voici deux exemples de la manière d'aborder l'expression des goûts : *Tempo 1* (1996) et *Alter Ego +* (2012).



1. *Regardez les images ci-contre et dites ce qu*
vous aimez ou adorez, n'aimez pas ou détestez.

et aussi....

la télévision	la moto
le football	le rock and roll
le cinéma	le rap
le tennis	le piano
la boxe	la guitare
la photo	la pizza
le théâtre	les gâteaux

Tempo 1 (1996) p. 48 : dossier 3

[117] Ce qui n'est pas le cas d'autres méthodes qui valorisent un progression plus lente comme *Taxi 1, Connexion1*)

Alter Ego + (2012), p.65 : dossier 3

Dossier 3 Leçon 1

J'adore

› Parler de ses goûts, de ses activités

TéléJournal - semaine 10 - Les annonces des chaînes

M6

Vous avez une passion, un talent ?
Vous aimez la téléréalité ?
Participez à une émission !

Un dîner presque parfait

5 candidats de la même région
5 jours
5 invitations à dîner à la maison
10 000 € à gagner pour le meilleur hôte !

Vous aimez cuisiner, inviter, préparer une belle table...

Casting le 20 novembre

Pékin Express

10 000 km en 12 étapes
10 équipes
1 € par jour et par candidat
100 000 € à gagner !

Vous adorez l'aventure, les voyages et le sport.

Casting le 16 janvier

Nouvelle Star

10 candidats finalistes
1 nouvelle star de la chanson française
À gagner : un contrat dans une maison de disques

Vous faites de la musique, vous aimez chanter, vous rêvez d'enregistrer un album.

Casting le 3 février

p.34

1 **a) Lisez l'annonce de la chaîne M6 et identifiez le type d'émission présenté.**

b) Pour chaque émission, précisez :
– la thématique,
– le prix pour le gagnant,
– le profil des candidats.

2 **Échangez !**
– Connaissez-vous des émissions avec les mêmes concepts ?
– Regardez-vous ce type d'émission ? Pourquoi ?

3 **Lisez les deux fiches ci-contre et dites pour quelle émission Baptiste et Victor sont candidats. Justifiez votre réponse.**

4 **a) Relisez les fiches et dites dans quel ordre les éléments suivants sont donnés :**
– Vie professionnelle du candidat
– Activités de loisirs du candidat
– Identité du candidat
– Personnalité et mode de vie du candidat

b) Relisez les fiches et repérez pour chaque candidat toutes les informations sur :
1. les goûts (ce que la personne aime/n'aime pas),
2. les activités de loisirs (activités sportives, culturelles...).

CASTING M6

Émission : .....
Nom : Baptiste Leroy
Âge : 27 ans
Profession : coiffeur

Profil : Je travaille pour le cinéma. Mes journées de travail sont longues, mais je rencontre beaucoup d'artistes, c'est génial !
Je suis sociable, je sors beaucoup : j'adore faire la fête avec mes copains, aller dans des bars ou au restaurant. J'aime voyager et rencontrer des gens !
Le soir et le week-end, je fais de la musique. Fan de rock, je joue de la guitare et je chante dans un groupe ; mais j'aime aussi la chanson française actuelle. La musique, c'est ma vie !
Très sportif, je vais à la montagne ou à la mer pour les vacances : je fais du ski, de l'escalade, du parapente et du surf.

CASTING M6

Émission : .....
Nom : Victor Cauvel
Âge : 32 ans
Profession : cuisinier

Profil : J'adore mon métier ! Je travaille avec des grands chefs et j'aime faire plaisir avec ma cuisine.
J'ai une copine mais je vis seul et je suis très indépendant. Je sors peu parce que je n'ai pas beaucoup de temps libre.
Quand je ne travaille pas, je déteste rester en ville. J'aime bien aller à la montagne ou à la campagne ; je fais de la randonnée, du vélo. Le soir, je lis beaucoup.
Pour les vacances, j'adore les voyages sportifs. Quand c'est possible, je vais à l'étranger. Je marche des kilomètres et je fais de la photo.
Je rêve de vivre une aventure, loin, très loin...

62 soixante-deux

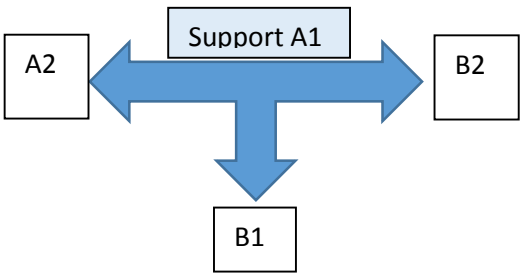
La comparaison de ces deux types de supports est révélatrice. *Tempo 1* « s'adapte au rythme de la classe », « la progression des trois premières unités est volontairement lente, afin que les acquisitions soient solidement acquises. Nous savons en effet que les élèves sont souvent rebutés par les difficultés qu'ils rencontrent quand ils sont de vrais débutants » (Avant-propos de la méthode *Tempo 1*, p.3). L'activité de repérage sur les goûts est beaucoup trop simple pour pouvoir être proposée à des étudiants A2, B1, B2.

En revanche, les supports de *Alter ego +* « se veulent le reflet de situations authentiques dans différents domaines (…), afin de favoriser la motivation de l'apprenant ». « Les supports sont variés et les situations proches de la vie de l'apprenant. Les activités proposées lui offrent de nombreuses opportunités d'interagir dans des situations implicites » (Avant-propos *d'Alter ego 1+*, p.3). Cette introduction à l'expression des goûts est beaucoup plus complexe (textes plus longs, document de départ créé à la manière d'un document authentique, lexique et syntaxe plus complexes que dans *Tempo 1*) et pourrait être proposée à des niveaux A2, B1, B2, à condition de complexifier l'exploitation pour les plus avancés.

Quels types de supports choisir pour une didactisation à plusieurs niveaux, et comment réaliser cette didactisation ? Notre réflexion porte à présent sur trois modalités d'exploitation :

- La didactisation de supports d'un niveau simple pour des étudiants plus avancés (2.1.2)
- La didactisation de supports d'un niveau difficile pour des étudiants plus faibles (2.1.3)
- La didactisation de documents non linguistiques pour plusieurs niveaux (2.1.4)

2.1.2 La didactisation de supports de niveau A1 pour des étudiants A2, B1, B2 **(processus de complexification de l'exploitation)**



Il est tout à fait possible d'exploiter un support destiné à des apprenants faibles pour des étudiants forts. En effet, ce n'est pas parce qu'un apprenant a atteint le niveau B1/B2 voire C1 qu'il ne pourra pas tirer profit d'éléments généralement proposés au niveau A1. Nous citons à cette fin J-M Robert (2009 : 13) qui cite Klein (1989 : 73) :

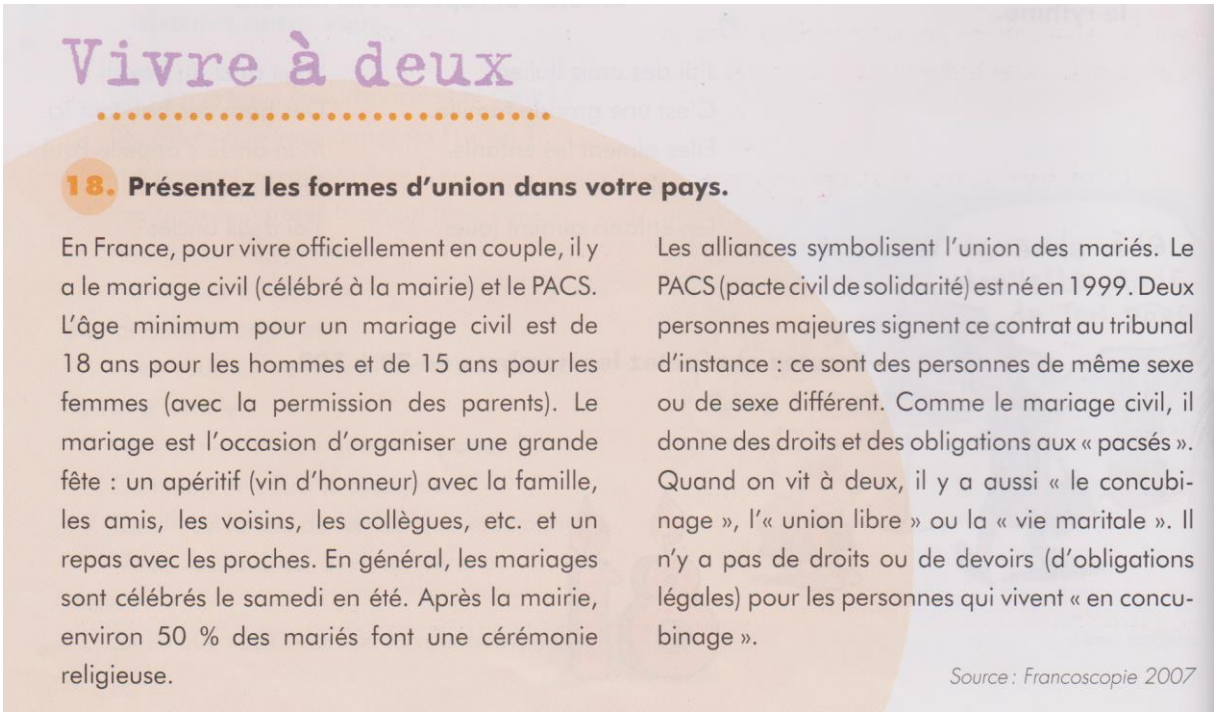
> Il n'est pas rare que les apprenants qui ont atteint un stade d'acquisition très avancé trébuchent brusquement au milieu de leur discours, et se retrouvent, parfois, pour une phrase ou deux, à un stade antérieur de leur connaissance de la langue (...) cela nous montre que dans l'acquisition, les états de langue dépassés sont dans un certain sens toujours présents. Les états de langue plus récents ne remplacent pas les précédents, ils les contiennent comme les cercles annuels d'un tronc d'arbre, l'état final étant le cercle extérieur qui englobe les autres

Afin de redynamiser les anciens « cercles », 5 modalités d'exploitations sont possibles : utiliser le support tel qu'il est présenté dans le manuel ; compléter les consignes ; modifier les consignes ; modifier ou compléter le support. Nous fournissons quelques exemples pour chacune de ces possibilités.

2.1.2.1 Aucune modification du support ni des consignes.

Objectif interculturel.

Le texte ci-dessous est tiré de la méthode *A propos A1* (2008). Son contenu présente les différentes formes d'union en France. Le texte fournit des informations culturelles utiles pour tous les étudiants quels que soient leurs niveaux. Le texte se situe à la fin de l'unité 2 sur la famille. La consigne donnée dans le manuel est « Présentez les formes d'union dans votre pays », on pourra la faire précéder d'une autre consigne : « Lisez le texte et relevez les différentes formes d'union qui existent en France ».



Vivre à deux

18. Présentez les formes d'union dans votre pays.

En France, pour vivre officiellement en couple, il y a le mariage civil (célébré à la mairie) et le PACS. L'âge minimum pour un mariage civil est de 18 ans pour les hommes et de 15 ans pour les femmes (avec la permission des parents). Le mariage est l'occasion d'organiser une grande fête : un apéritif (vin d'honneur) avec la famille, les amis, les voisins, les collègues, etc. et un repas avec les proches. En général, les mariages sont célébrés le samedi en été. Après la mairie, environ 50 % des mariés font une cérémonie religieuse.

Les alliances symbolisent l'union des mariés. Le PACS (pacte civil de solidarité) est né en 1999. Deux personnes majeures signent ce contrat au tribunal d'instance : ce sont des personnes de même sexe ou de sexe différent. Comme le mariage civil, il donne des droits et des obligations aux « pacsés ». Quand on vit à deux, il y a aussi « le concubinage », l'« union libre » ou la « vie maritale ». Il n'y a pas de droits ou de devoirs (d'obligations légales) pour les personnes qui vivent « en concubinage ».

Source : Francoscopie 2007

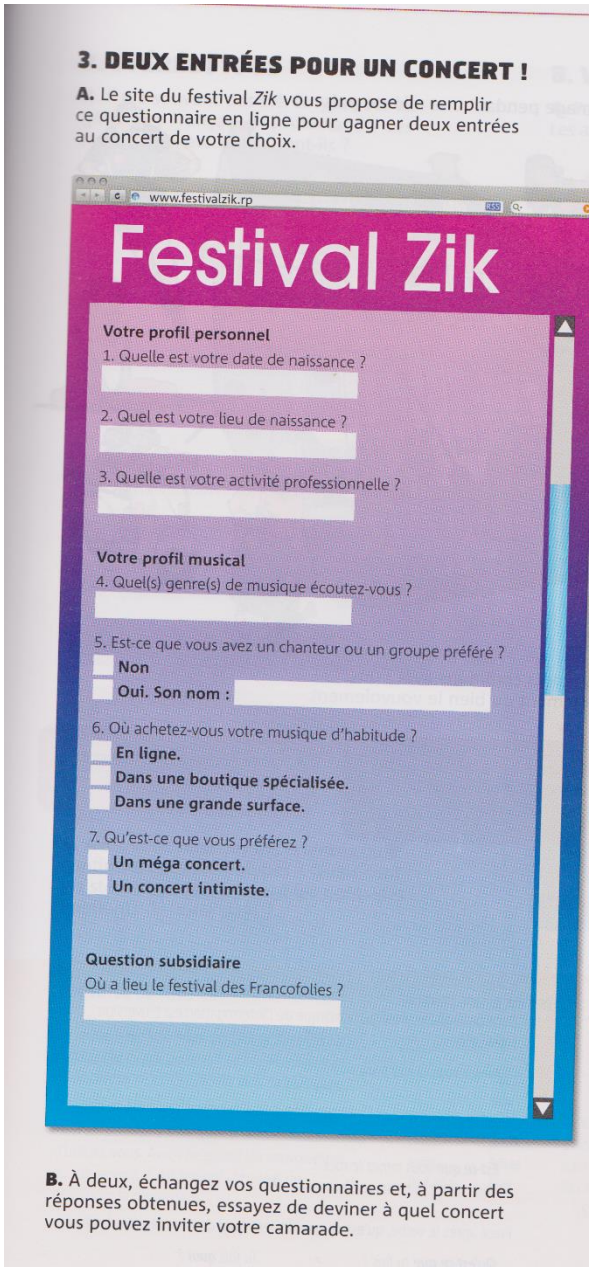
A Propos A1, p. 22

Le texte est assez long pour pouvoir être proposé à des étudiants B1/B2. Le lexique et la syntaxe simples justifient qu'il puisse être compris aussi des niveaux A1/A2.

Parler de soi.

Certains questionnaires présents dans les méthodes de niveau A1/A2 peuvent être proposés à tous les apprenants de la classe parce qu'ils posent des questions personnelles qui permettent aux apprenants de faire connaissance, chacun s'exprimant avec ses capacités. L'enseignant fait alors une correction minimale. Ces questionnaires contribuent à la cohésion du groupe. Voici deux exemples de questionnaires présents dans la méthode *Nouveau Rond-Point A1/A2* (2012). Il n'est pas nécessaire de modifier la consigne. Le premier questionnaire veut décrire le profil musical de l'apprenant (p.43) ; le deuxième lui pose des questions sur son hygiène de vie (p.71) et lui demande de donner son opinion sur des petits articles présentés en amont.

Le Nouveau Rond-Point 1, p.43



3. DEUX ENTRÉES POUR UN CONCERT !

A. Le site du festival *Zik* vous propose de remplir ce questionnaire en ligne pour gagner deux entrées au concert de votre choix.

www.festivalzik.rp

Festival Zik

Votre profil personnel

1. Quelle est votre date de naissance ?

2. Quel est votre lieu de naissance ?

3. Quelle est votre activité professionnelle ?

Votre profil musical

4. Quel(s) genre(s) de musique écoutez-vous ?

5. Est-ce que vous avez un chanteur ou un groupe préféré ?
- ☐ Non
- ☐ Oui. Son nom :

6. Où achetez-vous votre musique d'habitude ?
- ☐ En ligne.
- ☐ Dans une boutique spécialisée.
- ☐ Dans une grande surface.

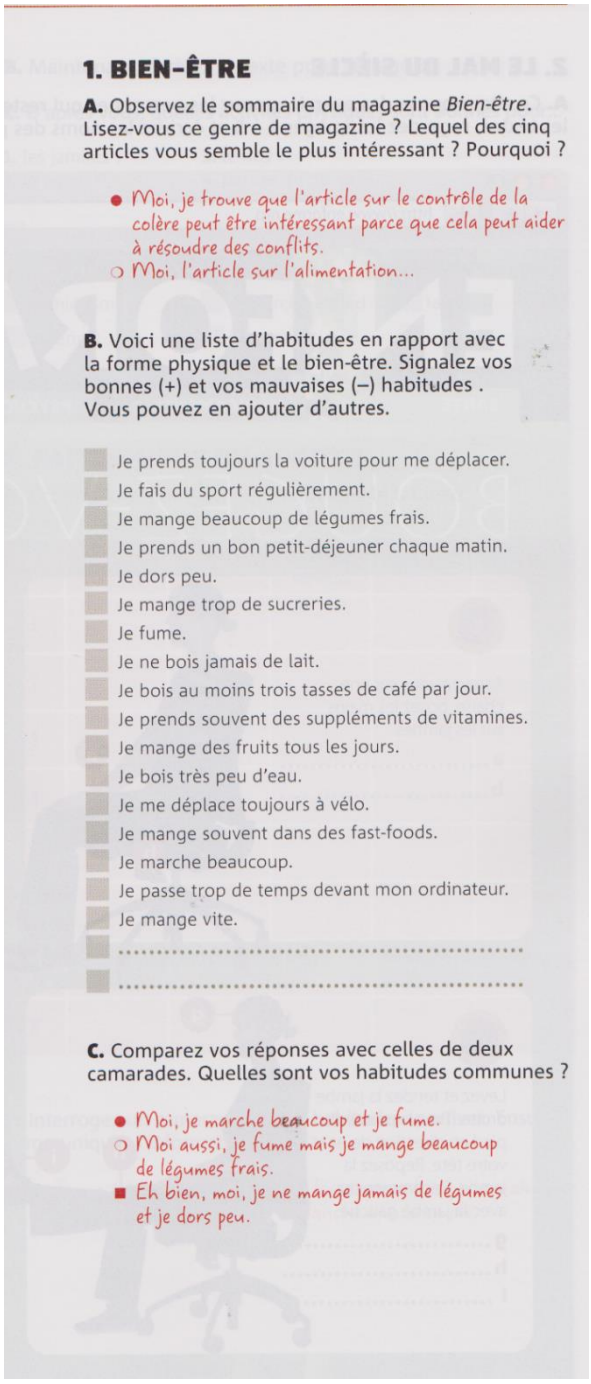
7. Qu'est-ce que vous préférez ?
- ☐ Un méga concert.
- ☐ Un concert intimiste.

Question subsidiaire

Où a lieu le festival des Francofolies ?

B. À deux, échangez vos questionnaires et, à partir des réponses obtenues, essayez de deviner à quel concert vous pouvez inviter votre camarade.

p.71



1. BIEN-ÊTRE

A. Observez le sommaire du magazine *Bien-être*. Lisez-vous ce genre de magazine ? Lequel des cinq articles vous semble le plus intéressant ? Pourquoi ?

- ● Moi, je trouve que l'article sur le contrôle de la colère peut être intéressant parce que cela peut aider à résoudre des conflits.
- ○ Moi, l'article sur l'alimentation...

B. Voici une liste d'habitudes en rapport avec la forme physique et le bien-être. Signalez vos bonnes (+) et vos mauvaises (–) habitudes . Vous pouvez en ajouter d'autres.

- ☐ Je prends toujours la voiture pour me déplacer.
- ☐ Je fais du sport régulièrement.
- ☐ Je mange beaucoup de légumes frais.
- ☐ Je prends un bon petit-déjeuner chaque matin.
- ☐ Je dors peu.
- ☐ Je mange trop de sucreries.
- ☐ Je fume.
- ☐ Je ne bois jamais de lait.
- ☐ Je bois au moins trois tasses de café par jour.
- ☐ Je prends souvent des suppléments de vitamines.
- ☐ Je mange des fruits tous les jours.
- ☐ Je bois très peu d'eau.
- ☐ Je me déplace toujours à vélo.
- ☐ Je mange souvent dans des fast-foods.
- ☐ Je marche beaucoup.
- ☐ Je passe trop de temps devant mon ordinateur.
- ☐ Je mange vite.
- ☐ .....
- ☐ .....

C. Comparez vos réponses avec celles de deux camarades. Quelles sont vos habitudes communes ?

- ● Moi, je marche beaucoup et je fume.
- ○ Moi aussi, je fume mais je mange beaucoup de légumes frais.
- ■ Eh bien, moi, je ne mange jamais de légumes et je dors peu.

2.1.2.2. <u>Adaptation des consignes pour les niveaux plus forts</u>

Voici une bande dessinée extraite de *Alter ego + A1* (2012), p.88. L'objectif fonctionnel est de parler de ses activités quotidiennes. Dans la progression du manuel, le document est le point de départ pour la découverte des verbes nécessaires pour raconter sa journée. Les

apprenants A1 ne sont donc pas censés les connaître (ce qui n'est pas le cas pour les étudiants A2, B1, B2). Les vignettes sont données dans le désordre : l'apprenant doit rétablir l'ordre des vignettes puis mettre dans l'ordre les commentaires des vignettes proposés dans la consigne. Le document peut être proposé à tous les niveaux. Mais les consignes doivent être adaptées aux niveaux A2 et B1/B2 comme nous le montrons ci-dessous.

Voici le support original avec ses consignes originales.

Dossier 4 Leçon 3

Au jour le jour

› Parler de ses activités quotidiennes

Extrait de *La BD des copines*, Mainguy et Grisseaux, Vents d'Ouest.

1 **Les vignettes a à k de la bande dessinée p. 88 sont dans le désordre. Observez et répondez.**

1. La BD raconte :
   - ☐ une journée de week-end.
   - ☐ une journée de vacances.
   - ☐ une journée de la semaine.
2. Le personnage principal est :
   - ☐ un enfant.
   - ☐ une mère de famille.
   - ☐ un père de famille.
3. Dans la famille, il y a :
   - ☐ 2 personnes.
   - ☐ 3 personnes.
   - ☐ 4 personnes.

2

a) Trouvez l'ordre des vignettes et reconstituez l'histoire. Expliquez la réaction de la femme, Myriam, dans la dernière vignette.

b) Mettez dans l'ordre les commentaires suivants pour les onze premières vignettes (attention, il y a 9 commentaires et 11 vignettes ; 2 commentaires correspondent à 2 vignettes).

1. Tous les jours, elle va chercher les enfants à l'école vers 11 h 30.
2. Le soir, elle fait le ménage, elle range les chambres.
3. Tous les matins, elle emmène les enfants à l'école à 8 h 30.
4. Souvent, elle doit courir pour prendre le bus !
5. D'habitude, elle fait la vaisselle pendant que son mari Patrick lit le journal.
6. Elle reprend les enfants à l'école à 16 h 30.
7. Chaque matin, elle prépare le petit déjeuner pour toute la famille.
8. Les enfants dînent vers 19 h 30.
9. En général, elle fait les courses au supermarché l'après-midi et rapporte ses achats à la maison.

3

Relisez les commentaires (activité 2) et répondez. Justifiez votre réponse.
À votre avis, la journée racontée dans la BD est une journée exceptionnelle ou habituelle pour cette mère de famille ?

Les consignes 1, 2, 3 du manuel sont conservées pour le niveau A1 (QCM, appariement et PO). La consigne 2 a) peut être conservée également pour tous les niveaux : il s'agit de remettre dans l'ordre les vignettes.

Voilà les modifications que nous proposons :

Pour les niveaux A2

-suppression de la consigne n°1, trop simple[118]

- la consigne 2b) peut être conservée afin d'encourager la révision sur la fréquence. Mais elle peut être aussi modifiée comme suit : « après avoir retrouvé l'ordre des vignettes, racontez la journée de Madame X ». L'exercice d'appariement entre les commentaires et les vignettes est supprimé. C'est aux apprenants de trouver le lexique approprié. Cette consigne permet aux apprenants de réviser les verbes pour parler de sa journée. L'objectif linguistique proposé par l'enseignant concerne les temps : l'apprenant raconte la journée au présent (A2), au passé composé ou à l'imparfait (A2, A2+, B1, B1+).
- La consigne 3) est conservée.

Pour les niveaux B1/B1+

- Suppression de la consigne 1
- La consigne 2b) est adaptée. On peut reprendre les phrases proposées dans le manuel en remplaçant le présent de l'indicatif par le subjonctif présent afin de le faire découvrir aux B1/B1+ ou de leur faire réviser. La consigne serait la même : « mettez dans l'ordre les commentaires suivants », mais le contenu des commentaires change : « 1. tous les jours, il faut que j'aille chercher les enfants à l'école ; 2. Le soir il faut que je fasse le ménage et que je range ma chambre ; 3. Tous les matins il faut que j'emmène les enfants à l'école, etc. »

Pour les étudiants B2 qui connaissent déjà le subjonctif, la consigne peut être : « Madame X écrit sur son blog, elle se plaint de tout ce qu'elle a à faire chaque jour. Faites-la parler en utilisant le subjonctif ». Ce sont les apprenants eux-mêmes qui doivent formuler les phrases. Nous pouvons aussi faire parler Madame X à travers les

[118] En ce qui concerne l'adaptation des consignes, exercices, activités, tâches, la couleur rouge signifie une suppression ou un rajout, la couleur bleu met en valeur une adaptation de la consigne, la couleur noire veut dire que la consigne est conservée en l'état.

étudiants qui doivent prononcer les phrases en ajoutant une intonation adaptée à la situation (ici stress, fatigue, colère).

- La consigne 3) peut être complétée : « à votre avis, la journée racontée dans la BD est une journée exceptionnelle ou habituelle pour cette mère de famille ? Quels conseils pourriez-vous formuler à Madame X pour qu'elle soit moins fatiguée ? (ou aimeriez-vous avoir la vie de Madame X ; ou préféreriez-vous conserver une activité professionnelle tout en vous occupant de votre famille ? pourquoi ?)

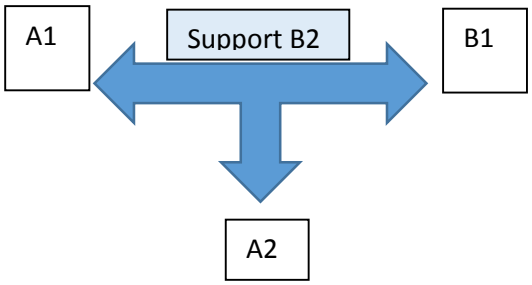
Le support iconographique et l'objectif fonctionnel sont conservés pour tous, mais les consignes sont modifiées, complétées, complexifiées : l'activité de repérage est supprimée pour les autres niveaux. La modification des consignes porte sur l'objectif linguistique. La PO finale est modifiée pour les B1/B2, l'objectif de PO ne pouvant rester pas seulement descriptif mais devant aussi être argumentatif.

2.1.2.3. Autres techniques pour transformer une activité A1 pour plusieurs niveaux.

Voici une liste d'autres démarches pédagogiques possibles pour adapter un support A1 pour les autres niveaux.

- Limiter le nombre d'écoutes d'une CO niveau A2 pour répondre aux questions.
- Demander aux apprenants A2+/B2 de transcrire le texte d'une CO A1/A2.
- Transformer la CO en objectif de PO : être capable d'imiter les dialogues
- Initier un commentaire et interprétation d'une photo (les A1/A2 décrivent).
- Demander d'amplifier un texte simple en demandant chercher des informations complémentaires.
- Demander aux apprenants de donner leur opinion par écrit sur une PO de niveau A1/A2 en la justifiant.
- Donner un texte plus ou moins long (bien structuré de type chronologique ou prescriptif) dans le désordre et demander de le remettre dans l'ordre.

2.1.3 La didactisation de supports de niveau B1/B2 pour des étudiants A1, A2, B1 **((simplification de l'exploitation).**



Un exemple d'adaptation des questions et des consignes pour une compréhension écrite

La simplification d'un document authentique ou extrait de méthodes de niveaux B1/B2 est plus délicate à réaliser car :

- Si c'est un texte, le document est généralement long, le lexique et la syntaxe complexes. Des apprenants A1 voire A2 peuvent se trouver perdus dans le flot d'informations inaccessibles. C'est donc à l'enseignant de les encourager à trouver des stratégies pour pouvoir se repérer dans le texte.

- Si c'est un document sonore, la tâche est encore plus déstabilisante (le dialogue est souvent long avec un rythme rapide). Nous avons montré que la transcription était nécessaire pour les niveaux plus faibles.

Il conviendra donc d'adapter les questions et les consignes.

Nous proposons l'exploitation d'un texte (document authentique adapté pour une méthode) extrait d'Alter *Ego 4* (2007), p 62 : « *Erasmus ou l'étranger revisité* ».

Le procédé de simplification de la compréhension du texte passe par la réalisation de plusieurs niveaux de questions, allant des simples questions de repérage aux questions portant sur la reformulation des expressions familières et idiomatiques. Voici le texte et les activités correspondantes telles qu'elles sont formulées dans le manuel.

Erasmus ou l'étranger revisité

Oubliés Jack Kerouac, la route et les sacs à dos : les jeunes globe-trotters du XXI siècle préfèrent aller étudier à l'étranger plutôt que d'aller courir le monde le nez au vent. Un signe des temps symbolisé par le succès du programme européen Erasmus qui fête ses vingt ans.

Tout commence par une belle idée. Au milieu des années 1970, des ministres de l'Éducation européens, relayés par quelques enseignants, imaginent pour la première fois de « développer la mobilité étudiante ». L'idée fait lentement son chemin jusqu'en 1987. Une année à marquer d'une pierre blanche pour les étudiants, puisqu'elle voit la création du programme Erasmus. Son principe : permettre aux jeunes Européens d'aller suivre des cours pour une période de trois à douze mois dans l'un des trente et un pays adhérents au programme, tout en validant cette période dans leur école ou leur université d'origine.

Vingt ans et un film devenu culte – *L'Auberge espagnole* de Cédric Klapisch – plus tard, le programme, qui doit son nom à un savant néerlandais globe-trotter du XVe siècle, est un petit phénomène de société. Si les étudiants hippies des années 1970 partirent à moto ou à pied, leur progéniture du XXIe siècle ne jure que par le voyage d'études en Europe… […] Depuis sa création, le programme a permis la mobilité de 1,5 million d'étudiants, chiffre que l'Union européenne prévoit de doubler d'ici à 2013. […]

Stimulation intellectuelle ou école de surf ?

Mais dans les faits, à quoi ressemble le séjour d'un étudiant « en mobilité ». […] Chacun a une histoire différente à raconter. Studieuse pour Lars, étudiant danois cité sur le site consacré à l'éducation par l'Union européenne, parti en Allemagne chercher un « environnement intellectuel stimulant ». Romantique pour ceux et celles rencontrés par une journaliste pour son reportage « L'Union fait l'amour », qui s'intéressait avant tout aux aventures amoureuses européennes des Erasmus. Résolument touristique pour d'autres : « Certains étudiants émigrés en Australie semblent être revenus avec une licence de surf » ironise la mère d'un étudiant… La nature même de l'enseignement entre également en ligne de compte dans certains cas comme l'explique un universitaire : « En psychologie et sciences humaines, beaucoup vont au Québec, car l'approche de l'enseignement de ces disciplines est différente ». Erasmus est un peu une auberge espagnole !... Chacun y met ce qu'il veut y mettre. Le succès dépend de l'étudiant, des enseignants, des établissements. Mais le but est toujours de valider des enseignements dans le cadre de son cursus en France. C'est une « mobilité diplômante », pas des vacances. Et d'ajouter : « Au passage, les étudiants découvrent d'autres modes pédagogiques, portent un autre regard sur le fait d'enseigner et d'apprendre, voient que le système d'éducation français n'est qu'un exemple. »

Autre mérite des programmes de mobilité et pas des moindres : faire sortir les jeunes étudiants de chez papa-maman et les pousser à se débrouiller seuls. Bref gagner un peu de maturité et prendre du recul avec le cocon familial. […] Au pire le séjour à l'étranger ne sera pour l'étudiant qu'une excellente occasion de faire un pas de géant dans sa connaissance des langues étrangères, ce qui est déjà beaucoup…

Olivier Cirendini, *TGV magazine*, n°92, mars 2007

1

Lisez le texte et répondez.

Quel changement de mentalité chez les jeunes l'article met-il en valeur ?

- ☐ Ils n'aiment plus parcourir le monde.
- ☐ Ils découvrent l'étranger dans le cadre de leurs études.
- ☐ Ils courent le monde longtemps après la fin de leurs études.

2

Relisez et répondez.

1. Relevez la phrase qui présente le programme dont on fait l'historique.
2. Quels adjectifs le rédacteur emploie-t-il pour qualifier les séjours à l'étranger des étudiants ? Quels écueils sont suggérés avec ironie ? Quelle expression du texte résume le mieux ce qu'est l'expérience Erasmus ?
3. Quels sont les éléments positifs de ces séjours selon le rédacteur ?

3

Échangez.

Dans votre pays, quels systèmes existe pour partir étudier à l'étranger ?
À votre avis, faut-il rendre obligatoire u séjour à l'étranger pendant les études

Le texte parle du film *l'Auberge Espagnole* de Cédric Klapish[119].

Les consignes 1 et 2 ne sont conservées que pour les niveaux B1 et B2 car le lexique et la syntaxe de la consigne sont d'un niveau B1/B2. Si le support est proposé à tous, Il est nécessaire de créer d'autres consignes plus adaptées aux niveaux A1/A2. Ainsi,

- pour les A1, on valorisera des questions vrai/faux. Par exemple on orientera ces questions sur des informations chiffrées faciles à comprendre (date de création du programme, nombre d'étudiants qui partent chaque année…). On réduira la lecture à un paragraphe[120] seulement.

- pour les niveaux A2, on valorisera des questions vrai/faux, des QCM pour orienter la lecture dans ce texte long difficile. Si on choisit des questions ouvertes, elles ne porteront que sur les informations saillantes du texte[121]. On ne réduira pas le texte car il contient un grand nombre de mots « internationalement partagés » (CECR, 2001 : 57) : « création », « valider », « mobilité », « histoire », « éducation », « responsabilité », « maturité », « cursus », « émotions », « stimulant », « romantique », « touristique », etc.

- pour les niveaux B1/B1+, on conservera les questions du manuel

- pour les B2/C1, on conservera les questions du manuel et on enrichira le baguage linguistique des apprenants en leur posant des questions plus précises sur le lexique[122].

Ce qui donne l'exploitation suivante :

Niveau A1

Répondez par vrai ou faux aux affirmations suivantes (paragraphe 1 du texte).

1- Le programme Erasmus fête ses 10 ans.
2- Le programme est né en 1987.
3- Les étudiants Erasmus partent pour 2 ans étudier à l'étranger.
4- Plus d'un million d'étudiants sont partis avec Erasmus depuis sa création.

[119] Le film a été visionné par les apprenants.
[120] Le CECR indique, pour la compréhension générale de l'écrit A1 : « Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires » (chapitre 4 p.57)
[121] Le CECR indique, pour la compréhension générale de l'écrit A2 : « Peut comprendre des textes courts et simples, contenant du vocabulaire fréquent, y compris du vocabulaire internationalement partagé »(P.57). Dans le texte proposé ici, beaucoup de mots sont internationalement partagés.
[122] Le CECR indique, pour la compréhension générale de l'écrit que les étudiants B2 « possèdent un vocabulaire de lecture large et actif mais [pourront] avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes » comme il y en a dans notre texte. Quoi qu'il en soit la lecture pour les B2/C1 peut être « sélective » (B2) et détaillée (C1)

Niveau A2

Même questions que pour A1 mais on peut les inviter à lire le deuxième paragraphe avec la consigne suivante : *Cochez les bonnes réponses (paragraphe 2).*

Les avantages du programme Erasmus sont :

□ rencontrer un(e) petit(e)-ami(e)

□ faire du tourisme

□ prendre des vacances

□ étudier à l'étranger et valider un cursus en France.

□ trouver un emploi à l'étranger

□ payer moins cher ses études

□ être plus responsable, loin de sa famille

□ apprendre une langue étrangère

Niveau A2 +

Répondez aux questions suivantes.

1) Qu'est-ce qu' Erasmus ?
2) Quel âge a le programme Erasmus ?
3) Quel film célèbre parle des étudiants Erasmus ?
4) Combien d'étudiants partent chaque année ?
5) Est-ce que c'est la première fois dans l'histoire que les jeunes partent à l'étranger ?
6) Quel film célèbre exploite ce thème ?
7) Quels sont les différents adjectifs utilisés pour décrire ce voyage ?
8) Quelles sont les effets positifs de ces voyages ?

Niveau B1/B1+

1) Quel changement de mentalité chez les jeunes l'article met-il en valeur ?
2) Relevez la phrase qui présente le programme dont on fait l'historique.
3) Quels adjectifs l'auteur emploie-t-il pour qualifier les séjours à l'étranger des étudiants ?
4) Quels dangers sont suggérés avec ironie ?
5) Quelle expression du texte résument le mieux ce qu'est l'expérience Erasmus ?
6) Quels sont les points positifs de ces séjours ?

Niveau B2/C1. Questions du niveau B1/B1+ *Expliquez les expressions suivantes*

- « l'idée fait son chemin » :
- « Une année à marquer d'une pierre blanche » :
- « leur progéniture ne jure que par le voyage d'étude en Europe »
- « cela les pousse à se débrouiller seuls »
- « gagner un peu de maturité et prendre du recul avec le cocon familial »

2.1.3.2 Autres techniques pour adapter un document B1/B2 vers un public plus faible.

- Pour la CE, réécrire certains textes de manière plus simple en conservant les informations importantes.
- Pour la CE, faire relever par les étudiants plus faibles un certain nombre de noms, verbes et adjectifs et d'en chercher le sens.
- Pour la CE, focaliser la lecture des étudiants plus faibles sur une petite portion du texte et demander de la réécrire avec leur bagage linguistique.
- Pour la CO, même procédés que pour la CE : donner la transcription et adapter l'exploitation comme nous l'avons montré précédemment. Adopter le mode « ralenti » sur le matériel audio qui permet de ralentir le rythme du discours[123].
- Pour la CO, Faire noter 5 à 10 mots qui ont pu être compris par l'écoute.
- Pour la CO, utiliser des vidéos explicites, très visuelles.
- Travailler sur des films et adapter les questions de compréhension comme précédemment ; adapter les productions écrites (descriptives pour les A1/A2, argumentatives pour les B1/B2).
- Compléter des chansons à deux niveaux (exercices à trous sans listes de mots pour les apprenants plus forts, avec une liste de mots manquants pour les apprenants plus faibles).
- Pour la PO, transformer des objectifs argumentatifs en objectifs descriptifs[124] .

2.1.4 La didactisation de documents non linguistiques pour plusieurs niveaux.

Nous avons vu dans l'analyse de notre corpus que certaines images ou photos (affiches, BD, tableaux, publicités) pouvaient être proposés pour des productions orales à tous les apprenants, chacun participant à son niveau.

Les jeux de société[125] constituent aussi une ressource pertinente pour motiver la parole de tous les apprenants quels que soient leurs niveaux (jeu de 7 familles, Jeu de l'oie, memory, Pictionnary, Times up, Qui est-ce ?, Chutomots) et pour renforcer la cohésion de groupe. Nous reviendrons dans le paragraphe suivant (consacré à la tâche collective) sur la création d'un jeu de l'oie par l'ensemble des apprenants pour la classe entière.

[123] Le manuel *Alter Ego 1+ (2012*) a dû sortir une nouvelle version de CD-ROM proposant des documents audio à deux vitesses, car beaucoup d'apprenants se plaignaient du rythme trop rapide des documents sonores.
[124] Par exemple la PO attachée au texte sur Erasmus demande s'il faut rendre obligatoire un voyage à l'étranger pendant ses études. L'objectif est argumentatif. On peut transformer la consigne pour les étudiants A1/A2 comme suit : dans votre expérience de vie en France, quelles actions/ événements sont positifs pour vous ?
[125] Le site internet *Lepointdufle.net* propose un grand nombre de jeux pour enseigner /apprendre le FLE

Enfin des films muets sont une mine pour travailler les activités de production à plusieurs niveaux. La tâche consiste alors à faire écrire ou produire oralement les dialogues des scènes muettes aux apprenants rassemblés par équipe de niveaux semblables ou proches.

2.2 La tâche multi-niveaux **: une mise en pratique de l'approche actionnelle.**

Notre thèse touche à sa fin. L'inscription de notre réflexion dans les concepts qui soutiennent la perspective actionnelle nous permet d'envisager une nouvelle manière de regrouper les apprenants de niveaux différents, une manière qui ne peut être pratiquée que dans dans une classe aux niveaux hétérogènes. Nous avons ce regroupement n°5 dans le chapitre 9.

La tâche multi-niveaux nous semble être un horizon vers lequel il faut tendre lorsque l'enseignant est confronté à cette hétérogénéité des niveaux, en milieu homoglotte. Comment pouvons-nous la définir et quels en sont les bénéfices ?

2.2.1 **Qu'est-ce qu'une tâche multi-niveaux peut apporter à l'apprenant** ?

La tâche multi-niveaux consiste d'après son nom à proposer à des apprenants de niveaux différents (dans la LE) de réaliser un projet ensemble. Tout comme la didactisation d'un document authentique, elle permet de maintenir un esprit de classes autour d'un objectif commun. En proposant ce genre de tâche, on peut espérer que les interactions entre les étudiants avancés et les plus faibles vont être bénéfiques à chacun :

- bénéfiques en ce qui concerne une meilleure maîtrise du système linguistique. Les explications, reformulation, définitions apportées par les plus forts aux plus faibles leur permettent de revenir sur les structures de la langue (Cicurel, 1985, 2011 ; Griggs, 2009); les plus faibles peuvent intégrer des nouvelles structures ou consolider celles qu'ils ont déjà apprises grâce au tutorat.
- bénéfiques également en ce que la tâche multi-niveaux permet à certains apprenants qui n'osent pas prendre la parole dans le grand groupe de retrouver une certaine confiance. Elle peut permettre aussi à chacun de participer en fonction de son profil (Lambert, 1994) ou de son intelligence (Gardner, 1997)[126] qui n'a pas été pris en compte forcément par les différents exercices/activités adaptés aux *niveaux*.

[126] Nous avons résolument décidé de ne pas aborder ces questions car nous avions choisi de concentrer notre projet de recherche sur l'hétérogénéité des niveaux et la problématique de la progression à instaurer dans la classe.

- bénéfiques en ce que ces interactions simulent en quelque sorte une situation authentique dans laquelle chacun doit développer des stratégies compensatoires (Cyr, 1996)) pour pouvoir participer à la communication à plusieurs niveaux. La tâche multi-niveaux s'inscrit dans la perspective actionnelle puisqu'elle fait de l'apprenant un véritable acteur social qui doit négocier avec ses pairs pour réaliser une tâche réelle et pas seulement pédagogique.

2.2.2 Les conditions de sa mise en œuvre et quelques exemples

Une tâche, se décompose en plusieurs étapes et en micro-tâches (Bourguignon 2005). C'est au niveau des micro-tâches, qui ne mobilisent pas nécessairement les mêmes actes de paroles ni les mêmes structures linguistiques que la différenciation peut, selon nous intervenir. L'objectif est commun mais les consignes pour y parvenir sont différentes.

Nous avons fait évoluer notre pratique enseignante vers cette gestion du public multi-niveaux, convaincue que la tâche multi-niveaux était le meilleur moyen pour différencier et en même temps regrouper les apprenants sans perdre de vue l'immersion de nos étudiants dans la vie française. Nous livrerons ici un exemple de tâche proposée en 2010.

Exemple 1 (jeu de rôle) : présenter la recette d'un plat typique de votre pays.

L'objectif de la séance était de confectionner un carnet de recettes internationales pour la classe. Le projet faisait suite à une leçon sur l'alimentation et l'expression de la quantité. .Les étudiants étaient rassemblés par équipe de 3 ou 4. L'équipe se composait d'étudiants A1, A2, B1, B2. Chaque équipe s'est mise d'accord sur un plat à présenter. Puis les consignes étaient réparties comme suit :

- le niveau A1 présente les ingrédients et les quantités : les A1 sont donc invités à utiliser le nom des aliments, les chiffres, les partitifs

- le niveau A2 explique la recette : les A2/A2+ travaillent les verbes qui servent à décrire les différents gestes du cuisinier. Ils sont invités à utiliser l'impératif ou des phrases au présent

- les B1/B2 commentent la recette comme font les animateurs à la télévision (petites allusions, mise en garde, humour…)

Nous avons pu constater un fort étayage des étudiants B1/B2 envers les autres ainsi qu'une répartition des rôles respectés pendant la présentation des recettes. Les étudiants qui écoutaient notaient les recettes afin de confectionner le livret de recettes de la classe

Dans la même optique, on peut citer d'autres projets similaires comme la préparation d'une visite au musée, la réalisation d'un questionnaire pour visiter les lieux de la ville, la réalisation d'un journal de vie, la fabrication d'un jeu de l'oie pour la classe, la critique positive ou négative d'un film ou d'une sortie.

Pour conclure ce dernier chapitre, nous avons voulu montrer quelques exploitations réalisables avec un public multi-niveaux en FLE, toujours en ayant le souci à la fois de nous adapter aux capacités de chacun tout en maintenant l'unité du groupe classe. Nous estimons que toutes les démarches (utilisation de documents/supports différents et utilisation d'un même support ou valorisation d'une même tâche) se complètent pour créer une dynamique dans le processus d'enseignement/apprentissage. Mais le maintien de la cohésion du groupe classe trouve son exemplification maximale dans la didactisation d'un même support ou d'une même tâche pour plusieurs niveaux. Cette démarche nous semble novatrice pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère : elle confère à l'apprentissage un statut particulier entre l'acquisition (approche naturelle) et l'apprentissage (approche guidée, en classe), à supposer que nous fassions la différence, et prépare ainsi l'apprenant à l'immersion linguistique. C'est pourquoi, ajoutée à la liste des différents approches didactiques qui se sont succédées dans l'histoire de la didactique, nous pourrions proposer une « approche par immersion guidée », mixte entre la classe et la rue et qui s'adapterait bien à l'hétérogénéité des publics en LE en milieu homoglotte. Cette approche communic'actionnelle (Bourguignon, 2005) à plusieurs niveaux, simule une situation authentique puisque à l'extérieur de la classe, les apprenants peuvent vivre une situation communicative dans laquelle plusieurs niveaux de langue entrent en contacts (entre des natifs, des non-natifs avancés, des non-natifs plus faibles, des non natifs possédant une langue romane, d'autres à la langue maternelle plus éloignée). Comme le disait R.Cousinet (1949 : 46), la tâche multi-niveaux « réduit cette opposition si fâcheuse entre la vie de la classe et la vie de la cour ».

***

La conclusion de la partie III sera développée dans la conclusion générale.

Conclusion

Si au début de notre expérience d'enseignement avec le public au pair, nous avons été sceptique quant à la possibilité d'enseigner/apprendre une langue étrangère dans une classe multilingue et multi-niveaux en milieu homoglotte (c'est aussi le cas d'un grand nombre d'enseignants de FLE), notre recherche nous amène aujourd'hui, au contraire, à faire confiance à cette situation didactique particulière. Comment sommes-nous parvenus à cette attitude positive ?

Nous avons mis en place un premier corpus de recherche, composé d'évaluations initiales et finales d'une trentaine d'étudiants au pair. A l'aide d'un outil d'analyse statistique destiné à comparer des moyennes, nous avons pu constater un réel progrès de ces étudiants dans l'utilisation de la langue (en réception et en production) : après une centaine d'heures de cours, les niveaux A ont progressé, en moyenne de trois quart de niveau et les niveaux B d'environ un demi niveau ; des progrès comparables aux estimations envisagées par le CECR. Nous ne pouvons donc pas dire que cette situation didactique freine l'apprentissage.

Notre deuxième corpus est venu compléter cette idée. Le questionnaire d'enquête, destiné à connaître comment ces étudiants avaient appréhendé leur vécu dans ce contexte d'enseignement/apprentissage, a révélé (parmi les réponses les plus souvent données) 67% d'opinions favorables à ce type de classe et 33% d'avis négatifs (dont 13% qui concernent le volume horaire et donc qui n'a pas de rapport avec l'enseignement/apprentissage). Parmi les réponses positives 27% mettent en valeur le côté stimulant de l'apprentissage et la possibilité de faire des progrès plus rapides. Pour certains étudiants donc, la classe multi-niveaux loin d'être un frein, est un tremplin pour l'apprentissage.

Nous avons voulu analyser ce qui pouvait contribuer à cette progression. L'immersion dans la vie des familles françaises explique en partie l'acquisition de la langue de manière naturelle (Krashen, 1981, Porquier, 1994, Robert, 2009). Mais nous avons également fait l'hypothèse que la classe de langue avait escorté le processus d'apprentissage (Coste, 2002, Cicurel, 2002 et 2011, Cuq et Gruca, 2005), que certains gestes didactiques (Schneuwly, 2005, 2006, 2009) avaient permis l'intégration des structures linguistiques et une meilleure utilisation de la parole en contexte. En suivant la démarche de l'analyse des pratiques et en adaptant l'étude

de la transposition des objets enseignés (Chevallard, 1991, Schneuwly, 2009), nous avons voulu comprendre la logique didactique à l'œuvre pour essayer de gérer les niveaux hétérogènes. Nous avons choisi de faire une ethnographie de la classe de langue (Cambra Giné, 2003). Des observations de classes (corpus n°3), objectivées à l'aide d'un synopsis (Schneuwly, 2009) d'une valeur heuristique incontestable, ont révélé des régularités dans la mise en œuvre de certains dispositifs (types regroupements, contenus et supports, objectifs langagiers et fonctionnels, matériel) et de certaines régulations (internes et locales). Quelques- uns, que nous reprendrons dans la suite de la conclusion – au « niveau méthodologique » puis « technique de la DDLE », (Cuq, 2005 : 72) nous ont paru spécifiques à un agir enseignant confronté à l'hétérogénéité des niveaux.

Notre projet de recherche au niveau méta-didactique[127] (Cuq et Gruca, 2005 : 72)

Certains concepts, issus de différentes disciplines extérieures à la didactique des langues étrangères, nous ont permis de penser que le contexte de l'hétérogénéité des niveaux soutient le processus d'apprentissage.

Du côté de la *linguistique*, c'est parce qu'aujourd'hui « la communication prime sur la forme du message (…) c'est parce que l'efficacité prime sur la correction linguistique » (Bange, 2005 :22) qu'on peut envisager des interactions possibles entre des apprenants de niveaux différents. La classe de langue est envisagée ainsi comme « un lieu de parole et de socialisation » (Cicurel, 2002 : 3) et pas seulement comme un lieu de progression langagière.

En outre, s'entretenir avec des locuteurs plus avancés dans la maîtrise d'une langue, permet d'acquérir certaines structures grammaticales et lexicales. Du côté de la *psycholinguistique*, des chercheurs sur l'acquisition (Krashen, 1981) ont montré comment l'interlangue d'acquisition se construit à partir d'une immersion linguistique dans des situations authentiques. Cette interlangue peut évoluer plus rapidement s'il s'instaure un système d'entraide entre les locuteurs. Si nous reprenons la notion de tutorat, d'étayage, développée par les socio-constructivistes (Vygotsky, 1997 puis Bruner, 1983), nous pouvons envisager qu'au sein de la classe hétérogène, un apprenant plus avancé (un « expert ») pourra aider un apprenant plus faible (un « novice »). Il deviendra ainsi le « médiateur pour la construction par le novice tout seul d'un nouvel élément de savoir qu'il intègrera à son système déjà existant » (Bange,

[127] Au niveau « descriptif et spéculatif », il convient de « réorienter les concepts d'autres disciplines » (Cuq et Gruca, 2005 : 72)

2005 : 41). En retour, l'étudiant avancé, utilisant le métalangage, pourra ainsi faire un retour sur son savoir, son savoir-faire et le consolider. Nous avons insisté sur le fait que l'étudiant novice construira ensuite « tout seul » son savoir linguistique. L'autonomie dans l'apprentissage est le troisième concept valorisé par la psycholinguistique (Piaget, 1969, Vygostsky, 1997) et qui a soutenu notre raisonnement puisqu'une classe multi-niveaux se fonde inévitablement sur une incitation de l'apprenant à travailler seul.

Seul ou en petits groupes : nous avons montré que le travail en groupe est la condition première pour pouvoir gérer ce type de public. La négociation entre pairs (tutorat, auto ou hétéro réparations, métalangage) favorise l'acquisition (Nussbaum, 1999 ; Griggs, 1999). Dans le domaine de la *sociologie des apprentissages*, le concept de communauté de pratique (Wenger, 1998) nous a semblé pertinent pour penser le souci d'assurer la cohérence d'un groupe.

Travail en groupe, autonomie de l'apprentissage, étayage, autant de concepts déjà repris par *les sciences de l'éducation* (Meirieu, 1989, 1991 ; Perrenoud, 1996, 1997) quand elles ont mis en place des programmes de pédagogie différenciée. Nous nous sommes inspirée de leur démarche mais l'avons adaptée aux langues étrangères, notamment la distinction entre niveaux et besoins que nous avons choisi d'associer à l'approche par compétences[128]. Nous avons également été conduite à étudier de près certains apports conceptuels permettant aux chercheurs en Sciences de l'Education de penser l'agir enseignant, eux-mêmes s'inspirant de la philosophie de l'action. Selon nous, la classe multi-niveaux instaure une « grammaire de l'action didactique » spécifique (Sensevy, 2011), où l'enseignant est obligé de composer entre une multiplicité de temporalités, de « topos », de milieux. Ce qui a conduit à revisiter les notions de « chronogénèse », « topogénèse », « mesogénèse » (Brousseau, 1980). Nous avons essayé de montrer que l'hétérogénéité des apprenants génère des imprévus encore plus nombreux que dans une classe homogène, conduisant à exemplifier la théorie de l'action conjointe selon laquelle il faut placer « les déterminations de l'action (…) dans le jeu des relations entre personnes et situations (…) et non pas seulement dans le sujet rationnel » (Sensevy, 2011 : 219).

Ainsi notre démarche de thèse s'inscrit à la fois dans le champ des Sciences du Langage et dans celui des Sciences de l'Education.

[128] Mais nous avons pris soin d'expliquer pourquoi la pédagogie des groupes hétérogènes en FLE n'était pas réductible à l'idée de pédagogie différenciée.

Notre projet de recherche au niveau méthodologique[129]

Au niveau praxéologique, les différents apports théoriques nous ont permis de forger des concepts propres à notre problématique. Nous proposons le terme « **d'immersion guidée** » pour caractériser l'approche que nous valorisons dans ce type de classe ; une immersion guidée qui repose sur une dynamique de groupes encadrée par des « régulations hétérogènes »[130], c'est-à-dire celles qui sont mises en œuvre spécifiquement par l'enseignant pour gérer l'hétérogénéité du niveau des apprenants. Une immersion guidée qui prend tout son sens dans la « tâche multi-niveaux » particulièrement adaptée à notre « classe actionnelle ». Des propositions méthodologiques qui sont, du côté de la didactique des langues, fortement influencée par les principes de l'approche communicative et de la perspective actionnelle.

En effet, la multiplicité des niveaux implique que l'enseignant connaisse bien ses apprenants, les ait évalués précisément et se soit centré sur leurs besoins spécifiques. La centration sur l'apprenant est le premier paramètre théorique essentiel pour l'enseignement d'une LE dans un contexte hétérogène. C'est aussi un « principe d'action » (Cuq et Gruca, 2005). Se centrer sur les besoins de l'apprenant implique une approche par compétences (CECR, 2001) de l'apprentissage (deuxième principe d'action). La gestion d'un public hétérogène gagne à former des regroupements d'apprenants en fonction de leurs niveaux en CO, CE, PO, PE. Car « une langue est un ensemble différencié de compétences mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodique particulier » (Beacco, 2007 : 54). Le troisième paramètre et principe qui découle du premier[131], consiste à donner les moyens à l'apprenant de se rendre autonome, de lui apprendre à apprendre. Qui dit autonomie dit aussi auto-évaluation car il faudra qu'il ait assez de recul sur son niveau pour pouvoir faire un choix dans les exercices/activités proposés par l'enseignant. « Apprentissage et autonomisation, d'une part, et apprentissage et auto-évaluation d'autre part, sont deux éléments constitutifs de l'enseignement et de l'apprentissage [pour notre contexte hétérogène] telles que le conçoivent les méthodes actuelles » (Cuq et Gruca, 2007, 7). Les TICE nous permettent d'accompagner les apprenants et rendent vraiment possibles cette pédagogie à plusieurs vitesses. Enfin cette confiance dans

[129] Cuq et Gruca (2005 : 72) définisse le niveau méthodologique de la didactique à la fois comme une « praxéologie » ou « le paramétrage optimum de l'action d'enseigner » ; et comme « la série organisée des principes d'action (partie prescriptive) ».

[130] Nous mettons des guillemets ici parce que ces concepts didactiques n'existent pas dans la littérature consultée.

[131] « Une didactique centrée sur l'apprenant, [c'est celle qui est] décidée à placer celui-ci, concrètement et pleinement, dans les conditions de l'autonomie » (Porcher, 1981 : 31, cité par Cuq et Gruca, 2007 : 6)

cette capacité qu'a l'apprenant de se rendre responsable des opérations de l'apprentissage débouche sur une centration sur le groupe, la clé de voûte de notre thèse : c'est en communiquant avec ses pairs, qu'ils soient du même niveau en LE ou de niveaux différents, que l'apprenant pourra construire son savoir, son savoir-faire et son savoir être sur la langue et apprendra à se « débrouiller » avec ce qu'il sait[132]. La perspective actionnelle, en valorisant une centration sur la coaction dans les groupes nous a aidée à montrer que la tâche collective crée une dynamique permettant à l'apprentissage de se réaliser dans la communication (Rosen, 2007).

C'est cet aspect qui nous a semblé le plus novateur du point de vue méthodologique. La classe multi-niveaux place les apprenants dans un contexte intermédiaire entre la classe et la rue. Elle est en elle-même une tâche actionnelle car chacun doit essayer de s'adapter à l'autre afin de se faire comprendre et pouvoir avancer avec lui. L'interaction entre les apprenants dans la classe est déjà en soi un « problème à résoudre » en même temps qu' « un but qu'on s'est fixé » (CECR, 2005 : 16) L'apprenant est un acteur social déjà dans la classe. Ici, l'approche actionnelle trouve tout son sens car l'enseignant cherche à développer « la capacité de l'apprenant à compenser les lacunes de sa compétence linguistique [qui] est un facteur important dans le succès de toute activité » (CECR, 2001: 124). L'enseignement/apprentissage mis en œuvre correspond ainsi à ce que nous avons nommé une méthode par « immersion guidée ». En cela le fait d'être en milieu homoglotte prend tout son sens car la classe aide les apprenants à s'intégrer dans la vie française et la vie au contact des familles les aide aussi à s'intégrer dans la classe. La « tâche multi-niveaux »[133] permet ce passage entre la classe et la rue.

Notre projet de recherche au niveau technique

Ce qu'il convient de mettre en place ou de renforcer

La synthèse des dispositifs et des régulations observées dans les vidéos de classe a permis de dégager une « grammaire de l'action didactique » dans notre contexte de classe. A partir de cette étude de cas des étudiants au pair, et dans la perspective d'une formation de formateurs, nous avons essayé de proposer quelques pistes pédagogiques en ce qui concerne les

[132] «Placé en situation d'interlocuteur naturel, l'élève a donc de nouvelles responsabilités : il doit se rendre compte de ses erreurs soit par lui-même, soit en comparant son discours à celui des autres ; choisir de se concentrer sur la forme ou le fond du message ; décider quelles erreurs corriger, lesquelles laisser passer. » (Kramsch, 1984)

[133] Qui regroupe des apprenants de niveaux différents, ayant chacun un objectif à remplir en fonction de ses capacités mais visant la réalisation d'un projet collectif.

techniques[134] à mettre en œuvre dans des situations didactiques similaires. Nous insistons sur le mot « pistes » car « les objets [de la recherche] peuvent difficilement être isolés de leur contexte et de leur environnement » (Barbier, 2001 : 38).

A notre avis la pédagogie des groupes hétérogènes peut s'installer efficacement si l'enseignant module son enseignement en combinant les trois entrées « regroupements », « supports », « objectifs linguistiques ou fonctionnels ». Cela signifie qu'il pourra créer une dynamique de groupe qui navigue entre : la classe entière, le travail individuel, les sous-groupes adaptés aux niveaux des apprenants, les dyades ou triades, le regroupement multi-niveaux.

L'organisation des supports pourra être organisée selon trois modalités principales :

- le choix de supports différents destinés à faire travailler des objectifs différents : cela permet de faire travailler les apprenants en fonction de leurs niveaux et de leurs besoins.
- le choix de supports différents pour travailler un même objectif : cela permet de s'adapter au niveau de chacun mais en instaurant une unité de l'objectif permettant le passage d'un groupe à l'autre pour certains apprenants
- la didactisation d'un même support : une démarche innovante permettant à la fois de combiner l'adaptation au niveau et le travail en classe en entière.

Enfin, le choix et la gestion des supports et objectifs langagiers impliquent de nombreuses régulations. Nous proposons le terme de « régulation hétérogène » pour regrouper celles qui nous ont semblé spécifiques à la pédagogie des classes multi-niveaux. Du côté des régulations internes, il conviendra de trouver des supports compatibles afin de permettre à l'enseignant de s'occuper d'un groupe pendant qu'un autre travaille en autonomie ; de trouver des supports assez simples mais pas trop pour pouvoir les adapter à différents niveaux ; d'unifier les exercices/activités/ tâches autour d'un thème commun ; d'encourager chaque groupe à disposer d'un manuel pour travailler en plus en classe ou chez lui ; de travailler avec un blog ou sur une plateforme en aval du cours ; d' essayer d'équilibrer, pour l'enseignant, un temps de présence équitable entre les groupes, etc. (chapitre 8 et 9). Du côté des régulations locales, la précision des consignes pour chaque groupe, la variation dans le discours enseignant (choix du lexique, rythme, gestes, écriture au tableau du vocabulaire) d'un groupe à l'autre mais également pendant les moments en classe entière est une priorité ; l'encouragement à reformuler, définir,

[134] Nos propositions sont formulées à partir de la synthèse des dispositifs et des régulations observées dans les vidéos de classe (corpus 3) et des questionnaires d'enquêtes (corpus 2).

paraphraser doit également être donné aux apprenants plus avancés ainsi que la mise en place d'un tutorat auprès des apprenants plus faible.

Bref, autant de techniques qui essayent de combiner « le souci de la personne sans renoncer à la collectivité » (Meirieu, 1989), et qui font de la pédagogie des groupes hétérogènes « non pas une systématique mais une dynamique jamais achevée » (Ibid.). Ainsi, une lecture « polycentrique » (Borg, 2000, 2001) de la notion de progression nous semble particulièrement adaptée à la situation didactique étudiée puisqu'elle « permet d'ajuster, en fonction d'un contexte éducatif donné les centrations adéquates. Faire prendre conscience à l'enseignant qu'il peut jongler, permuter, alterner avec différents types de centrations[135] au lieu de subir le schéma figé du dogmatisme ou figé d'une méthode, d'une méthodologie, ou d'une approche qui proposent des centrations fixes, c'est le rendre à la fois plus efficace et plus épanoui dans son rôle » (Borg, 2000 : 139).

Ce qu'il convient de modifier, les limites et les interrogations.

Afin de prendre en compte les éléments négatifs retenus dans les questionnaires, deux critiques nous ont interpellée : aussi bien les étudiants de niveaux A que B se sont plaints de l'absence de temps pour réaliser à bien un exercice/activité en classe. Afin de pallier à cette difficulté, il faut veiller à donner moins d'exercices/activités au cours d'une même séance mais plutôt valoriser l'approfondissement de certains aspects du support donné. La deuxième critique formulée par les étudiants A étaient que parfois les exercices/activités étaient trop difficiles. Il convient donc de veiller au niveau du support choisi pour tous, de prendre soin de le didactiser à plusieurs niveaux. On peut également anticiper la séance et préparer en amont les étudiants A au thème, voire même au document. Enfin les étudiants de niveaux B ont parfois regretté que la progression soit un peu lente. Il faut donc peut-être compléter les documents pour tous avec un document plus difficile annexé pour eux, sur le même sujet. Il faudra également établir peut-être plus souvent et plus longtemps un travail en sous-groupe de niveaux. Pour le faire, nous pensons que 5h par semaine en une seule fois ne sont pas suffisantes : la gestion d'un public multi-niveaux en langue aurait tout intérêt à se réaliser avec un nombre d'heures plus important et /ou les 5 heures devraient être réparties sur au moins 2 séances. Cela permettrait aux apprenants de travailler chez eux certains exercices/activités au lieu d'être pris dans l'urgence

[135] Rappelons que S.Borg analyse la progression à travers différentes centrations : sur l'enseignant, sur l'enseigné, sur l'instrument éducatif, sur la matière à enseigner, sur la méthode, sur l'objectif.

du temps de la classe ; cela permettrait aussi à l'enseignant de faire des évaluations formatives plus souvent.

Cette modification de la distribution des heures plus étalées serait d'autant plus bénéfique aux étudiants débutants qu'il leur faut un temps assez long pour s'approprier les bases de la LE avant de pouvoir vraiment communiquer avec leurs pairs. Ainsi la deuxième limite à prendre en compte est celle de l'apprentissage effectif des structures grammaticales. Comme nous l'avons dit l'agir d'usage n'est pas l'agir d'apprentissage qui demande plus de temps (Chini, 2010). Cette classe reste malgré tout déroutante pour les débutants car ils doivent intégrer tout très vite. Au cours de notre expérience, nous avons constaté de grandes différences d'adaptation, dépendantes de leur motivation, de leur langue maternelle, de la langue parlée dans la famille d'accueil, du nombre de langues étrangères parlées, de leur profil et des stratégies qu'ils mettent en place[136]. La réflexion autour d'une pédagogie pour intégrer au mieux encore les étudiants totalement débutants au sein d'un public très hétérogène doit encore être approfondie.

Ouverture et perspective de recherche

*Les apports de cette recherche pour n**otre pratique d'enseignante***

Cette recherche nous a permis de prendre du recul sur notre pratique enseignante. Nous avons continué nos enseignements avec les jeunes au pair (et les poursuivons à nouveau en 2013-2014) et n'avons cessé de modifier, faire varier et de tester nos techniques afin de parfaire l'enseignement/apprentissage de nos étudiants. Pour cela les observations de classe ont été d'une grande aide.

Nous avons également élaboré, au CUEF de L'université Stendhal-Grenoble 3, plusieurs programmes de formations de formateurs ainsi que des conférences pour les enseignants confrontés à ce type de public.

[136] Comme le dit f F.Cicurel (2002 : 6) : « La classe, lieu qui se veut propice à l'apprentissage, met en mouvement une multiplicité de facteurs qui peuvent, selon les cas, aider ou retarder l'appropriation. Le désir d'apprendre, le désir d'être le meilleur du groupe, un programme adapté à son propre rythme, le rapport à la langue apprise, l'aptitude à développer une compétence orale ou écrite, l'occasion d'entendre la langue à l'extérieur ou pas, l'impact du professeur, l'interinfluence entre les apprenants ». La prise en compte de tous ces paramètres est encore plus vraie dans un contexte multilingue, multi-niveaux.

Nous aimerions, par la suite, écrire un manuel reprenant les bases de la réflexion méta-didactique et méthodologique et proposant des exploitations multi-niveaux autour d'un thème[137].

En outre, cette recherche nous a fait évoluer dans notre pratique enseignante avec des publics dits homogènes. Convaincue que l'homogénéité de niveaux entre les apprenants n'existe pas, nous valorisons l'approche par compétences : différents supports et différentes consignes sont parfois proposées aux apprenants en fonction de leurs capacités, même quand leur niveau *global* est similaire. De plus, nous essayons de valoriser « l'immersion guidée » en proposant davantage de tâches « hors-les murs » au cours desquelles nous accompagnons nos étudiants dans la rue, les commerces, les restaurant, etc…Enfin notre utilisation du multimédia et du travail en ligne est devenu indispensable car nous croyons aux bénéfices du travail autonome et aux capacités de certains étudiants à pouvoir intégrer plus d'informations et ainsi progresser plus vite.

Projets pour notre centre de langue

Puisque l'analyse des pratiques est entendue « à la fois comme un outil de recherche, un outil de formation (…) et un outil de transformation des pratiques » (Barbier, 2001 : 306), nous estimons que notre projet de recherche pourrait aussi apporter quelques pistes pour transformer ou renforcer certaines pratiques déjà mises en place dans la classe dite homogène aussi. Nous valorisons l'approche par compétences avec des classes dite homogènes. Car, comme nous l'avons dit, l'homogénéité n'existe pas, « seul face aux élèves, le professeur doit s'adresser à eux comme un collectif, mais ce collectif n'est jamais que virtuel » (Sensevy, 2011 : 85). Ainsi, nous envisagerions la création de formules combinant des cours de langues et des heures uniquement réservées au travail de certaines capacités langagières qui rassembleraient des étudiants qui n'appartiennent pas à la même classe (de par leur niveau global) mais qui ont des niveaux semblables en CO, PO, CE ou PE[138].

---

[137] Il existe à notre connaissance des manuels spécialisés : l'ouvrage de Abry, D et Vedelman-Abry, (2006) J., *La phonétique*, CLE international, propose des fiches de phonétique pour plusieurs niveaux. De même Regnat, S et Exel, M-H (2008), l*ivres ouverts*, PUG, propose une approche de la littérature par les thèmes pour différents niveaux. Certains manuels concernent les niveaux A1/A2 ou B1/B2. Mais il n'existe pas de manuel qui proposent une dynamique dans l'élaboration de séquences pour de grandes hétérogénéité, associant travail en sous-groupe et en classe entière.

[138] Car « les apprenants ne constituent plus un public homogène, tandis que les apprentissages se déroulent sur des périodes dont la durée tend à se réduire. Cette double tendance à la différenciation et à la spécialisation des demandes d'un public soumis à ce que Baudrillard appelle « un temps contraint » (qui a besoin d'être consommé, directement acheté ») exige une reconfiguration de l'offre » (Barbot 2000, : 29)

Enfin, au lieu de les éviter ou de les considérer comme des handicaps, nous encourageons fortement la création de classes qui regroupent des apprenants de niveaux différents mais proches (A1/A2 ; A2/B1 ; B1/B2 ; B2/C1) pour encourager l'approche par compétence, la stimulation de l'apprentissage, le tutorat, la consolidation des acquis et l'autonomie dans l'apprentissage. D'ailleurs nous préférons parler de diversité plutôt que d'hétérogénéité, connotée souvent négativement (Puren, 2001). Cette diversité permet à l'enseignant de faire preuve de créativité didactique qui, selon nous, est la clé de l'épanouissement dans sa pratique.

Perspectives de recherche

Afin d'aller plus loin dans notre démarche de recherche, nous aimerions nous livrer à une analyse des interactions entre des apprenants de niveaux différents afin de voir quels procédés discursifs sont mis en place pour se comprendre et pour avancer dans leur découverte et consolidation de la langue étrangère. L'équipe du GRAFE mais aussi F.Cicurel, M.Cambra Giné utilisent l'analyse conversationnelle pour comprendre plus précisément comment s'effectue l'acquisition. Nous n'avons pas choisi de le faire dans notre thèse mais nous désirons approfondir nos résultats dans cette voie. Nous pensons nous inspirer d'approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères (Pekarek et Mondada, 2000). Une deuxième perspective de recherche pourrait être faite, en psycholinguistique, sur les profils d'apprenants qui parviennent le mieux à s'intégrer dans ce type de situations didactique et sur les stratégies mises en place par eux (Cyr, 1998 ; Gardner, 2000). Enfin, nous aimerions affiner notre analyse de la progression des étudiants par une étude précise des progressions linguistiques d'un petit groupe d'apprenants.

Une réflexion philosophique **sur l'agir…**

Ayant étudié pendant dix années la philosophie avant de nous intéresser aux sciences du langage, il nous importe en cette fin de thèse d'envisager une réunion entre nos deux formations. L'inscription de notre projet de recherche dans une anthropologie de l'action nous laisse entrevoir un horizon que nous aimerions poursuivre. Comme le dit G.Sensevy (2011 : 219), vouloir caractériser l'action didactique, c'est entrer dans « l'élaboration d'une anthropologie de l'action dont le programme de recherche vise précisément à la compréhension et à l'explication raisonnée de l'ingéniosité pratique ».

Si la centration sur l'apprenant est la base de la pédagogie des groupes multi-niveaux, nous avons voulu aussi mettre en valeur cette centration sur l'enseignant, trop souvent oubliée aujourd'hui. L'enseignant confronté à l'hétérogénéité du public n'est plus ce maître tout puissant, ce référent qui détient le savoir absolu et qui évalue (Borg, 2001 : 32). Au contraire il n'apparaît plus seulement comme un dispensateur de savoirs mais comme l'organisateur de situations d'apprentissages variées. A la fois diagnostiqueur pointilleux, « chrono-maître », et toujours en état de veille pédagogique, à la fois médiateur, animateur, chef d'orchestre, il doit devenir l'architecte ingénieux d'un cours à plusieurs vitesses. En nous inspirant d'Aristote[139] nous pouvons dire que l'agir de l'enseignant confronté à des apprenants de niveaux différents en langue, se définit à la fois comme une praxis (ou la mise en œuvre d'un processus pour réaliser une action), une poiesis (ou la volonté d'agir avec efficacité) et une phronésis (ou une prudence qui réside dans la connaissance du singulier et la délibération) (Ladrière, 1990). La multiplicité des niveaux impose à l'enseignant de faire preuve d'une « intelligence rusée, celle de l'action » (Sensevy, 2001), ce que les Grecs nommaient « la métis ».

Cette ingéniosité de l'enseignant est d'autant plus nécessaire qu'il est doit gérer une foule d'imprévus qui font qu'« il ne peut pas faire ce qu'il veut » mais qu' « il fait ce qu'il peut » (Preczmicky, 1991). La réflexion sur l'agir enseignant rejoint la question philosophique des déterminations de l'action.

L'analyse de l'agir didactique dans un contexte multi-niveaux rejoint inévitablement les théories de l'action située et de l'action conjointe (Fillietaz, 1997 ; Sensevy, 2001 ; Bronckart 2009) c'est-à-dire une action qui vise un but commun « une action coopérative où chacun a son but que si l'autre atteint le sien » (Bange, 1992, 121-122 cité par Fillietaz). Une action qui ne peut plus être conçue du point de vue uniquement rationaliste car elle doit faire face à une fluidité du réel, qui se déroule dans un temps irréversible, difficilement appréhendable par la seule raison ou intention du sujet. Cette fluidité[140], c'est celle de la dynamique de classe, des profils des apprenants, de leurs langues maternelles, de leurs niveaux, de leurs compétences. C'est celle de la langue en général. Mais c'est aussi celle des phénomènes et de l'être[141] (Bergson, 1994 [-1907]).

[139] Nous faisons ici référence à Aristote (1997), *L'Ethique à Nicomaque*, Poche.

[140] « La notion de fluide remplace celle de solide, le mouvement remplace le permanent : souplesse et adaptabilité (…) entrent comme dimensions fondamentales dans la nature des phénomènes » (Cortés, 1987 cité par Borg, 2001 :63)

[141] On citera le très beau texte de H.Bergson qui, dans *l'Evolution créatrice* (1994 : 299), explique qu'il ne faut pas concevoir l'Etre comme intemporel ni chercher l'immobilité à travers lui car l'Etre vit en nous et il dure.

Ainsi faisant écho à la philosophie présocratique et à celle de Spinoza, notre recherche nous permet d'entrer dans une réflexion philosophique sur un agir qui « se situe en continuité avec la processualité naturelle » (Bronckart, 2005 : 209). Nous espérons avoir réussi à montrer au travers de cette thèse que l'agir enseignant doit se comprendre plus comme une *action en train de se faire* qu*'une action accomplie* (Schütz, 1998 cité par Bronckart, 2009 : 26)), « une action caractérisée par la temporalité vécue de l'actant » où l' « actant [l'enseignant] attribue à son agir un sens initial (issu d'un acte réfléchi) mais ce sens se modifie dans le cours de l'agir, dans des directions a priori imprévisibles (…) selon une temporalité interne, dynamique et polydéteminée» (Bronckart, 2009 : 27).

« Mais pensons nous jamais la vraie durée (…). Il faut s'installer en elle d'emblée. C'est ce que l'intelligence refuse le plus souvent de faire, habituée à penser le mouvant par le biais de l'immobile »

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M., (1990), *Vers une pédagogie de l'interculturel*, Presse de la Sorbonne, INRP.

Aeby Daghé, S, Jacquin, M. , (2009), « La régulation, un geste didactique », in Canelas-Trevisi, S., Guernier M-C., Cordeiro G-S., Simon D-L., Langage, objets enseignés, travail enseignant, ELLUG, p.200-208.

Albero, B., (2004) « L'auto-formation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie », in *La notion de ressources à l'heure du numérique*, ENS édition.

Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, Ph. (dir.) (1978 mars), *L'Evaluation formative dans un enseignement différencié*, Actes du colloque de l'Université de Genève. Peter Lang.

Ardity, J., (2005), « Approches interactionnistes », *les interactions en classe de langue*, FDML Recherches et applications, juillet, p.8-19.

Aristote (traduit par R.Bodéus) (2004), Ethique à Nicomaque, Poche.

Austin, W., (1991[-1970]), *Quand dire, c'est faire*, Edition du Seuil.

Bange, P. en collaboration avec Rita Carol et Peter Griggs, (2005), *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*, L'Harmattan.

Barbier, J-M., (2001), « La constitution de champs de pratiques en champs de recherche », in Baudouin, J-M., Freidrich, J, *Théorie de l'action et éducation*, Raisons éducatives, De Boeck, p. 305 à 317.

Barbot, M-J, (2000), *Les auto-apprentissages*, CLE international.

Barlow, M., (1993), *Le travail en groupe des élèves*, A.Colin.

Barlow, C, Barlow, M., (1979), L*'expression orale et les techniques de travail en groupes, exercices pour la classe,* Nathan.

Baudouin, J-M., Freidrich, J, (dir.), (2001), « Théorie de l'action et action du professeur », in Baudouin, J-M., Freidrich, J, *Théorie de l'action et éducation*, Raisons éducatives, De Boeck, p.7-24.

Beacco, J-C., (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier.

Beacco, J-C. (2010), « Tâches, compétences de communication et compétences formelles », in *Synergies Brésil* n°Spécial 1, P.97-105 (Sorbonne nouvelle) http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/beacco.pdf (consulté le 9 juin 2013)

Bérard, E., (1991). *L'approche communicative, théorie et pratiques*, CLE international.
Bernié, J-P., (2008), *Le travail sur le geste professionnel, à la recherche du chaînon manquant*, De Boeck.

Bertocchini, P., Costanzo, E., (2008), *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, CLE

Besse, H., Porquier, R., (1991), *Grammaires et didactique des langues,* coll..LAL, Didier Hatier.

Bigot V. (2005). « Quelques questions de méthodes pour la recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue », in *Les interactions en classe de langues*, FDLM, Recherches et applications, juillet, p. 47-57.

Blanchet, P., Gotman, A. (2005), *L'enquête et ses méthodes*, Arman Colin.

Blanchet, P (2011), « Nécessité d'une réflexion méthodologique » in *Guide pour la recherche en Didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*, sous la direction de P. Blanchet et P. Chardenet, PUR, p.9-20.

Blanchet, P., (2011), «Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables » in *Guide pour la recherche en Didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*, sous la direction de P. Blanchet et P. Chardenet, PUR, p.72- 77.

Bolton, S., (1991), *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, coll. LAL, Didier Hatier

Borg, S., (2001), *La notion de progression*, Didier.

Borg, S., (2002), « Pour une lecture polycentrique de la notion de progression », in Coste, D et Véronique, D. *La notion de progression*, Notions en questions, n°3, p.133-143.

Bouchard, R., (1989), « Texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte, …et la grammaire ?, FDLM, Recherches et Applications, p.60-69.

Bouchard, R., (2009), « Analyse interactionnelle, l'interaction pédagogique comme palimpseste : unités interactionnelles et gestion des phénomènes émergents » in Canelas-Trevisi S., Guernier M-C, Cordeiro GS & Simon D, *Langage, objets enseignés et travail enseignant*, Ellug, p. 75-99.

Bourdieu, P., (1966), « L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et la culture », *Revue française de sociologie*, 3, p 325-347. Cité par Perrenoud, Ph. (1997a).

Bourguignon, Cl., (2009), « L'apprentissage des langues par l'action » in Lions Olivieri, M-L., Liera, Ph., *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Diffusion, p. 49-77.

Bronckart J-P., Plazaola Giger , I., (1998), « La transposition didactique, histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », *Pratiques*, juin, 67, p.5-14.

Bronckart, J-P., (2001), « S'entendre pour agir et agir pour s'entendre », in Baudouin, J-M. et Friedrich J-M. (dir.), *Théorie de l'action et éducation*, Raisons Pratiques, De Boeck, p.133-154.

Bronckart, J-P., Bulea, E., Pouliot, E. (eds). (2005), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*, PUSeptentrion.

Bronckart, J-P. (2008), « Discussion de quelques concepts pour une approche praxéologique du langage », Collection des congrès mondiaux de linguistique française (http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=com_article&access=standard&Itemid=129&url=/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08313.pdf) publié en ligne le 9 juillet 2008, consulté le 26 octobre 2011.

Bronckart, J-P, (2009), « Des statuts et des conditions d'interprétation de l'activité humaine », in Canelas-Trevisi, S., Guernier, M-C., Cordeiro, GS & Simon, DL, *Langage, objets enseignés et travail enseignant*, Ellug, Université Stendhal, p. 19-32.

Brousseau, G., (1980). « L'échec et le contrat », *Recherche*, 41, p. 177- 182.

Bruner,J. S (1983), *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octarès.

Bulea E., Bronckart (2006), « La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail», *bulletin Vals-asla*, 84, Bulletin suisse de linguistique appliquée, p.142-171.

Caddéo, S., Jamet M-C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Hachette.

Cambra Giné, M., (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Didier.

Castelloti, V., Coste. D., Moore, D., Tagliante, C., (2007), *Portfolio européen des langues 15 ans et plus*, cahier + passeport, Didier.

Chanal, V., (2000), «Communauté de pratiques et management par projet .A propos de l'ouvrage de E.Wenger, Communities of pratices : learning, meaning and identity », in *Management*, 2000, vol 3. http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/0304/Chanal.pdf, consulté le 12 août 2013

Chnane-Davin, F., (2005), *Didactique du français langue seconde en France. Le cas de la discipline « français » enseignée au collège*, Thèse de doctorat soutenue à L'Université de Provence sous la direction de J-P Cuq.

Chevallard, Y., (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.* La Pensée Sauvage.

Chini, D., (2010), « Langage et/ou action ? La perspective actionnelle favorise-t-elle vraiment l'apprentissage linguistique ? », *Interrogations épistémologiques en didactique des langues*, FDLM, Recherche et application, août, p.164-169.

Chiss, J-L (2000), « La progression, un problème typiquement didactique », in Coste, D et Véronique, D. *La notion de progression*, Notions en questions, n°3, ENS éditeurs, p.67-70.

Chiss, J-L. (2010), « La didactique des langues, une théorie d'ensemble et des variable », FDML, Recherche et application, juillet, p.37-46.

Chopin M-P., (2011), *Le temps de l'enseignement, l'avancée du savoir et les gestions des hétérogénéités dans la classe,* PUR.

Cicurel, F., (1985), *Parole sur parole, le méta-langage en classe de langue*, CLE international.

Cicurel, F., (2000), « La progression, entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable », in Coste.D, Veronique, D, *La notion de progression*, Notion en question n°3, ENS éditions, p.103-117.

Cicurel, F., (2002), « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE* 2002.

Cicurel, F. (2011*), Les interactions dans l'enseignement des langues*, Didier.

Coletta, J-M., (2005). « Communication non verbale et parole multi-modale », in *Les interactions en classe de langues*, FDLM, Recherches et applications, juillet, p.32-41.

Connac, S. (2013), « Coopérer, quel bazar », in « Mieux apprendre avec la coopération », *Cahiers pédagogiques*, n°505 mai, p. 8-9.

Conseil de l'Europe (2005), *Cadre européen de référence pour les langues: apprendre, évaluer et enseigner*, Didier

Cortes, J., (1987), *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Didier-Crédif cité par Borg, S (2001).

Coste, D (2000), « Le proche et le propre, remarques sur la notion de progression », in Coste, D et Véronique, D. *La notion de progression*, Notions en questions n°3, ENS éditeurs, p.9-20.

Coste, D., (2002), « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? » *AILE* [En ligne], 16/2002, consulté le 10 mai 2013. URL : http://aile.revues.org/747

Courtillon, J., (2003), *Elaborer un cours de FL,* Hachette.

Crahay, M. (2006), « Qualitatif-Quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? » in Paquay L., Crahay M., De Ketele J-M., *L'analyse qualitative en éducation*, De Boeck.

Cuq, J-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, CLE international.

Cuq, J-P., Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère*, PUG.

Cuq, J-P., Gruca I. (2007), « La centration sur l'apprenant, un pivot épistémologique à la fois indispensable et fragile », *ITL (International journal of Applied linguistics)*, n°156, Louvain, p.1-18.

Cousinet (1945) Une méthode de travail libre par groupe, Le cerf.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. &Scheller, L. (2000), *Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité*. PISTES, 1, 1-9.

Cyr, P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, CLE international.

David, C., (2009), « Atouts et faiblesses de la pédagogie différenciée », *FDLM*, oct-dec, n°366, p.26.

De Certeau, M., Girard, L, Mayol, P., (1990), *L'invention au quotidien*, tome 1, Arts de faire, Poche.

Dejean, C., (2004*), Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur, Etude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en Français Langue Etrangère*, Thèse soutenue à L'Université Stendhal Grenoble3 sous la direction de V.de Nuchèze et F.Mangenot.

De Ketele, J-M., (1980). *Observer pour éduquer*, Peter Lang.

Demazière, F., (2004), « Ressources et guidage », in Mothier, M. *La notion de ressources à l'heure du numérique* , ENS Lyon.

De Salins, G-D. (1996), *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Didier/Hatier.

Develay, M. (1996). « La pédagogie coopérative : oui, si…ou le point de vue d'un didacticien », in *Les Cahiers pédagogiques* n°347, oct 1996. http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-pedagogie-cooperative%E2%80%89-oui-si-Ou-le-point-de-vue-d-un-didacticien

Donato, R. (1994) Collective scaffolding in second language learning. In J.P. Lantolf andG. Appel (eds), Vygotskian Approaches to Second Language Research, Norwood, p. 33-56.

Duquette, L., Tréville, M-C., (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette.

Ellis, R. (2010), « Recherche sur l'enseignement et la pédagogie des langues », FDLM, juillet, n°48.

Faïta, D. et Saujat, F. (2010), « Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique », in F. Yvon et F. Saussez (Eds.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation,* Presses Universitaires de Laval, p. 41-71.

Fillietaz, L. (2002). *La parole en action*. Nota Bene.

Fillietaz, L. (2005). « Mise en discours de l'agir et formation des enseignants », in *Les interactions en classe de langues*, FDLM, Recherches et applications, p.20-31.

Fillietaz, L et Schubauer-Leoni M-L (ed), (2008), *Processus interactionnels et situations éducatives*, De Boeck.

Galisson, R., Coste.D. (dir.) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette.

Gaonac'h, D., (1987). *Théorie d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère*, coll. LAL, Didier Hatier.

Gannac,N., (2001), « Travail autonome…pédagogie différenciée : d'où venons-nous ? », *Les Langues modernes*, oct- -dec, p.26-31.

Gardner, H. (2008), *Les intelligences multiples. La théorie qui bouleverse nos idées reçues*, Retz.

Germain, C., (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE international.

Gillig, J-M., (1999), *Les pédagogies différenciées. Origines, actualités, perspectives*, De Boeck.

Griggs, P., (2009). « Analyse didactique : la tâche collective comme outil de l'apprentissage dans une classe de langue », in Canelas-Trevisi, S., Guernier, M-C, Cordeiro, G. et Simon, D.L., *Langage, objets enseignés et travail enseignant*, Ellug, Université Stendhal, p.101-127.

Guernier, M-C, (2009), « Le film de classe, une méthodologie de recherche sémiotiquement risquée », in S. Canelas-Trevisi, M-C Guernier, G S Cordeiro, D-L Simon, *Langage, objets enseignés et travail enseignant*, Ellug, Université Stendhal, p.112-125.

Guichon, N., (2012), *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Didier.

Holec, H., (1992), « Les auto-apprentissages », in FDLM, Recherches et applications, fev-mars, CLE international, p. 47- 55.

Holec, H (1988*), Autonomie et apprentissage auto-dirigé: terrains d'applications actuels*, Conseil de l'Europe

Husser, R., (2007). *Conception d'un test de placement au CUEF*, Mémoire de Master 2 FLE Pro, Université Stendhal-Grenoble 3.

Jakobson, R. (1963). *Essai de linguistique générale*, Editions de minuit.

Jonnaert, P., (1988), *Conflits de savoir et didactique*, De Boeck.

Juliers, S., (2008), *L'enseignant en ses objets*, Thèse soutenue à l'Université Pierre-Mendès-France, Grenoble 2, sous la direction du professeur Pascal Bressoux,

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*, De Boeck.

Klein W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin,

Kramsch, C., (1984), « Interactions langagières en travail de groupe », in FDLM, n°183, p. 52-59.

Krashen, SD., (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press, Oxford.

Ladrière, P. (1990), « La sagesse pratique, les implications de la notion aristotélicienne de la phronésis pour la théorie de l'action », in Pharo, P. et Quéré, L, *Les formes de l'action, sémantique et sociologie*, *Raisons Pratiques*. p.14-37.

Lambert, M., (1994), *Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère,* AILE, 4. http://aile.revues.org/1258, consulté le 6 octobre 2010.

Laplantine, F., (1996), *La description ethnographique*, Nathan université.

Legrand, L., (1995), *Les différenciations de la pédagogie.* PUF.

Lions Olivieri M-L, Liria Ph (coord.), (2009), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Diffusion.

Machiavel, N. (1996 [-1516]), *Le Prince,* Œuvres complètes, vol.1, Robert Laffont.

Maingueneau, D., (1996), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Seuil.

Mangenot, F. (2002), « Produits multimédias : médiation ou médiatisation ? », FDLM, juillet-août, n°322, p.34-35.
Martinez P. (1996). *La didactique des langues étrangères*, PUF.

Maslow, W., (1943), "A theory of human motivation", *Psychological review*, 50, p. 370-396.

Meirieu, Ph., (1989), Enseigner, scénario pour un métier nouveau un métier nouveau, ENS éditeur.

Meirieu, Ph. (1990), *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. ESF (5ème éd.).

Meirieu, Ph. (1991), *Itinéraires des pédagogies de groupes, Apprendre en Groupe 1*, Chronique sociale.

Mendoça-Dias, C., (2012), *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France,* thèse soutenue à l'Université de Nice Sophia-Antipolis, sous la direction de J-P. Cuq.

Moirand, S., (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette.

Mondada, L. (2006), « La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants », Bulletin Vals-asla , 84, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, p.86-95.

Mondada, L Pekarek S, (2000), « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues », *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères* [en ligne],12/2000, mis en ligne le 9 nov 2010, consulté le 30 sept. 2011. URL : http://aile.revues.org/947.

Moore, D. et Castelloti, V. (eds) (2008), *La compétence plurilingue : regard francophones*, Peter Lang.

Mucchieli, R., (1976), *La méthode des cas*, ESF.

Noyau, C. (1988), « Recherche sur l'acquisition spontanée d'une langue étrangère par des adultes dans un milieu social », *Dialogue et culture*, revue de la FIFP, mai, p. 208-218.

Nunan, D., (1989), *Understanding language classrooms. A guide for teacher-initiated action*, Prentice Hall.

Nussbaum, L., (1999), «Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de LE », in *Langages*, n°13, p.35-50.

Paveau M.A, Sarfati, G-E (2003), *Les grandes théories de la linguistique : de la grammaire comparée à la pragmatique*, Armand Colin.

Pekarek S. (2006), «Compétence et langage en action », Bulletin Vals-asla numéro 84, *Bulletin suisse de linguistique appliquée,* p.2-39.

Pekarek, S, Mondada, L., (2000), « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », AILE [en ligne], 947. URL : http://aile.revues.org/947: consulté le 1 octobre 2011

Pekarek Doehler S, (2000), « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », AILE [en ligne], 934, URL : http//aile.revue.org/934 consulté le 3 octobre 2011.

Perrin-Glorian, M., Reuter Y. (ed), (2006) *Les méthodes de recherche en didactiques*, PUSeptentrion.

Perrenoud, Ph. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*, ESF (2ème éd).

Perrenoud, Ph. (1997a). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, ESF éditeur.

Perrenoud, Ph. (1997 b). *Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation. L'Educateur*, 13, p. 20-25 (http://pmev.lagoon.nc/Prndiffer.htm).

Piaget, J. (1969). *Psychologie et Pédagogie*, PUF.

R. Pléty (1996), *L'Apprentissage coopérant,* PUL. Cité dans le *Magazine Science humaine* : http://www.scienceshumaines.com/lev-vygotski-1896-1934-pensee-et-langage_fr_9754.html) consulté le 10 octobre 2011.

Porcher, L. (dir.) (1986), *La civilisation*, CLE international.

Porcher, L. (1995), *Le français langue étrangère*, Hachette.

Porquier, R. (2000). « La notion de progression en langue étrangère », in Coste, D et Véronique, D, *La notion de progression,* Notions en questions, ENS éditeurs, p.87-101.

Pothier, M. (2004), *La notion de ressources à l'heure du numérique*, ENS édition.

Przesmycki, H. (1991), *Pédagogie différenciée*, Hachette.

Puren, C., (2001a), « Observation, conception et mise en œuvre de séquences de pédagogie différenciée », *Les Langues modernes*, oct-dec., p.10-20. + DVD de 2h30 (40 séquences de 4 minutes environ).
Livret de l'enseignant :
:http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&ved=0CD8QFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.christianpuren.com%2Fapp%2Fdownload%2F3890528651%2FPUREN_2003a_Contre_pedagogie_differenciee.pdf%3Ft%3D1268094131&ei=FNufUcn_DNON7Aba8YDIBw&usg=AFQjCNGqI0AcCRC7Hp_bj5QXOJ4a_x8G4w&bvm=bv.47008514,d.ZGU

Livret pour le formateur :
http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&ved=0CD8QFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.christianpuren.com%2Fapp%2Fdownload%2F3890528651%2FPUREN_2003a_Contre_pedagogie_differenciee.pdf%3Ft%3D1268094131&ei=FNufUcn_DNON7Aba8YDIBw&usg=AFQjCNGqI0AcCRC7Hp_bj5QXOJ4a_x8G4w&bvm=bv.47008514,d.ZGU

Puren, C., (2001b), « Pédagogie différenciée en classe de langue ». *Les Cahiers pédagogiques,* n° 399, déc. 2001, CRAP, p.64-66.

Puren, C., (2006). « La perspective actionnelle, vers une nouvelle cohérence didactique », FDLM, n°348, p.42-44.

Rastier, F. (2010). « Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus ». http:// www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Enjeux.html consulté le 12 septembre 2011

Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. PUF.

Reuter, Y., (2007), (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux de didactique*, Broché.

Rivière, V. (2005), « « Aujourd'hui nous allons travailler sur …. » Quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques », in *Les interactions en classe de langues*, FDLM, Recherches et applications, p. 96-104.

Robert, J-M. (2009). *Manières d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Hachette.

Robert, J-P., Rosen, E., Reinhart, Cl., (2011), *Faire classe en FLE. Une approche pragmatique et actionnelle*, Hachette.

Rosen, E. (2007). *Le point sur le cadre commun de référence pour les langues*. CLE international.

Rosen, E. (coord.), (2009), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, FDLM, recherche et application, numéro spécial 45.

Roulet, E. (1989), « Des didactiques du français à la didactique des langues », *Langue française*, n°82, p.3-7.

Rousseau, J-J (1969 [1761]), *Emile ou de l'Education (Livres 2, 3, 4)*. Œuvres Complètes, Gallimard-la Pléiade.

Saussure, F. (de), (1972). *Cours de linguistique générale*, Payot.

Schneuwly, B., (1995), « De l'utilité de la transposition didactique. In: Chiss, J-L., David, J. et Reuter, Y. (éds.), *Didactique du français. État d'une discipline*, Nathan, p.47-62.

Schneuwly B., Cordeiro G, Dolz J (2005). « A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale (GRAFE) ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, p.77-93.

Schneuwly B., Dolz J., Ronveaux C, (2006a), « Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés », in Perrin M-J, Reuter Y. (eds) *Les méthodes de recherche en didactique*, M.-J. Perrin-Glorian, Y. Reuter (eds.), p.175-190.

Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T. (ed.),(2006b), *Analyses des objets enseignés, le cas du français*, De Boeck.

Schneuwly, B., Dolz J. (2009a), *Des objets enseignés en classe de langue*, PUR.

Schneuwly, B (2009b), « Objet enseigné et travail enseignant, éléments théoriques pour une recherche empirique ». In Canelas-Trevisi, S., Guernier M-C., Cordeiro G-S., Simon D-L., *Langage, objets enseignés, travail enseignant*, ELLUG, p.131-151.

Schütz, A., (trad.fr.1998), *Eléments de sociologie phénoménologique*, l'Harmattan.

Sensevy, G. (1994). *La scientificité des sciences de l'éducation, L'année de recherche en sciences de l'éducation*, PUF.

Sensevy, G. (2001) : « Théories de l'action et action du professeur », in J-M Baudouin, J Friedrich, *Théorie de l'action et éducation,* De Boeck Université, p.203-224.

Sensevy, G. (2011) *Le sens du savoir*, *éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, de Boeck.

Tagliante, C., (2006). *La classe de langue*, CLE international.

Van Lier, L., (1996), *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*, Longman.

Véronique, D. (2005). « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère », *AILE* [En ligne], 23 | 2005, mis en ligne le 15 décembre 2008, consulté le 10 octobre 2011. URL : http://aile.revues.org/1707

Veronique, D. (1994). « Quel profil d'apprenant, réflexion méthodologique », *AILE* [En ligne], 4/1994, consulté le 10 mai 2013. URL : http://aile.revues.org/62.

Veltcheff, C., Stanley, H. (2003*). L'évaluation en FLE,* Hachette.

Vigner, G., (1984), L'exercice en classe de français, Hachette.

Vigner, G., (2004), *La Grammaire en FLE*, Hachette.

Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*, La Dispute.

Willis, J. (1996), *A framework for task-based learning*, Longman

Wittgenstein, L., (2005 [-1953]), *Recherches philosophiques*, Gallimard.

Yaguello, M. (1981). *Alice au pays du langage*, Seuil.

Zarate, G., (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette.

Zarate,G. (1993), *Représentations de l'étranger en didactique des langues*, Didier.

Zakhartchouk, J-M. (2001*).* « Pédagogie différenciée : une indispensable clarification », *Les Langues modernes*, oct-dec 2001, p.32-37.

Bibliographie des ouvrages sur les pratiques de classe en FLE
Bibliographie des méthodes de FLE

Abry,D., Chalaron, M-L (1994), *350 exercices de phonétique*, Hachette

Abry, D., Vedelman-Abry, J., (2007), *La phonétique, audition, prononciation*, *correction,* coll. Techniques et pratiques de classe, CLE international.

Abry D., Fert C., Parpette Ch., Stauber J., Soria M., Borg S., (2007), *Ici 1*, CLE international.

Abry D., Daâs Y., Fert C., Deschamps H., Richaud F., Spérandio C., (2008), *Ici 2*, CLE international.

Abry, D., Chalaron, M-L., (2009), *La grammaire des premiers temps 1*, PUG.

Andant, C., Metton C., Nachon A., Nugue F., (2008) *A propos A1,* PUG.

Beacco, J., Bousquet, S., Porquier, R., (2004), *Niveau B2 pour le français, le référentiel*, Didier.

Beacco, J., Porquier, R., (2007), *Niveau A1 pour le français, le référentiel*, Didier.

Beacco, J, Porquier, R., (2008), *Niveau A2 pour le français*, le référentiel, Didier.

Beacco, J., Blin, B., Houles, E., Lepage, S., Riba, P., (2011), *Niveau B1 pour le français, le référentiel*, Didier.

Bérard, E., Canier, Y., Lavenne, C. (2004), *Tempo 1*, Didier/Hatier

Berger, D., Spicacci, N., (2001), *Accord 1*, Didier.

Berthet, A, Hugot C, Kirizian, B, Sampsonis, B, Wandaendries, M. (2006), *Alter ego 1*, Hachette.

Berthet, A, Daill, F., Hugot, C., Kirizian, B, , Wandaendries, M. (2012), *Alter ego 1+*, Hachette.

Blanche, P., (1991), *A tour de role*, CLE international.

Capelle, G., Menand, R., (2008), *Le nouveau Taxi 1*, Hachette.

Caquineau-Gunduz, M-P., *Les exercices de grammaire B1,* Hachette.

Cavala, C., Crozier E., Dumarest D., Richou C., 2009, *Le vocabulaire en classe de langue, coll. Techniques et pratiques de classe*, CLE international.

Courtillon, J., Raillard, S., (1988), *Archipel 1*, Didier.

Debyser, F., (1986), *L'immeuble*, Hachette.

De Salins, G.-D., (1996), *Grammaire pour l'enseignement apprentissage du français langue étrangère*, Didier-Hatier.

Di Giura, D., Beacco, J-C, *Alors ?,* niveau B1, Didier.

Dolles, C., Pons, S., (2007), *Alter ego 3,* Hachette.

Dominique, P., Girardet, J., Verdelhan, M., Verdelhan, M., (1998), *Le Nouveau Sans Frontières* 1, Clé international.

Dortu, J-C., (1986), *Une classe de rêve*, CLE international.

Dumarest, D., Morsel, M-H, (2004), *Le chemin des mots*, PUG.

Filpa, Ekvall, Prouil (1992), *Le Vocabulaire illustré*, niveau débutant, Hachette ;

Galisson, R., Vigner, G., (1991), *La machine à écriture* (tomes 1 et 2), Hachette

Germain Cl., Seguin H., (1995) *Le point sur la grammaire*, coll. DLE, CLE inter.

Gregoire, M. (1995) *La Grammaire progressive du français,* CLE international.

Heu, E., Mabilat, J-J., (2006), *Edito B2*, Didier.

Labascoule, J., Royer, C., Flumian, C., Lause, C., Puren, C., (2011), *Le Nouveau Rond-Point 1 A1/A2*, Maison des langues.

Merieux R., Loiseau Y. (2004), *Connexion 2*, Didier.

Miquel, C. (2005*), La grammaire en dialogues*, CLE international

Roesch, R et Rolle-Harold R. (2009), *La France au quotidien*, PUG.

Ulm, K, Hingue, A-M, (2009), *Dites-moi un peu*, PUG.

Vigner G., (2004), *La grammaire en FLE*, coll. F, Hachette.

Vigner, G., (1979), *Lire, du texte au sens*, coll. DLE, CLE international.

Vigner, G.., (1982), *Ecrire*, coll. DLE, CLE international.

Vigner, G., (1997), *Ecrire pour convaincre*, Hachette.

Yaiche, F., (1996), *Les simulations globales*, Hachette.

Yaiche, F., (2003), *Photos-expressions*, coll. Pratiques de classe, Hachette.

Un gars une fille (2006), L'intégrale, coffret 7 DVD.

UNIVERSITE DE NICE SOPHIA-ANTIPOLIS
ECOLE DOCTORALE LETTRES, SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Thèse de doctorat en Sciences du langage

Catherine DAVID-LODOVICI

L'agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux en milieu homoglotte

ANNEXES

Thèse dirigée par Monsieur le Professeur Jean-Pierre CUQ

Le 22 novembre 2013

Membres du Jury :

Nicole BIAGIOLI, Professeur des Universités, Université de Nice Sophia- Antipolis

Jean-Pierre CUQ, Professeur des Universités, Université de Nice Sophia-Antipolis

Fatima CHNANE-DAVIN, Maître de Conférences, Université d'Aix-Marseille

Michèle VERDELHAN-BOURGADE, Professeur émérite des Universités, Université Paul Valéry, Montpellier 3

Sommaire des annexes

Annexes de la partie I **4**
Annexe 1. Les niveaux du CECR **6**
Annexe 2. Entretiens avec les étudiants débutants. **8**
Annexe 3. Evaluations diagnostiques et finales **16**
des étudiants au pair (2009 et 2010) / corpus 1 ..... **16**
Annexe 4. Test de placement du CUEF / étalonnage des groupes **20**
Annexe 5. Questionnaire d'enquête destiné aux étudiants au pair en fin de session (corpus 2) **22**
Annexe 6. Exemple de consignes pour observer les pratiques dans le PCE, Puren (2001 : 21-23) **26**
Annexes de la partie II **28**
Annexes de S1 (4.12.09) : les supports de cours de S1 ..... **30**
Annexe 7. Supports utilisés pour la séance du 4.12.09 (S1) Rappel de la macrostructure du cours. **32**
Annexes de S2 (11.12.09) **44**
Annexe 8. Synopsis de la séance du 11.12.09 (S2) (corpus 3) **46**
Annexe 9. Analyse de la séance du 11.12.09 (S2) **62**
Annexe 10. Supports de cours de la séance du 11.12.09 (S2) **106**
Annexes de S3 (3.12.10) **114**
Annexe 11. Le synopsis de S3 (3.12.10) **116**
Annexe 12. Analyse de la séance du 3.12.10 (S3) **130**
Annexe 13. Les supports de S3. ..... **162**
Annexes générales **170**
Annexe 14. Liste des abréviations **172**
Annexe 15. Code de transcription **174**
Annexe 16. Quelques transcriptions d'interactions **176**

Annexes de la partie I

Annexe 1. Les niveaux du CECR

Cadre européen commun de référence pour les langues

	Comprendre		Parler		Écrire
	Écouter	Lire	Prendre part à une conversation	S'exprimer oralement en continu	Écrire
A1 Découverte	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.
A2 Survie	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.
B1 Seuil	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.
B2 Indépendant	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.
C1 Autonome	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.
C2 Maîtrise	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour que cela passe inaperçu.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Annexe 2. Entretiens avec les étudiants débutants[1].

Entretien avec Yaneth (étudiante débutante en septembre 2009)/ le 2 avril 2011.

Etudiante qui est arrivée en septembre 2009 avec un niveau débutant ; qui a effectué 100 heures dans le cours des filles au pair. Puis en septembre 2010- mai 2011, elle a intégré le cours **CLCF niveau B1. Donc l'entretien se passe pour Yaneth après deux ans** de vie en France.

L'enseignante a connu Yaneth dans sa classe de filles au pair en 2009-2010 (100 heures de cours).

E : Moi je m'intéresse pour voir comment cela fonctionne quand on est un étudiant débutant. Quelles étaient vos premières impressions quand vous êtes arrivée dans cette classe ?

Y : je me sentais un peu frustrée parce que presque tous les personnes parlaient un peu de français. C'était seulement moi et le garçon James, on était débutant

E : est-ce que vous aviez peur de parler ou non ?

Y : Non mais le problème est que je connaissais aucun mot et pour moi c'était un peu difficile

E : mais vous n'avez jamais eu peur pendant la classe de parler devant tout le monde ?

Y : parfois oui à cause de la prononciation parce que c'était un peu différent et aussi un peu difficile de faire bien la prononciation et certaines personnes parfois ne comprend pas et c'est un peu…comment dire ?

E : vous aviez parfois l'impression de ne pas être comprise par les autres ?

Y : oui c'est ça…

E : très bien. Et est-ce que ce sentiment a duré pendant longtemps ?

Y : pendant 1 mois.

E : Et après un mois comment ça s'est passé ?

Y : non après un mois j'ai pensé que c'était normal que j'étais une personne qui commence à connaitre le français que je devrais petit à petit arriver à parler bien

E : donc en fait vous aviez confiance ?

Y : oui parce que après un mois…le premier mois c'était comme le commence d'une étape,

E : d'accord donc vous ne vous êtes pas découragée ? Jamais ? Jamais vous ne vous êtes dit « je n'y arrive pas, ce n'est pas la bonne classe…non vous avez toujours gardé confiance ?

Y : oui toujours parce qu'il y avait des filles qui venaient de Colombie ou du Mexique, qui m'aidaient…

E : cela a été important pour vous d'avoir des filles qui venaient du même continent et qui parlaient la même langue que vous ?

[11] Nous laissons le texte de la transcription en l'état (en français, parfois en anglais ; les erreurs de langues des apprenants ne sont pas corrigées volontairement)

Y : oui parce que je pouvais avoir des relations avec eux et je suis restée amie.

E : alors quand vous veniez au cours des filles au pair est-ce que c'était pour retrouver vos amis, pour faire vraiment du français pour progresser, ou c'était bien parce que vous étiez fatiguée par les enfants et c'était l'occasion de faire une pause ou les trois en même temps ?

Y : d'abord pour progresser avec le français, et la deuxième pour trouver un espace…

E : un espace de liberté ?

Y : oui

E : quand on faisait les activités, est-ce que vous préfériez faire les activités en petit groupe, avec James, avec la jeune fille qui venait vous aider ou vous préfériez faire les activités avec toute la classe ?

Y : ça dépend

E : vous dites que parfois vous aimiez mieux travailler seule avec James qui avait votre niveau, parfois vous préfériez être seulement avec les autres filles….Est-ce que vous pouvez me parler des styles d'activités que vous aimiez faire séparées du grand groupe ?

Y : par exemple la grammaire parce qu'il y avait déjà beaucoup de personnes qui connaissaient bien la grammaire et je pense que pour eux c'était un peu fatigant de retourner à étudier la grammaire.

E : et les activités où vous aimiez être en grand groupe c'était quoi ?

Y : par exemple quand on posait des questions sur quelque chose ou les revues de presse.

E : les revues de presse, le lexique mais quand on faisait des corrections de compréhension orale de niveau intermédiaire ou plus fort c'était difficile quand même non ?

Y : oui mais c'est pas grave.

E : est-ce que vous avez apprécié de travailler avec un étudiant de niveau plus fort mais juste par deux ? Est-ce que vous trouvez que cela fait progresser ?

Y : oui un peu car les personnes me disait comme se fait la structure de quelques textes ou me corrigeait avec la prononciation comme ça

E : donc elle vous aidait et quelle est la différence pour vous entre avoir le professeur et avoir une copine pour vous aider ? Avec qui vous vous sentiez le mieux ? Quelle était la différence pour vous ?

Y : je me sentais mieux avec le professeur parce qu'il était français, il connaissait bien toutes les…

E : vous lui faisiez plus confiance ou…

Y : oui c'est ça je faisais plus confiance.

E : alors maintenant quelles sont les activités qui, vous pensez, vous ont fait plus progresser ?

Y : je me souviens que ce qui m'a fait le plus progresser c'était le travail avec la grammaire, les devoirs en grammaire, et les activités phonétiques

E : oui mais la phonétique on n'avait pas le temps d'en faire beaucoup…

Y : oui mais l'écoute dans les compréhensions…

E : ça vous a fait plus progresser ?

Y : oui

E : est-ce que vous avez beaucoup travaillé à la maison ?

Y : non pas beaucoup parce que des fois j'arrivais très tard chez moi, j'étais vraiment fatiguée et je me reposais, je ne travaillais presque pas.

E : donc l'essentiel du travail était fait en classe… mais pourtant vous travailliez beaucoup avec le petit livre orange (Grammaire progressive du français).

Y : oui dans ce livre j'ai beaucoup travaillé, ça m'a beaucoup aidé.

E : et dans la famille vous ne parliez pas français ?

Y : non, je parlais espagnol.

E : et alors dans quelles occasions vous parliez français en dehors du cours ?

Y : quand je trouve les filles dans la résidence où j'habite

E : est-ce que le livre A propos A1 vous a permis de bien travailler et de progresser ?

Y : oui j'ai écouté beaucoup mais je n'ai pas beaucoup travaillé par ce que parfois je ne comprenais pas bien les activités et j'ai décidé d'écouter pour apprendre du vocabulaire.

E : est-ce que vous avez utilisé le blog, est-ce que cela vous a aidé à faire du travail en plus à la maison

Y : oui, parfois quand je n'ai pas bien compris quelque chose, j'allais sur le blog pour voir et faire des activités, pour m'entraîner.

E : qu'est-ce que vous n'avez pas du tout aimé comme activités ? Quelles sont celles pour lesquelles vous avez pensé « ce n'est pas bien pour moi ».

Y : toutes les choses j'aimais bien.

E : est-ce que vous avez trouvé difficile de travailler, de compléter toute seule à la maison parce que moi je n'étais pas entièrement disponible pour votre niveau

Y : non ça ne me dérange pas mais parfois je n'avais pas le temps de finir les activités, cela me dérange de ne pas avoir le temps…

E : est-ce que vous parlez d'autres langues ?

Y : non

E : la famille vous a aidée à progresser ?

Y : non

E : dans quelle compétence vous avez eu l'impression de progresser plus vite ? Qu'est-ce qui a démarré le plus vite ?

Y : la compréhension orale

E : et la compréhension écrite non ?

Y : non parce que parfois il y a des différences de structure. Avec la Co si je ne comprenais pas quelques mots, je pouvais trouver le son. Mais avec la CE j'essayais et ça ne marchais pas.

E : vous avez quand même eu le sentiment de progresser lentement en grammaire à votre rythme en grammaire. On faisait une leçon différente à chaque séance ce n'est pas comme quand on a une classe

homogène tous les jours, on reste plusieurs jours sur le même point de langue avec les niveaux débutants.

Y : non ce n'était pas un problème mais c'était quand même parfois difficile.

E : est-ce que quand vous êtes arrivée dans la classe homogène, vous vous êtes ennuyée à l'oral, est-ce que ce n'était pas trop facile pour vous ?

Y : non pas ennuyée mais quand je suis arrivée en CLCF je n'ai pas eu de problème.

E : donc c'est bien parce que vous étiez arrivée en débutant et après 100 heures, vous avez réussi à entrer au début du niveau B1.

Y : mais j'ai encore des difficultés en expression écrite.

E : est-ce que vous pensez que c'est parce qu'on est allé trop vite ?

Y : non mais j'ai des difficultés pour les structures

E : bon maintenant à votre avis, quels sont les avantages et des désavantages à être dans une classe avec beaucoup de niveaux

Y : pour moi c'est mieux si on travaille avec le même niveau parce que quand on n'est pas du même niveau que les autres personnes, les professeurs essayent de faire des activités mais les personnes qui n'ont pas le niveau, pour ces personnes c'est difficile.

E : est-ce que vous avez eu le sentiment d'attendre trop longtemps dans vos activités, d'attendre le professeur.

Y : non pas trop longtemps, par ce que je parlais avec mon voisin.

E : est-ce que vous pensez avoir progressé plus vite dans la classe des filles au pair que si vous étiez juste avec des étudiants A1. Je parle de la CO par exemple.

Y : Si j'étais avec des personnes seulement mon niveau, non je pense ça aurait été moins vite parce que les gens perlent très bien et on écoute.

E : avez- vous des remarques à faire sur ce style d'apprentissage, qu'est-ce qui vous a aidé le plus à progresser ?

Y : le professeur, les activités et les autres personnes qui parlaient la même langue que moi.

E : donc la traduction vous a aidée ?

Y : oui, beaucoup.

E : qu'est-ce que vous faisiez quand vous ne compreniez pas quand vous c'était très difficile pour vous, que vous aviez l'impression de ne pas comprendre ?

Y : parfois je me disais que c'était trop difficile parfois je demandais de parler plus lentement, que les personnes répètent les choses.

E : donc c'est bien parce que vous avez gardé confiance dans cette classe ?

. Est-ce que vous avez déjà rencontré ce genre de classe dans votre pays

Y : oui il y a des classes pour apprendre l'anglais un peu similaire. Mais pour

Moi le plus important était d'apprendre la langue française

E : vous étiez très motivée

Y : oui parce que je voulais faire mes études en France

E : Merci Y

Y : merci

Entretien Catherine DAVID avec les étudiantes AU PAIR qui sont arrivées dans le cours hétérogène avec un niveau faible (mai 2011)

Emma (australienne) avait le niveau A1.2 en octobre 2010.

Miriam (mexicaine) avait le niveau A1.0 en octobre 2010.

Condai (chinoise) avait le niveau A1 (A1 + en expression orale et expression écrite) en janvier 2011

Karina (américaine) avait le niveau A1.0 en janvier 2011

E : alors mesdemoiselles, merci d'avoir accepté de répondre à mes questions. Vous êtes arrivées comme débutantes dans le cours des filles au pair. Vous préférez un entretien en anglais ou en français ?

K : en anglais,

C : moi en français

E : *what were your first impressions when you arrived in this class when you discovered that all the levels were mixed ?*

K: I thought I was in the wrong class

M: I was not in the proper class

E: moi aussi, je ne pense pas que les étudiants parlent très bien

C : c'est pareil.

E : quels sont les sentiments : frustration, ennui, baisse de la motivation, vous avez perdu votre argent (you have spoiled your money) , vous aviez peur de parler / How did you feel ?

K : « frustrating » ; « it's gonna be hard »

M : me too

E: I was a kind frustrated and jealous

E vous <condai

C: « n'habit… parce que je ne…. comprends pas…. tous les mots mais je …..n'ai pas peur de parler

E : pour quelles raisons vous veniez dans ce cours ? Pour continuer à apprendre la langue française/ to meet your friends, to discover new things, to be free from the children one day per week

K: because I have spent my money

Em: c'est une chance pour moi parce que j'habite à la montagne et donc je rencontrais d'autres filles.

M : c'est la même chose, sortir de la famille

E : donc c'était plus pour vous sortir, pour faire autre chose que pour apprendre la langue. C'est ça qui est intéressant.

K : I did not have the choice because I need a visa and for that I had to take courses

E: Maybe if you did not have all these motivations you would have stop the class. But I am sure you have progressed so I think it was a good solution to continue, no?

Et (toutes): yes,

E: what were your strategies to feel better in the class, faire des exercices séparés, écouter, prendre des notes….

M: I was just listen and I was just waiting

Em: au début j'ai écouté et beaucoup écrit et à la maison j'ai relire et fait des exercices

E : et vous Condai qu'est-ce que vous faites pour être mieux

C : j'écoute la télévision et je parle avec les parents

E/ Karina : at the beginning you could not write anything; I could check your eyes completely panicked.

K: I was just writing down the words, a lot and I looked up for the definition.

E: have you preferred to work separately ou in the big class, en petit groupes ou en grand groupe

M: separately

E: et maintenant aussi ?

M: the same separately because I'm shy.

E: what was the pb with you

M: I felt as if I could not keep up with the others I'm shy and I don't want people to judge I would prefer to do work more separately.

Em: it easier for us , for phonetics it was good, when we started it was good to work separately: it was better because we had more time to train to speak and practice how we speak

E: you would have prefer to do more separate activites still now? And you K?

E: trois heures séparées et deux heures ensemble? Est-ce que c'est une bonne idée d'être séparés toute la classe ou 3 heures séparées et 2 heures ensemble ?

K : le problème est que vous êtes aussi dérangées non ?

M : oui mais c'est mieux que d'être complètement mélangée

E : est-ce que vous pensez que c'est une bonne idée d'être séparée complètement quand vous êtes dans la même classe ?

K, M : non

M : plus d'heures séparées.

E : quel genre d'activités vous ont fait beaucoup progressé ?

M : la grammaire orange (la grammaire progressive du français)

E : vous avez travaillé dans le livre vert (A propos A1)

C : j'apprends toute seule, à la maison

E : j'ai beaucoup travaillé à la maison et puis quand j'ai commencé à comprendre j'ai un peu arrêté

M : je pense que j'aurais pu en faire plus ;

E : pourquoi ?

M : c'est difficile de travailler seule

E : donc le travail en autonomie est difficile.

K : je ne comprenais pas ce qui était écrit

E : donc vous trouvez l'autonomie difficile

C : moi aussi

E : combien de langues parlez-vous ?

K : 3 langues

C : chinois, coréenne, français

M : anglais, espagnol, allemand, français

E : cela vous a aidé à parler

M : je pensais que l'allemand était plus facile mais en fait non

E : dernière question est-ce que vous avez essayé d'utiliser des choses vues en classe dans votre famille

C : oui

E : est-ce qu'après la classe c'était plus facile

C : avec les enfants c'était facile

E : est-ce que vous pensez que vous avez progressé et dans quelles compétences

M : oui, dans toutes les compétences

Em : j'ai progressé en tout

C : écouter et parler

K : j'ai progressé en tout

E : est- ce que vous pensez que vous avez progressé plus vite que si vous étiez dans une classe homogène ?

Karina : non, cela ne m'a pas aidé

E : vous auriez préféré être dans une classe d'un seul niveau

K : oui

C : la même chose

E : moi oui car je pense que pour moi c'était un but de voir les autres filles et donc j'essayais dans ma famille, avec les autres filles

E : et vous M ?

M : oui je pense que oui j'ai progressé plus vite

E : quand je mettais différentes compréhensions orales en labo ?

M : cela m'a aidé

E : je vous remercie beaucoup.

Et : merci

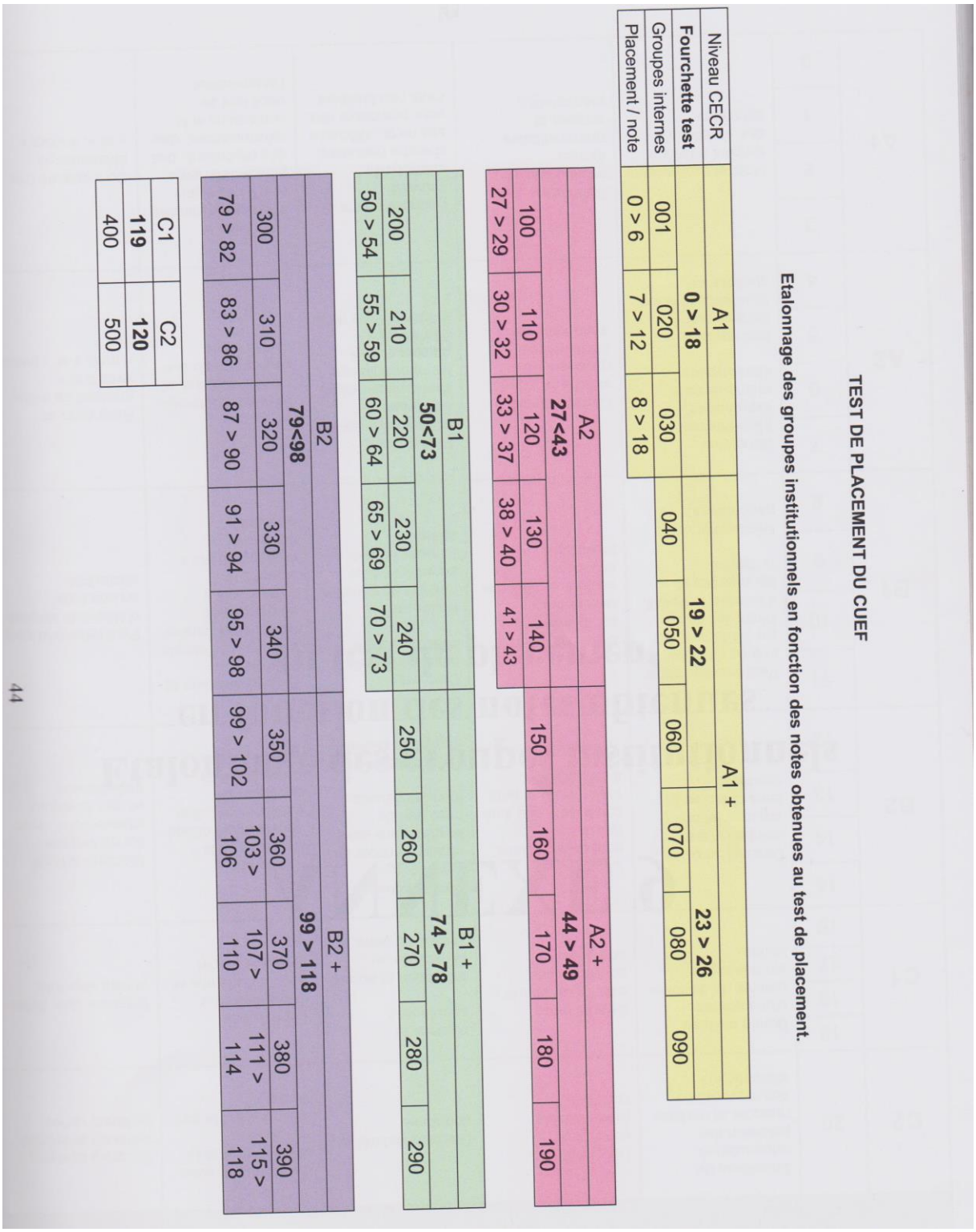
Annexe 3. Evaluations diagnostiques et finales des étudiants au pair (2009 et 2010) / corpus 1

	NOM	CO	CE	PE	PO	Niveau initial	Niveau final
	ANNEE 2009						
1	Z. Y (Vénézuéla)	A1 (2)	A2 (11)	A1 (0)	A1 (2)	A1 (15)	**A2** (A2 en PO ; A2+ en CE ; A2+ en CO ; A1+ en PE)
2	A.J (Irlande)	A2 (13,3)	A1 (8)	A1 (1)	A1 (4)	A1+ (26,3)	A2 (partout sauf A2+ en CO et A1+ en PE)
3	K.D (Turquie)	B1+ (21,5)	B1 (17)	A2+ (8)	B2 (24)	B1+ (70,5)	B2 + (B2 en PE, B2+ en CO, B2 en CE; B2 + en PO)
4	B. J (Colombie)	B2 (26,5)	B1+ (20)	A2+ (8)	B1 (18)	B1+ (72,5)	B2 (a réussi le DELF B2) (B2 partout sauf B2+ en CO)
5	M. F (Mexique)	B2 (26)	B1+ (18,5)	A1+ (4)	B1+ (21)	B1+ (69,5)	B2 (Partout sauf A2+/B1 en PE)
6	C.N (Russie)	B1+ (22)	B1+ (21)	B2 (13)	B2 (24)	B2+ (80)	C1 (a réussi le DALF C1) C1 partout sauf B2+ en PE)

	ANNEE 2010						
1	C. E (Australie)	A1 (9,5)	A1+(10,5)	A1.0 (2)	A1.1 (4)	A1 (26)	A2 (B1 en CO ; A2 CE ; A1+ PE)
2	D. M (Allemagne)	A2 (14)	A1 (6,5)	A1 deb	A1 deb	A1 (24)	A2 (A2+ CO ; A2+ CE ; A2 EE, A2 EO)
3	PF. M (Mexique)	A1 (9,5)	A2 (11)	A1.0	A1.0	A1 (20,5)	A2+ (B1 en CO et CE ; A2 en PE ; A1+ en EO)
4	M.A (Russie)	B1+ (22)	B1+ (21)	B2 (13)	B1+ (21)	B1+ (77)	B2+
5	S.A (Mexique)	B1+/B2 (21)	B1+ (20,5)	A2 (6)	B1 (18)	B1 (65,5)	B2+ (B2+ en CO ; B2 en CE ; B1en EE ; B2+ en E0)
6	T. B. (Mexique)	B1+ (22,5)	B1+ (24)	B2 (13)	B2 (22)	B1+ (71,5)	B2 (B2 en PO, CO, CE mais B1 en PE)
7	W. H. (Canada)	B2 (25)	A2 (11,5)	B1 (10)	B1++/B2 (22)	B1 (68, 5)	B2+ (partout)
8	B. A (Espagne)	B2+(27,5)	B2+ (26)	B1 deb (8/9)	B1++ (22)	B2 (84,5)	B2+ (partout)
9	H. J. (Allemagne)	B1+ (19)	B1+/B2 (23,5)	B2 (13/14)	B2 (28):	B2 (84,5)	B2+ (partout)

10	T.C (Portugal)	B2 (24)	B1 (19)	B2 (13)	B2 (28)	B2 (84)	B2+ (partout)
11	D.H. (Allemagne)	B2 (25)	B2 (25)	B2+ (14)	B2 (26)	B2+ (90)	B2+ (C1 CE ; B2+ EE, C1 EO)
12	K. O (Russie)	B2 (25)	B1+ (22)	B2+ (14)	B2 (27)	B2+ (88)	C1

Annexe 4. Test de placement du CUEF / étalonnage des groupes



TEST DE PLACEMENT DU CUEF

Etalonnage des groupes institutionnels en fonction des notes obtenues au test de placement.

Niveau CECR	A1						A1 +					
Fourchette test	0 > 18			19 > 22			23 > 26					
Groupes internes	001	020	030	040	050	060	070	080	090			
Placement / note	0 > 6	7 > 12	8 > 18									

	A2						A2 +					
	27<43						44 > 49					
	100	110	120	130	140		150	160	170	180	190	
27 > 29	30 > 32	33 > 37	38 > 40	41 > 43								

	B1						B1 +					
	50<73						74 > 78					
	200	210	220	230	240		250	260	270	280	290	
50 > 54	55 > 59	60 > 64	65 > 69	70 > 73								

	B2						B2 +					
	79<98						99 > 118					
300	310	320	330	340	350		360	370	380	390		
79 > 82	83 > 86	87 > 90	91 > 94	95 > 98	99 > 102		103 > 106	107 > 110	111 > 114	115 > 118		

C1	C2
119	120
400	500

44

Annexe 5. Questionnaire d'enquête destiné aux étudiants au pair en fin de session (corpus 2)

Répondez aux questions suivantes et apportez si possible des précisions à vos réponses

1) Pourquoi êtes-vous venue en France comme jeune fille au pair ?
   - ☐ Pour apprendre le français
   - ☐ Pour avoir une année de réflexion avant d'entreprendre vos futures études
   - ☐ Pour avoir une expérience de vie dans un pays étranger
   - ☐ Parce que vous aimez la France

Remarques……
……

2) Pourquoi vous êtes-vous inscrite au cours des jeunes filles au pair du Cuef, **qu'attendiez**-vous de ce cours ?
   - ☐ Rencontrer d'autres jeunes filles au pair
   - ☐ Découvrir la langue française
   - ☐ Améliorer votre connaissance du français
   - ☐ Préparer un diplôme de langue française pour vos études futures TCF, DELF, DALF)

3) Quel était votre niveau de français quand vous êtes arrivée ?
   - ☐ Débutant/moyen
   - ☐ Moyen
   - ☐ Moyen-fort
   - ☐ Fort

4) Quel était votre groupe dans la classe ?

5) Avez-vous fait globalement des progrès en français ? (évaluez ces progrès de 1 à 5)
   1 2 3 4 5

6) Dans quels domaines avez-vous progressé? (évaluez ces progrès de 1à 5)
   - ☐ Compréhension orale (1 2 3 4 5)
   - ☐ Compréhension écrite (1 2 3 4 5)
   - ☐ Expression orale (1 2 3 4 5)
   - ☐ Expression écrite (1 2 3 4 5)
   - ☐ Grammaire (1 2 3 4 5)
   - ☐ Enrichissement du lexique (1 2 3 4 5)
   - ☐ Phonétique
   - ☐ Connaissances culturelles
   - ☐ autres

remarques……..……
……
……
……
…….

7) **Si vous n'avez pas beaucoup progressé, tentez de comprendre pou**rquoi ?
   - ☐ Pas assez d'heures de cours de français
   - ☐ Pas assez de temps pour travailler personnellement à la maison
   - ☐ Niveaux des étudiantes trop différents dans la classe

- ☐ Pas assez d'évaluation de la part du professeur
- ☐ Absence de motivation dans l'apprentissage du français
- ☐ L'apprentissage de la langue française n'était pas votre priorité

remarques……
……
……
……
……
……

8) **Quels types d'exercices proposés par le professeur vous ont fait progresser ?**
   - ☐ Exercices de grammaire adaptés à votre groupe
   - ☐ Compréhension guidée de texte de presse ou de chapitre de livre
   - ☐ Expression orale en début de cours ou en fin de cours avec vision d'un grand nombre de mots de vocabulaire, sans différenciation de niveau
   - ☐ Préparation de jeu de rôle avec des étudiants d'un niveau différent.
   - ☐ Analyse d'une vidéo
   - ☐ Préparation d'un exposé
   - ☐ Exercice de phonétique
   - ☐ Compréhension orale et détaillée d'un document sonore
   - ☐ Dictée
   - ☐ Conversation individuelle en laboratoire
   - ☐ Autres

9) Comment avez-vous pratiqué le français en dehors de la classe ?
   - ☐ Vous parliez français dans votre famille d'accueil
   - ☐ Vous avez fréquenté des personnes françaises pendant vos loisirs
   - ☐ Vous avez exercé une activité professionnelle en français
   - ☐ Vous avez lu et écouté les médias
   - ☐ Vous êtes allée au cinéma ou vous avez regardé des films en français

10) Comment avez- vous travaillé la langue française ?
   - ☐ Avec un manuel de grammaire
   - ☐ Avec un dictionnaire bilingue
   - ☐ Avec un dictionnaire unilingue
   - ☐ Avec des exercices d'expression écrite
   - ☐ Avec internet (site :……)

remarques……
……
……
……
……
……

11) Est-ce que les langues que vous parliez vous ont aidée à apprendre la langue française ?

Oui Non lesquelles ?

12) **Quelles stratégies d'apprentissage avez-vous mis en œuvre pour apprendre le français**

Annexe 5. Questionnaire d'enquête destiné aux étudiants au pair en fin de session (corpus 2)

13) Selon vous, quels sont les points positifs et négatifs de votre expérience en classe de niveaux différenciés ?

POINTS POSITIFS	POINTS NEGATIFS
☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐

14) Pour vous, être dans une classe avec des niveaux différents était-il un avantage ou un inconvénient, pourquoi ?

15) Si vous pouviez continuer ce cours, quelles activités, quels supports aimeriez-vous travailler ?

16) Avez -vous des suggestions pour un cours de ce type ?

Annexe 6. Exemple de consignes pour observer les pratiques dans le PCE, Puren (2001 : 21-23)

Observer et concevoir des dispositifs en pédagogie différenciée

Cette fiche a été sélectionnée ici parce qu'elle porte sur un enregistrement vidéo muet, et parce que l'image, qui consiste en un travelling régulier effectué de droite à gauche par la caméra dans une salle de classe, peut fidèlement être « résumée » par les cinq images que les lecteurs trouveront reproduites plus loin, dont ils pourront aisément reconstituer la continuité. Il leur faut seulement savoir que dans l'enregistrement vidéo, l'élève debout à gauche sur l'image n°1 vient de se lever de la table à droite, qu'elle va décrocher du tableau un paquet de feuilles qu'elle va ensuite rapporter sur la table.
Cette fiche est la reproduction exacte de celle qui apparaît dans le *Livret de l'enseignant*. Les lecteurs pourront faire les activités proposées, et se reporter au « corrigé » à la fin de ce numéro.

PARTIE N°I : « DOMAINES DE DIFFÉRENCIATION »
FICHE « DISPOSITIFS » N° 2/3 – SÉQUENCE VIDÉO N°11

Pays	L1	L2	Niveau
Finlande	finlandais	anglais	4e année

Fiche pouvant aussi être utilisée en :
- Environnement.
- Tâches.
- Travail de groupe.

UNIVERSI
des
du L
LIDI
GRENO

Contextualisation

Il s'agit d'un établissement secondaire pilote, qui reçoit 320 élèves, de 13 à 16 ans, qui préparent le *Upper Comprehensive School* (trois dernières années de l'enseignement obligatoire finlandais). Cette école comporte une classe internationale, une classe virtuelle et une classe « média ». Elle participe au *Global Citizen Project* des Nations Unies, qui permet aux élèves de se présenter au *Global Citizen Maturity Test*, auquel participent des élèves du monde entier. Des dossiers sont préparés en salle d'informatique puis présentés à l'ensemble de l'école.

La séance de la classe filmée ici dure deux heures (chaque élève a, par jour, dans son emploi du temps, trois cours de deux heures), et se compose de deux séquences d'une heure :

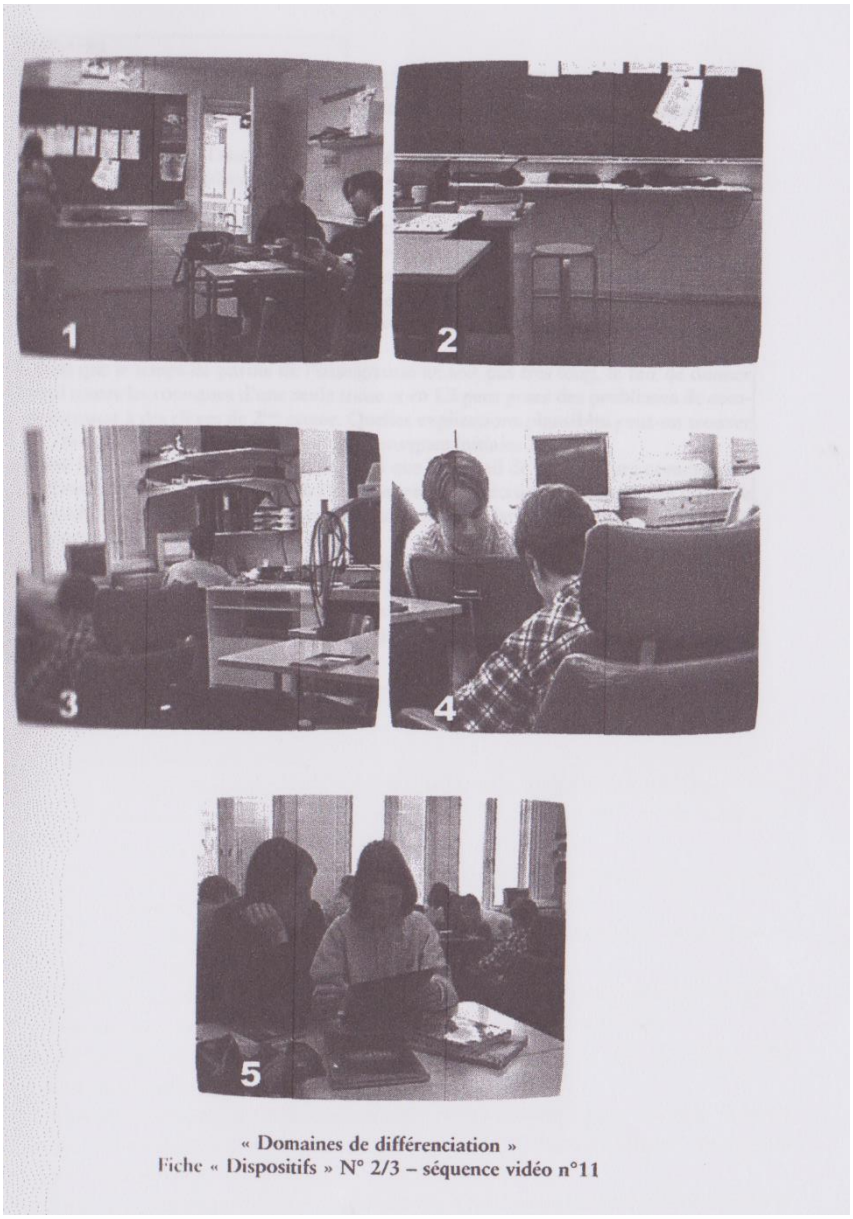
- la première séquence s'appuie sur un manuel en anglais, avec annotations en finlandais, qui est accompagné d'un livre d'exercices ; nous assistons dans la séquence ici filmée à la seconde phase du cours, pendant laquelle les élèves font des exercices différenciés demandés par le professeur ;
- dans la seconde séquence, les élèves se dispersent dans les salles d'informatique pour travailler à leur projet en cours.

Le travail sur cette séquence filmée ne repose que sur ses éléments visuels, et c'est pourquoi la fiche ne propose pas de transcription.

Annexe 6. Exemple de consignes pour observer les pratiques dans le PCE, Puren (2001 : 21-23)

Activités

1. Avant de visionner la séquence, faites mentalement la liste de tous les types de matériels que vous utilisez ou qui sont utilisables en classe de langue pour faire des exercices. Le matériel vous semble-t-il un élément important de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée ? Pourquoi ?
2. Visionnez une première fois la séquence : si vous comparez cette classe à une classe « traditionnelle », quelles sont vos premières impressions ?
3. Décrivez l'aménagement de la salle : sa disposition, son ameublement, ses différents espaces.
4. Visionnez autant de fois que nécessaire la séquence pour établir la liste du matériel utilisé dans cette classe. Comment peut-on caractériser l'ensemble ?
5. Un tel matériel et un tel aménagement de l'espace favorisent quels domaines de différenciation pédagogique ?
6. Combien d'élèves apercevez-vous ? À quels types d'exercices semblent-ils se consacrer ?
7. Quelles sont les qualités nécessaires chez les élèves pour qu'un tel dispositif fonctionne bien ?



« Domaines de différenciation »
Fiche « Dispositifs » N° 2/3 – séquence vidéo n°11

Annexes de la partie II

Annexes de S1 (4.12.09) : les supports de cours de S1

Annexe 7. Supports utilisés pour la séance du 4.12.09 (S1) Rappel de la macrostructure du cours.

Niveaux	description		Durée
1	Mise en route et reprise des devoirs		6 mn 50
2	Regroupement (R) : classe entière mais « variation » (2 niveaux de questions). Thème : la consommation (Objectif fonctionnel pour tous : « acheter dans les magasins » (période de Noël) CO à partir de 5 extraits de la série « Un GARS, une FILLE »		63 mn
3	(R) Travail en groupe : (A1) -Gram : correction devoirs « pouvoir, devoir, vouloir » -Lexique des magasins + tuteur	CE (B1/B2+): les différents types d'acheteurs *(Connexion 2)* (texte niv A2+/ B1)	47 mn
4-5 labo	(R) Travail individuel - 2CO: CO A1 (annonces publicitaire), COA2+ (Différents types d'acheteurs) - correction des CO du 27/11 avec transcription : la famille française B1/B2 (*La France au quotidien)* et La « journée d'un écrivain» A1 (*La Grammaire en dialogue).* L'enseignante corrige longtemps cette dernière CO avec l'étudiant A1 et l'encourage à raconter sa journée (PO).		17 mn
6 labo	Phonétique pour tous à partir d'un dialogue de la vidéo		10 mn
	Pause déjeuner		
7	(R) Classe entière -Correction du laboratoire - PO sur les manières d'acheter de chacun		30 mn 24
8	-Gram : Les prépositions de lieu (A1)	Révision des pronoms personnels compléments (A2+/B2) (présents dans la vidéo)	29 mn
9	Culture : CO et PO sur la Fête des Lumières		25 mn

1) Support S1/niveau 2 : transcription des 5 saynètes de la vidéo *Un Gars, une fille* et les questions de compréhension (niveaux 1 et 2).

UN GARS, UNE FILLE, Dans les magasins.

1)

- C'est marrant hein, tu sais quoi, dans les cabines d'essayage j'ai toujours l'impression qu'il y a une caméra derrière la glace comme ça, avec des mecs qui matent… Tu imagines un peu les horreurs qu'ils doivent voir les gars ?

- N'importe quoi…

- Non Non, c'est pas con !

- Bon allez, **tiens- moi** ça au lieu de dire des conneries là !! … Je vais essayer **celui-là**, il est pas mal ?

-Oh oui très joli….

2)

- Je te dis que c'est par là !

-Non c'est à gauche !

-Non je te dis que c'est par là

- Tiens il y a quelqu'un on va demander… Bonjour on cherche le rayon des luminaires , s'il vous plaît ?

- Les luminaires….. 4eme étage, allée 12, rayon 103.

-Tu **t'en** rappelleras ?

-Oui **je m'en** rappellerai…

-Oui, bon ça va pouhhhh…… merci

……

-Mais qu'est ce que tu fais avec le pain là ?

-Tu n'as pas lu le Petit Poucet ?

-Oui et alors ?

-Alors c'est la seul moyen de retourner à la voiture…. 6, 7, 8… on va racheter des baguettes on va se pommer sinon.

3)

-Tu sais Jean, en ce moment je me pose des tas de questions sur **moi,** sur ma vie, sur **nous** deux quoi…

-Qu'est-ce qui se passe entre nous deux ?

- Ben , je sais pas comment te dire çà, j'ai pas envie que tu le prennes mal mais…j'ai l'impression que j'ai le monde qui **me** tombe sur les épaules, que je suis inutile… je crois que je devrais prendre un peu de recul…Je crois que j'ai besoin d'être seule….

-C'est tout… Allez prends-**le** ton pull, va….

-Merci….. Yes

4)

La saynète 4 sera également travaillée en S1/ niveau 6 lors d'un exercice de phonétique (travail de l'intonation et des sons [b]/[v]

-Alors comment tu **me** trouves ?

-Ca te va bien, ca te va très bien, allez on **y** va…. !

-Oui mais moi j'ai pas envie que ce soit que bien… … J'essaie autre chose…..

- Alors, comment tu me trouves

- Attends, dis-moi que je rêve…. Mais tu es magnifique !! Ca te va fantastiquement bien, tu es vraiment belle !

-c'est vrai ?

- Tourne, tourne, c'est énorme, c'est énorme ce que tu donnes là…. Je n'ai jamais vu un pull qui **t**'allait aussi bien, tu es radieuse !!!

-C'est vrai ?

-Alexandra, tu es magnifique… !!..

-Je l**e** prends alors….

-Ca **te** va super bien !

-- Ah mais non Madame, ce vert ça ne vous va pas du tout en plus vous êtes blonde…., en plus je trouve qu'il vous boudine

-Ah bon ? Bon ben j'**en** essaye un autre alors …

-Viens là toi

5)

-Bonjour…. Attends fais voir là, il a un accro ton pull.

-Ah non, c'est pas vrai, je vais **le** changer excusez-**moi** . Je reviens tout de suite….

-Tu te dépêches ?

-Oui

-Excusez-**la.**

…… ;

-oh la la qu'est ce qui se passe ça fait une heure que c'est bloqué !!!

- Non Madame une heure vous exagérez…

- Quel emmerdeur !!!!!

- Et oh, ça fait 10 mn que j'attends j'en fais pas un flan oh…. Ma femme est partie chercher un pull, ça arrive merde !!! Et puis ceux qui ne sont pas contents ils changent de caisse oh !!

……..

-Ca va Loulou ? Qu'est-ce que tu fais là je **te** cherche partout….

-Comment ça « je te cherche partout », ça fait une heure que je **t**'attends moi ;

- Ben ça y est, j'ai réglé là, il y avait une autre caisse d'ouverte… Oh qu'il est con… Allez viens

Les questions proposées par l'enseignante

Compréhension globale de petites situations.

Scène 1 :

Niveau 1	Niveau 2
1) Où sont –ils ?	A/ qu'est ce qu'ils soupçonnent ?
2) Qu'est-ce qu'elle fait ?	B/ Comment réagissent-ils ?

Scène 2

Niveau 1	Niveau 2
1) Qu'est-ce qu'ils font ?	A/ Pourquoi sème-til du pain ?
2) Quel rayon cherchent-ils ? Où est-il ?	B/ Que veut dire « on va se pommer »

Scène 3

Niveau 1	Niveau 2
1) Qu'est-ce qu'elle veut ?	A/ Qu'est-ce qu'elle dit
2) Quel est son problème ?	B/ Pourquoi agit-elle de cette manière ?

Scène 4

Niveau 1	Niveau 2
1) Quels compliments entendez-vous ?	A/ Décrivez l'attitude de Jean
2) Pourquoi décide-t-elle d'essayer un autre pull ?	B/ Quand il fait des compliments à sa compagne, est-il sincère, pourquoi ?

Scène 5

Niveau 1	Niveau 2
1) Où sont-ils ?	A/ Pourquoi les clients se disputent avec Jean ? Qu'est-ce qu'ils disent ?
2) Pourquoi veut-elle changer son pull	B/ Pourquoi c'est amusant à la fin ?

2) Support S1/niveau 3 : CE « la folie des soldes » (*Connexion* 2, p 139), donnée aux étudiants B1/B2.

La folie des soldes

Chaque année, en janvier et en juillet, la folie des soldes nous envahit : magasins surpeuplés, bousculades, disputes … rien n'arrête l'acheteur obsédé de la bonne affaire. Le but est de faire des économies mais le plus excitant c'est de décrocher l'article de nos rêves au plus bas prix…

Pour quelques semaines, il est agréable de pouvoir enfin unir luxe et économie, dépenses et raisonnable, superflu et nécessaire…Tout le monde est prêt à courir chez Saint-Laurent, Zara, Carrefour ou Christian Lacroix. On peut reconnaître différents types d'acheteurs : les organisés qui habillent toute la famille, les prévoyants qui pensent aux anniversaires, les moins riches qui n'achètent qu'au moment des soldes, les impulsifs qui achètent tout et rien, les chercheurs qui prennent le temps de découvrir l'objet rare au meilleur prix, les voyageurs qui vont spécialement dans les grandes villes pour acheter les chaussures ou le manteau de leur rêve, les persévérants qui guettent l'objet désiré jusqu'à ce que son prix soit au plus bas, les organisés qui font leurs achats avec une calculette à la main…

Autant de comportements différents que de désirs, de rêves et de moyens… La fièvre des achats est une activité ludique avant tout, une sorte de rallye-surprise. Dans notre société de consommation, acheter, se promener dans les boutiques ou dans les galeries marchandes des hypermarchés constitue un loisir de masse. Quand en plus, les prix baissent, le plaisir est doublé !

Dès le premier jour des soldes, on assiste à des disputes autour d'un pantalon ou d'un blouson « à – 50 % »… L'achat est un acte affectif qui provoque quelques conflits intérieurs : « Je ne dois pas dépenser mais j'ai envie de me faire plaisir… ».

Les commerçants, les publicitaires et autres spécialistes de la vente ont bien compris ce phénomène et n'hésitent pas à jouer sur les émotions de leurs clients. « Il faut faire vite… » « Plus que quelques jours …» pour déclencher un sentiment d'urgence chez celui qui ne veut pas manquer la bonne affaire.

Devenir le « spécialiste de la bonne affaire » pousse les acheteurs à penser qu'ils sont rusés, intelligents, exceptionnels.

Finalement, on assiste même à un renversement de situation dans l'esprit de l'acheteur : il a l'illusion que cette fois, c'est lui qui gagne le combat de l'argent ; il n'est plus manipulé puisqu'il réussit à faire des économies en achetant en soldes.

D'après *Tous* n°2

Les questions de CE.

Lisez le texte et répondez.

1. Qu'appelle-t-on les soldes ? Quand ont-ils lieu ?
2. Pourquoi l'acheteur aime-t-il les soldes ?
3. Faites la liste des huit types d'acheteurs que distingue l'auteur de cet article.
4. Pourquoi est-ce un si grand plaisir d'acheter en soldes ?
5. Quelle est la démarche des spécialistes de la vente pour pousser les gens à acheter ?
6. Et vous, que pensez-vous des soldes ? L'acheteur est-il gagnant ou perdant ? Pourquoi ?
7. Quel type d'acheteur êtes-vous ?

3) Support S1/ niveau 3 : Exercices de grammaire sur « devoir, vouloir, pouvoir » donnés aux étudiants A1 en devoirs (Grammaire progressive du français, p. 100-101)

40

JE VEUX PARTIR !
JE PEUX PARTIR ?
JE DOIS PARTIR…

LES VERBES en « -OIR » à trois formes (suivis d'un infinitif)

Il **veut** attraper le bus.

Il **peut** arriver à temps.

Il **doit** courir.

■ **VOULOIR :** intention, désir

Je **veu**-x *Tu* **veu**-x *Il / Elle / On* **veu**-t	*Nous* **voul**-ons *Vous* **voul**-ez
Ils / Elles **veul**-ent	

■ **POUVOIR :** possibilité en général

Je **peu**-x *Tu* **peu**-x *Il / Elle / On* **peu**-t	*Nous* **pouv**-ons *Vous* **pouv**-ez
Ils / Elles **peuv**-ent	

■ **DEVOIR :** obligation en général

Je **doi**-s *Tu* **doi**-s *Il / Elle / On* **doi**-t	*Nous* **dev**-ons *Vous* **dev**-ez
Ils / Elles **doiv**-ent	

- « Il faut » est l'équivalent de « on doit » (nécessité générale) :
  Il faut *manger pour vivre.* = *On doit manger…*

⚠
- Dites : *Je* ***dois*** *partir.* Ne dites pas : ~~*C'est nécessaire pour moi de…*~~
  Dites : *Je* ***peux*** *rester.* Ne dites pas : ~~*C'est possible pour moi de…*~~

1 **Complétez avec le verbe « vouloir ».**

Pour les vacances
Je *veux* aller à la campagne.
Mon mari _____ aller à la montagne.
Mon fils _____ aller au bord de la mer.
Mes filles _____ aller à Paris.

Désirs
Max et Léa _____ se marier.
Emma _____ devenir actrice.
Jean _____ changer de voiture.
Nous _____ changer d'appartement.

2 **« Pouvoir ». Complétez.**

1. Sylvestre est très fort : il *peut* soulever deux cents kilos.
2. Certains moines _____ rester plusieurs jours sans manger.
3. – Je ne _____ pas fermer cette fenêtre. Est-ce que vous _____ m'aider ?
4. – Est-ce que je _____ essayer cette robe ? – Bien sûr, vous _____ aller dans la cab
5. Il y a trop de bruit : je ne _____ pas travailler.

3 **« Devoir ». Complétez selon le modèle.**
manger – maigrir – dormir – partir – aller à la banque – attendre

1. Je suis fatigué. *Je dois dormir.*
2. Il est trop gros. _____
3. Tu es trop maigre. _____
4. Je n'ai plus d'argent. _____
5. Nous sommes pressés. _____
6. Vous êtes en avance. _____

4 **« On peut », « on ne peut pas », « on doit (il faut) ». Décrivez. Continuez.**
partir quand on veut – aller où on veut – réserver sa place – voir un film – dormir – porter beaucoup de bagages
partir à l'heure – utiliser son ordinateur – téléphoner – mettre sa ceinture – se reposer

En voiture	En train	En avion
On peut partir quand on veut.		

5 **Faites des phrases avec « pouvoir », « devoir », « vouloir ».**

1. On *peut* fumer dans un restaurant mais on _____ aller dans un espace réservé.
2. On _____ voter à dix-huit ans, mais on _____ être inscrit à la mairie.
3. Si tu _____ être musclé, tu _____ faire du sport.
4. Si vous _____ faire des progrès, vous _____ travailler !

4) Support S1/3 : exercice de lexique sur le nom des magasins donné aux étudiants A1 (adapté du *Vocabulaire illustré* niveau 1)

Vous voulez acheter quelque chose, où allez-vous ?

Courses (vous voulez .....)	Commerces (vous allez....)
Une paire de chaussures	A/ Dans une agence de voyage
Des médicaments	B /à la banque
Du poisson	C/ chez le bijoutier / à la bijouterie
De la viande	D/ chez le boucher / à la boucherie
Une permanente	E/ chez le boulanger / à la boulangerie
De la salade	F/ au bureau de tabac
Du beurre, du fromage	G/ au café
Des roses	H/ chez le coiffeur
Un journal, un magazine	I/ à l'épicerie
Des cigarettes	J/ chez le fleuriste
Du pain, des gâteaux	K/ au kiosque à journaux
Un thé, un apéritif	L/ dans une laverie automatique
Une semaine à la mer	M/ dans une librairie
Des timbres	N/ dans un magasin de chaussures
Un lit, un canapé	O/ dans un magasin de meubles
Une montre	P/ chez l'opticien
Donner un chèque	Q/ chez le marchand de légumes
Des lunettes	R/ à la pharmacie
Un livre	S/ à la poissonnerie
Faire la lessive	T/ à la poste

5) Support S1/4 : CO associée au texte « la folie des soldes » (*Connexion 2*, p. 138). Support pour les B1/B2 mais qui sera corrigé avec toute la classe

Transcription

1. Nathalie, 23 ans, Besançon
L'été dernier, j'ai acheté un pantalon de tailleur. Pour trouver la veste, j'ai fait tous les magasins de ma région puis je suis allée à Valence et enfin à Lyon. C'est dans une petite boutique lyonnaise que j'ai enfin trouvé la fameuse veste. Il m'a fallu 48 heures, beaucoup de kilomètres mais je suis contente ! En plus, j'ai fait une super-affaire : tout était à −50 %.

2. Sylvain, 30 ans, Marly-le-Roi
Quand je vois des soldes, je ne peux pas m'empêcher d'acheter ! J'adore faire de bonnes affaires. Pour les trouver, je regarde dans tous les rayons du magasin, je prends en photos les étiquettes de prix et je surveille la baisse. Je viens d'acheter ce frigo à −60 %. Pas mal, non ?

3. Jean-Pascal, 41 ans, Lyon
Mon truc, c'est les chaussures de marque et dès que les soldes arrivent je ne manque jamais d'en acheter deux ou trois paires. En janvier dernier, j'ai acheté deux paires de Bowen à moins 40 % et comme tous les prix étaient très bas, j'ai aussi acheté deux pantalons et une chemise. C'est vrai qu'au final mes chaussures m'ont coûté un peu cher…

4. Gisèle, 62 ans, Neuilly-sur-Seine
Moi, j'aime le luxe et tout ce qui est beau. J'attends toujours les soldes chez Hermès et je suis capable d'attendre quatre ou cinq heures devant la boutique pour acheter un foulard que j'ai repéré depuis quelque temps. Parce que c'est un vrai travail pour moi, les soldes : je cherche d'abord un modèle qui me plaît et j'attends que le prix devienne intéressant pour l'acheter. J'ai eu -35 % sur mon dernier foulard ; il est beau, non ?

Écoutez ces personnes et complétez le tableau.

	Nathalie	Sylvain	Jean-Pascal	Gisèle
objet acheté				
réduction sur l'objet (exemple : − 20 %)				
type d'acheteur (voir n° 3 de l'activité 22)				

Les soldes existent-ils dans votre pays ? Quand ont-ils lieu ? Aimez-vous cette période ? Pourquoi ?

6) Support S1/ 4 : CO « Annonces dans les magasins » (*Accord 1*, p. 36). Support pour les A1 mais qui sera corrigé avec toute la classe.

Page 36 exercice 1

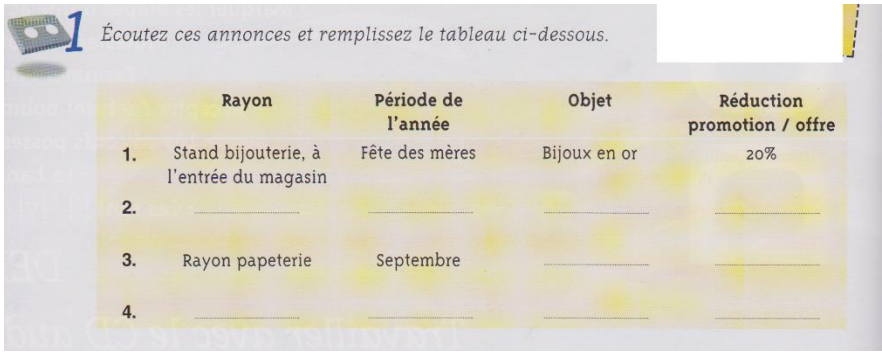
Écoutez ces annonces et remplissez le tableau ci-dessous.

1. Allez vite à notre stand Bijouterie à l'entrée du magasin. Aujourd'hui, il y a une promotion de 20% sur les bijoux en or ! Ces promotions sont exceptionnelles ! Il faut penser à la fête des Mères ! C'est une occasion unique pour offrir un joli bijou à un prix intéressant !

2. Noël approche ! Allez à notre rayon parfumerie, et profitez des réductions de 30% sur tous les parfums. Ce rayon est au rez-de-chaussée, à gauche de l'entrée. Faites de bons achats et joyeux Noël !

3. Organisez la rentrée scolaire ! Faites vos courses ! Achetez à vos enfants des vêtements et le matériel scolaire nécessaire. Au deuxième étage, au fond, à droite des escaliers roulants ! N'attendez pas le dernier jour ! Avec plus de 500 francs d'achats, il y a un cadeau pour vous : un repas gratuit pour 2 personnes à notre restaurant !

4. Partez en vacances avec l'agence de voyages d'Uniprix ! Préparez vos vacances d'été ! Vous désirez partir au Sahara ? En Espagne ? Pas de problème ! Cette semaine, il y a des réductions de 500 francs sur les billets Air France. Entre le rayon vêtements et le rayon disques, au premier étage, des employés sont là pour répondre à vos questions ! Ne dépensez plus des fortunes pour partir !



1 *Écoutez ces annonces et remplissez le tableau ci-dessous.*

	Rayon	Période de l'année	Objet	Réduction promotion / offre
1.	Stand bijouterie, à l'entrée du magasin	Fête des mères	Bijoux en or	20%
2.	.....	.....	.....	.....
3.	Rayon papeterie	Septembre	.....	.....
4.	.....	.....	.....	.....

7) Support S1/ niveau 8 : Exercices de grammaire sur les prépositions de lieux pour les étudiants A1 (*Grammaire progressive du français* et *A propos A1*)

Rappel :

22 EN FRANCE, À PARIS AU JAPON, À TOKYO

« À », « AU », « EN » + ville ou pays

Je connais :

la Colombie
la Bolivie
l'Argentine

le Brésil
le Pérou
le Chili

J'habite :

en Colombie
en Bolivie
en Argentine

au Brésil
au Pérou
au Chili

■ « EN » + pays féminins (finales en « -e »)

la Colombie
la Belgique
l'Italie

J'habite *en Colombie.* / *en Belgique.* / *en Italie.*

■ « AU » + pays masculins (autres finales)

le Brésil
le Japon
le Canada

J'habite *au Brésil.* / *au Japon.* / *au Canada.*

Trois exceptions : *le Mexique, le Mozambique, le Cambodge* → *au Mexique, au Mozambique, au Cambodge.*

♪ ⚠ • « Au » devient « en » devant une voyelle :

*Vous habitez **en** Iran ou **en** Irak ?* ~~au Iran~~ ~~au Irak~~

■ « AUX » + pays pluriels

les Antilles
les États-Unis

J'habite *aux Antilles.* / *aux États-Unis.*

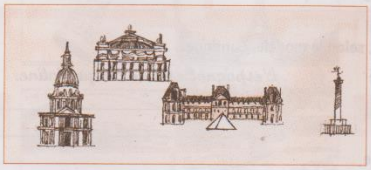
♪ • *aux Antilles* *aux États-Unis.* (z) (z)

■ « À » + villes : *J'habite **à** Rome (**à** Tokyo, **à** Moscou).*

13 JE VISITE LE LOUVRE. JE SUIS AU LOUVRE. J'ENVOIE UNE CARTE DU LOUVRE.

« À LA », « AU », « AUX » : « à » + articles définis

la Bastille
l'Opéra
le Louvre
les Invalides



Je vais :

à la Bastille.
à l'Opéra.
au Louvre.
aux Invalides.

■ À + le = AU
*Je vais **au** Louvre.* ~~à le~~

■ À + les = AUX
*Je vais **aux** Invalides.* ~~à les~~

■ À LA et À L' = pas de changement
*Je vais **à la** Bastille. Je vais **à l'**Opéra.*

(Voir aussi pp. 56, 58.)

« DE LA », « DU », « DES » : « de » + articles définis

la mère
l'enfant
le père
les Martiens

les chaussures :

de la mère
de l'enfant
du père
des Martiens

■ De + le = DU
*les chaussures **du** père* ~~de le~~

■ De + les = DES
*les chaussures **des** Martiens* ~~de les~~

■ DE LA et DE L' = pas de changement
*les chaussures **de la** mère – les chaussures **de l'**enfant*

(Voir aussi p. 80.)

72. Complétez avec « au », « à la », « à l' » et « aux ».

Exemple : Le mardi, je vais ..... bibliothèque.
→ Le mardi je vais **à la** bibliothèque.

1. Pour nager, on va ..... piscine.
2. Les enfants ne vont pas..... école le mercredi.
3. Luc ! Va ..... toilettes avant de manger s'il te plaît.
4. Je prends le bus ..... arrêt Victor Hugo.
5. À midi, nous mangeons ..... restaurant universitaire.
6. Je rentre ..... maison vers 18 h.
7. Nous avons rendez-vous ..... aéroport.
8. On va ..... cinéma samedi soir ?
9. Tu vas ..... bureau tous les jours ?

8) Support S1/8 : exercices sur les pronoms personnels compléments donné aux B1/B2 (dont certains sont A2 en grammaire). (*Les exercices de grammaire B1*)

6 Les pronoms personnels

Observez

- Tu pars en vacances avec Anne ? – Oui maman, je pars avec elle.
- Tu prends la voiture de ton père ? – Oui, oui, je la prends.
- Tu as bien laissé ton chat à ta voisine ? – Mais oui, je lui ai laissé mon chat.
- Tu as un téléphone portable, au moins ? – Mais oui, maman, j'en ai un, tu sais bien.
- J'espère que tu passeras à Pau, pour voir ta tante Huguette ? – Bien sûr que j'y passerai. Si j'ai le temps…
- Alors, bonnes vacances mon chéri ! –

a. Soulignez les pronoms sujets d'une couleur et les pronoms compléments d'une autre couleur.
b. Quelles sont les fonctions des pronoms compléments dans la phrase ?
c. Où se placent les pronoms compléments ?

I. Le pronom « tonique »

Entraînez-vous

1 Complétez le dialogue avec le pronom tonique qui convient (*moi, toi…*).

– Écoute Alexandre, j'en ai assez, c'est toujours …… qui fais tout dans cette maison !
– Mais tu as le temps, …… alors que …… je travaille.
– Et le bébé ? Qui s'occupe de …… toute la journée ?
– D'accord, mais ……, tu es à la maison, alors qu'au bureau, il y a mon chef et avec ……, il faut toujours travailler plus.
– Oui, mais regarde Cédric et Pascal : …… aussi, ils travaillent toute la journée, mais quand ils rentrent chez ……, ils font la cuisine et le ménage.
– Mais ce n'est pas pareil. Leurs femmes travaillent, …… .
– Puisque c'est comme ça, …… non plus, je ne range pas !

II. Les pronoms compléments : *le, la, les, lui / leur*

Observez

De ma fenêtre, j'observe mes voisins. La mère est avec ses enfants dans le jardin. Elle les écoute et elle leur parle. Un peu plus loin, son mari est installé sur son transat. Elle le regarde et elle lui sourit. Il la regarde et il lui sourit. J'ai l'impression de les connaître et pourtant je ne leur ai jamais dit bonjour.

a. Soulignez les pronoms personnels.
b. Réécrivez les phrases avec le nom que le pronom remplace et notez la construction des verbes, par exemple : écouter *quelqu'un* / parler *à quelqu'un*.

Pour les pronoms compléments et l'impératif, *pages 93-94.*

36

Les pronoms personnels 6

Entraînez-vous

2 Répondez aux questions par *oui*, puis par *non*, en utilisant le pronom qui convient (*le, la, les ou lui / leur*).

1. – Vous regardez la télévision ? → – Oui, …… / Non, …… .
2. – Il parle souvent à son fils ? → – Oui, …… / Non, …… .
3. – Elle a acheté cet appartement ? → – Oui, …… / Non, …… .
4. – Vous avez vu les enfants ? → – Oui, …… / Non, …… .
5. – Il répondra aux journalistes ? → – Oui, …… / Non, …… .

3 Un journaliste fait une interview. À partir du texte de cette interview, rédigez son article.

a) L'interview.

Le journaliste : – Juliette, pouvez-vous nous raconter comment vous avez rencontré votre mari ?
Juliette : – Eh bien, Aurélien était mon voisin de palier. Tous les matins il me disait bonjour. Un jour j'ai fait tomber mon sac dans l'escalier. Il m'a aidée à ramasser mes affaires, il m'a regardée, il m'a souri. Quelques jours après, il m'a téléphoné et il m'a proposé d'aller au cinéma avec lui. J'ai accepté, il m'a remerciée. Ce soir-là il m'a emmenée au cinéma et depuis ce jour nous ne nous sommes jamais quittés.
Le journaliste : – Ah, je vois, c'était le « coup de foudre » !

b) Le journaliste raconte.

« J'ai demandé à Juliette comment elle avait rencontré son mari. Aurélien était *son* voisin de palier. Tous les matins il *lui* disait bonjour. Un jour… »

4 À vous ! Répondez aux questions comme dans l'exemple.

Exemple : – Quand appelle-t-on le médecin ? → – *On l'appelle quand on est malade.*
1. – Quand voit-on la Lune ? → – …… .
2. – Quand offre-t-on des fleurs à sa femme ? → – …… .
3. – Que raconte-t-on à son / sa meilleur(e) ami(e) ? → – …… .
4. – Quand allume-t-on les phares d'une voiture ? → – …… .
5. – Quand téléphone-t-on aux pompiers ? → – …… .

III. Le pronom *en*

Observez

- Tu as le téléphone ? – Oui, je l'ai.
- Tu as oublié ton téléphone ? – Oui, je l'ai oublié.
- Vous utilisez ce dictionnaire ? – Oui, je l'utilise.
- Vous avez un frère ? – Oui, j'en ai un.
- Vous avez des enfants ? – Oui, j'en ai.
- Il y a du pain ? – Oui, il y en a.
- Tu as de la glace ? – Oui, j'en ai.

a. Soulignez *les déterminants* et *les pronoms* comme dans la première ligne.
b. Que remarquez-vous ?

37

Annexes de S2 (11.12.09)

Annexe 8 : le synopsis du 11.12.09

Annexe 9 **: l'analyse de la séance du 11.12.09**

Annexe 10 : les supports du cours (S2)

Annexe 8. Synopsis de la séance du 11.12.09 (S2) (corpus 3)

00-00'38''	*0 Intermède*			*Accueil d'une nouvelle étudiante*
100'38''-00'50''	*0 Trans 1*			*E annonce qu'elle va finir tout ce qui n'a pas été fini et corrigé*
00'51''-1'46''	*0 Trans 2*			*Vérification des devoirs (une revue de presse avait été demandée aux és avancés mais personne ne l'a faite).*
1'46-4'	*insert*			*E demande à chaque étudiant de se présenter à la nouvelle étudiante. E rassure la nouvelle étudiante allemande débutante car une autre fille au pair vit en Allemagne et peut parler avec elle.*
4'19-105'32 (1h41)	**1**			**Expression orale : « dans les magasins »** **B1/B2 : jouer une des scénettes de la vidéo *d'Un gars, une fille* visionnée le 4/12/09** **A1 : jeu de rôle « achetez un cadeau » (canevas crée par l'E)**
4'19 -5'36 transition	*0 transition*			*L'E annonce son objectif : elle va reprendre le thème de la séance précédente (les achats) et explique aux étudiants qu'elle veut évaluer leur expression orale (sons et intonation) en leur demandant de retenir une scène (avec la transcription fournie le 4.12.)et de la jouer. En même temps, E dit qu'elle va repasser la vidéo afin d'intégrer les absents du 4/12.*
5'36- 8'36	*0 intermède*		*TBI DVD*	*E met du temps à allumer l'ordinateur et à lancer sa vidéo.*
8'36- 9'36	*0 transition*	M		*E reformule la consigne : relire et écouter afin de s'imprégner de l'intonation pour rejouer une scène.* *E précise qu'elle envisage quelque chose de plus facile pour Y et J(A1) et qu'elle profitera des travaux en petits groupes pour corriger certains exercices en suspens depuis quelques séances.*
10'35-13'37	**1.1**		TBI DVD + transc.	**Visionnage de la vidéo (les 5 extraits)**

13'37 – 107'74 (1h34)	**1.2**	M		**Préparation à l'expression orale : « acheter dans un magasin » / canevas d'un jeu de rôle pour A1 et jeu d'une scène du DVD pour les autres és Travail en 2 groupes (A1/A1+ et B1/B2)**				
13'37-18'38 (5mn)	**1.2.1**			*Consigne : E donne la même consigne aux étudiantes B1-C1 : choisir un extrait, travailler par groupe de 2 ou 3 autour de cet extrait, l'apprendre par cœur et le jouer devant la classe. L'E dit que cela doit durer à peu près 40 minutes.*				
	1.2.1.1			*Une étudiante ne comprend pas bien ce qu'il faut faire*				
	1.2.1.2			*E re-explique les différentes phases de leur travail, leur demande de rester dans la classe pour commencer, puis elles peuvent s'entraîner à l'extérieur de la classe. E conseille de varier les rôles autour de chaque scène.*				
18'20-28'03 (10mn)	**1.2.2 A**	Q	*A propos A1 +*	L'E se place en face-à-face avec les és A1 et revoit les devoirs qu'ils ont effectués en autonomie chez eux dans leur manuel	**1.2.2 B** 18'20-32'35 (14 mn)	G	Transc. extrait vidéo	EO/ Les B1/B2 répètent leurs saynètes en autonomie dans la classe ou le couloir ou le patio du bâtiment. Les deux groupes sont formés par : F(B2)et M (A2+/B1) D (B2+), N (C1) et J (B1/B1+)
18'20-22 (4 minutes)	1.2.2.1.A	Q	*Gram prog* (GPF)	E vérifie que les és A1 ont bien fait l'exercice sur les prép. de lieu dans leur livre de grammaire, qu'ils ont « bien compris ». Y n'a pas fait les exercices de grammaire mis a fait les exercices dans A Propos exo. Elle montre à l'E ce qu'elle n'a pas compris. E écrit des notes sur le cahier de Y.				
22'-27'42 (5 minutes)	1.2.2.2 A	Q		E explique la conjugaison des verbes faire et prendre.				
22'-23'09 (1 minute 9)	1.2.2.2.1 A	Q		Les és disent qu'ils n'ont pas su conjuguer les verbes prendre et faire au présent				
23'09-27 (3 minutes 51)	1.2.2.2.2 A	Q		E reprend la conjugaison de ces verbes avec eux, elle corrige directement sur leur feuille. E explique les principes de la conjugaison dans les trois groupes. E écrit sur une feuille devant eux.				

Annexe 8. Synopsis de la séance du 11.12.09 (S2) (corpus 3)

27'09-28' (51 secondes)	1.2.2.2.3 A	Q		E explique que le son [é] dans les conjugaisons implique souvent une double consonne.				
28'03-86'14 (**58 mn 11 s)**	**1.2.3**		Photoc. Canevas Jeu de rôle	**PO** **Préparation du jeu de rôle pour les A1**				
28'03- 29' (1mn)	1.2.3.1 C	M		E donne aux és un canevas niveau A1 qui simule le choix d'un cadeau dans un magasin et E explique la consigne. (présence d'images annexées que les és doivent choisir pour compléter le dialogue) voir Annexe S2				
29'02-32'50 (3 mn)	1.2.3.2 D		GPF (livre de gram)	E explique pourquoi il y a « ce, ces, cette » dans le dialogue à préparer. E propose aux étudiants de revoir ce, cette, ces, dans leur livre de grammaire. E fait lire et répéter la leçon du livre après elle E explique à nouveau l'utilisation de ce, cette, ces. E demande aux és de faire les exercices du livre qui correspondent à cette leçon.				
32'50 - 43'53 (11 mn)	1.2.3.3 D			Les és A1 font leur exercice.	**1.2.3 E 32'50 – 45' (13mn)**	Q	Photocopies	E revient vers les B1/B2 pour corriger un ancien exercice non corrigé sur le français familier datant du 22novembre.

32'35-35'38					*0 Insert*			*E fait rechercher ce document et voyant que les és ne le trouvent pas, E rappelle qu'il faut ranger son cours dans une pochette.*
35'38-43'53								E corrige les expressions familières (exercices d'appariement). E finit la correction avec eux.
39'-39'40	*insert*		Canevas dialogue	*E demande aux és A1 s'ils ont fini leurs exercices et leur demande de préparer leur dialogue*				
45'-62'57 (**21mn)**	**1.2.4 C**			**<u>Les és A1 répètent leur dialogue</u>**				
45'-53'57	1.2.4.1C	G		Les és A1 regardent le canevas de leur jeu de rôle et demandent de l'aide à l'étudiante de master (fin 50'53) Ils lisent le dialogue à haute voix Ils commencent à écrire leur dialogue Phase 1 = déchiffrer. Ensuite ils travaillent tout seuls, plus confiants Quand l'enseignante s'absente pour faire des photocopies, J (A1) parle en français avec une étudiante B2 qui st son amie.	**1.2.4 B**			Les B1/B2 répètent encore leurs dialogues.
53'57-63'32 (10mn)	1.2.4.2 C			E reprend avec eux : elle explique ses consignes en anglais puis E joue le dialogue seule pour montrer un exemple, le prof va très vite. E réexplique avec des gestes la consignes: utilisez ce, ces, cette+ objets.				

	1.2.4.3 C			E corrige leur exercices, très rapidement , E accélère le rythme, E donne la suite en devoir. E s'absente un moment pour faire des photocopies puis revient les aider à préparer le dialogue : répétitions des répliques , travail phonétique pour Y. E encourage Y à accentuer plus la fin des mots car on ne l'entend pas. E les reprend au niveau de la phonétique. « Répétez ». ET elle les fait répéter depuis le début. Il faut qu'ils l'apprennent par cœur.				
63'32-65'02 (2mn)	1.2.4.4C	D		Les A1 continuent de répéter leur dialogue en le lisant. Puis Y écrit le dialogue.	**1.2.5 F**			Les és ont fini de répéter. l'E leur demande de travailler sur l'exercice d'appariement donnés le 4.12 (et déjà réalisé par les A1)mais les és ne le trouvent pas. L'E leur donne son propre document sur les magasins L'E leur explique pourquoi c'est important de revoir le nom des objets et des magasins même si cela semble facile.
65'03-68'49 (2mn 30)		Q		L'E revient auprès des A1 et les fait encore répéter à haute voix leur dialogue et leur dit qu'il n'est pas nécessaire d'écrire le dialogue	.			
68'50''-72'	1.2.4.5.C			Les és travaillent seuls	**1.2.6.G**		C Photo	L'E distribue ensuite des documents difficile de niveau B1+/B2 sur l'argent pour ceux qui ont fini ou qui

	Intermède	G		*L'E leur propose encore 10 minutes de travail en autonomie. El s'absente et demande à NASTYA (B2+/C1) d'écouter J et Y répéter leur dialogue et de les aider et de les corriger.* L'E explique à Nastya le canevas de Y et J				ont déjà préparé les exercices d'appariement à a maison (J et D, les autres étaient absentes)
74'- 86'14 (10 minutes)	1.2.5 C	Tutorat Es C1/és A1		N (B2+) les écoute une première fois, puis les fait répéter en les corrigeant sur la phonétique. Puis l'E demande à Nastya de les faire répéter sans qu'ils lisent. Puis E demande à N (C1) de corriger leur phonétique. L'E et N essayent de faire répéter le son [Z] à Y.				
					0	Inter-mède		*L'e demande à D (B2) et J(B1) quelles sont leurs difficultés phonétiques car en laboratoire, E veut travailler sur des sons en fonction des nationalités.*
86'16 – 105'32 (20mn)	**1.2.7**			**Productions orales en classe entière.**				
86'16-89'15	Intermède 0	M		*E reprend avec tous la prononciation de phrases avec ce, ces, cette et explique à tous que J et Y doivent utiliser les adjectifs démonstratifs dans leur dialogue.*				
91'-94'15''	1.2.7.1			Y et J viennent présenter leur dialogue. On comprend bien les propos des J mais Y a encore beaucoup de difficultés phonétiques. E donne le canevas aux autres és. Les és applaudissent Y et J. Les autres és rient, les encouragent et les applaudissent encore.				
94'16-95'30	1.2.7.1.1	M		L'E explique à Y et J qu'ils ont beaucoup progressé mais qu'ils n'ont pas assez joué le jeu de rôle. L'E leur explique ce qu'elle attend, ce qui fait rire les autres és. L'E explique pourquoi c'est très important de joindre le geste aux mots : ils faut s'imaginer dans la vie réelle.				
95'30-97'15''	1.2.7.2			J (B1+ en PO) et D (B2+) jouent leur dialogue. Elles jouent bien leur rôle et tout le monde applaudit.				

Annexe 8. Synopsis de la séance du 11.12.09 (S2) (corpus 3)

97'41''- 99'62''	1.2.7.3			N(PO B2+/C1) + F (B2) + M(A2+/B1). Elles ont bien appris leur rôle et jouent vraiment la comédie car elles joignent le geste et le ton à leur texte. L' E les félicitent mais regrette que F (B2) n'aient pas appris par cœur. Les és qui jouent et ceux qui écoutent rient quand elles se trompent.
100'- 104'	1.2.7.4			E demande aux és A1 de refaire leur dialogue encore une fois. Les autres és les encouragent en les applaudissant. L'E convoque toute la classe pour féliciter J et Y pour leurs progrès.
104'- 105'32	Insert 0			*E montre à la nouvelle é qui observe le cours combien les étudiants A1 débutants complets arrivés en octobre ont progressé. E demande aussi aux autres d'accompagner cette jeune fille à la pause pour lui expliquer comment marche le cours et lui montrer l'université.*
2	**105'74- 116'62 (10mn)**	**Q**	**Photoc. (donnée 4/12)**	**Correction d'un exercice d'appariement (association d'objets au commerce où ils sont vendus) donné à faire la semaine précédente aux A1 et ce jour aux B1/B2. (voir S1 / niv 3C) Occasion pour réviser les prépositions de lieux.**
105'32- 105'74.	Insert 0			*E plaisante avec les és en disant qu'elles auront une évaluation de bonne conduite, de travail, de tenue du cahier. L'E s'aperçoit que les filles au pair ont des difficultés à retrouver les documents qui ne sont pas du jour.*
106- 111	**2.1**	**Q**	**Ibid**	**L'E corrige l'exercice d'appariement avec tous.**
	2.1.1			L'E explique aussi le vocabulaire (par exemple une permanente chez le coiffeur)
	2.1.2			Certains étudiants A2+/B1 se trompent sur la préposition de lieu (par ex : « chez le bijouterie »)
	2.1.3			E aussi reprend la phonétique des mots mal prononcés.
111'- 116'	**2.2**	**Q**	**TBI**	**E révise les prépositions de lieu avec tous. L'E les a déjà fait découvrir aux A1 le 4.12.09**
	2.2.1			E écrit des lieux au tableau puis demande à F (B2 oral mais A2+ écrit) de venir au tableau pour rétablir la préposition de lieu correcte. E rappelle que cette leçon a été revue avec les débutants la semaine passée mais qu'elle est une bonne révision pour tous maintenant.
-	2.2.1.1	Q	TBI	E demande à J(A1) de corriger Fabiola. J corrige les erreurs de F (qui dit « aux cinéma », « à la France »…) puis M(A2+ écrit) corrige l'accent oublié sur le « a » de « à la piscine, à Grenoble »

114'72-116'62	2.2.1.2	Q		E demande à F d'expliquer pourquoi on dit « en » France et pas « à la France ». F dit qu'elle ne sait pas. E demande à J(A1) qui sait répondre. E commente les réponses

Laboratoire multimédia								
00-2'43	2.2.2	M	tableau	E reprend la leçon et écrit au tableau la règle de grammaire des prépositions de lieu.				
5'-17'06 (12mn)	**2.3**	**Q**	**Photoc. Casque**	**Correction et travail de la phonétique à partir de l'exercice d'appariement.**				
5'-8'02	2.3.1	Q	tableau	E indique au tableau le temps nécessaire pour répéter ces mots (3 minutes). E explique que c'est un exercice de phonétique en même temps.				
9'59-13'26	2.3.2		Photoc. casque	E fait répéter Y(A1)				
13'36 – 17'26	2.3.3	Q	Photoc.	E corrige avec les és l'exercice et demande de faire attention à la prononciation. Tous les niveaux ont besoin de revoir ce vocabulaire.				
17'30-30' (13 mn)	**3**		**Photoc**	**Consolidation et approfondissement du lexique sur le thème de magasins et de l'argent**				
17'30-27'59	**3A**	**D**	**ibid.**	E demande aux A1 de compléter un **dialogue dans les magasins** *(Vocabulaire illustré)* L'E va d'un groupe à l'autre mais reste davantage avec les A1	**3B**	**D**	**Photoc**	E demande aux B1/B2 de **découvrir du vocabulaire approfondi sur le thème de l'argent** (*A propos de*) et de compléter un exercice. 2 sous-groupes N, F, D et F ,M.
28'-29'36	3.1. A	Q	Casque	E corrige l'exercice sur le dialogue dans les magasins donné aux A1 avec tous et justifie son utilité auprès des BI/B2 comme un exercice de phonétique.				
29'36-30'10	3.2 .A	Q	Casque	E demande aux és de répéter le dialogue 1 fois				

Annexe 8. Synopsis de la séance du 11.12.09 (S2) (corpus 3)

30'15-35'	**4**		**Casque + Ordi (fichier sons) + *350 exos de phonétique.***	**Phonétique personnalisée.** **E enregistre dans des fichiers séparés les différents sons qui correspondent aux difficultés phonétiques des apprenants (par ex [s] et [z], [u] et [y], [b] et [v] dans 350 Exo de phonétique.** **Les és répètent ensuite les sons qui correspondent à leurs difficultés.**
35'-36'	0 Trans.			*E s'excuse de ne pas avoir eu le temps de faire la CO. Elle propose de continuer en dernière heure dans un labo et annonce le programme de la deuxième partie du cours.* *Les B1/B2 demandent de corriger les exercices difficiles sur le vocabulaire de l'argent.*
PAUSE DEJEUNER				

Deuxième partie du cours (S2)				
0'37-3	0 *Transition + Consignes*		Livre de gram + photoc. + Tableau	E demande d'abord si les és ont emmené avec elle l'étudiante nouvelle débutante pendant la pause. E donne ensuite des exercices de CO à faire en autonomie à Y et J (A1) et note la consigne au tableau. Puis l'E dit qu'elle va passer une CO et qu'elle va corriger le lexique sur l'argent avec les B1/B2.
0'37-21'48 (21mn 11)	**5 labo 2**		**Livre + photocopie**	**2 CO sur le thème de la consommation + PO B2 sur la CO.**
3'-6'	*0 intermède*		*PC /CD Casque*	*E rencontre des problèmes techniques et n'arrive pas à lancer ses CD dans l'ordinateur.* *Donc les és attendent.*
6'-14'22	5.1		PC/CD Casque photoc	E passe la CO pour Y et J (tout le monde l'écoute) tirée de *A propos A1* (localiser et se diriger) / consolidation des devoirs du 4.12.09 (les és A1 devaient travailler l'unité 3 « en ville » tout seuls dans le manuel). J dit qu'il n'a pas le livre. L'E lui donne une photocopie.
	5.2		PC /CD Casque	E passe la CO pour les és plus avancées (*A propos de*, « Echanges » sur l'argent)

			photoc			
	5.2.1		PC/CD Casque	E donne sa consigne aux B1/B2 : prendre le maximum de notes possible et relever le vocabulaire de l'argent qu'elles entendent. E dit que l'activité doit durer 10 à 15 minutes puis elle corrigera le vocabulaire.		
	5.3.		PC+ Casque lexique sur l'argent (A *propos de)*	E ajoute qu'elle va s'entretenir avec les és avancés sur leurs habitudes vis-à-vis de l'argent (questions fournies sur le doc).		
15'02-20'48 (5 '26)	5.1 A 5.2 A et B 5.3 C	G Q	PC/Casque + lexique sur l'argent (*A propos de)*	5.1 A Les és A1 travaillent sur leur compréhension (*A propos A1* « se diriger »)	5.2 A et B Les autres és travaillent sur les deux compréhensions.	5.3 C E interroge D (B2+) : elle lui demande si elle a déjà gagné à un jeu d'argent ; si l'argent est un sujet tabou dans sa famille ; si elle a de l'argent de poche et si elle gagne un salaire comme FAP ; si les femmes qui se marient dans son pays (Turquie) ont une dot. D comprend toutes les questions et répond à chacune avec une prononciation très correcte. Son débit est rapide et sans trop d'erreur. Elle fait beaucoup de gestes pour s'aider.
20'48-21'48 0	*0 transition*			*E demande aux és avancés et débutants s'ils ont terminé leur CO et propose de travailler ensemble. E s'adresse à Y et J (A1) en leur proposant ou bien de suivre la suite avec les autres même si c'est difficile ou de vérifier par eux-mêmes la correction de leur CO à l'aide de la transcription de leur manuel.*		
22'-40' (18 mn)	**6**			**Correction de la CO des és avancés**		
	6.1			Les és débutants ont décidé d'écouter la correction des B1/B2+ et possèdent la transcription. E procède à une correction progressive des questions en intercalant des remarques qui se rapportent aux mêmes sujets. E leur demande aussi leur point de vue sur la question : par exemple E demande aux és s'ils avaient de l'argent de poche quand ils étaient enfants et maintenant qu'elles sont filles-au pair. E demande qui tient les « cordons de la bourse » dans leur famille ; que faire quand on trouve de l'argent par hasard ? Les és B1/B2+ sont motivées pour répondre, essentiellement D (B2+), N(C1), J (B1+) et F (B2)		
25'48-27.	0 *intermède*		GPF	*J(A1) doit partir, l'E lui donne les devoir : le, la, les et lui, leur n°56 et 57 dans GPF (les pronoms personnels compléments). Ce sont les exercices que les A1 vont faire dans la classe.*		

Annexe 8. Synopsis de la séance du 11.12.09 (S2) (corpus 3)

	6.2		*A propos de.*	Reprise de la correction conversation avec les niveaux forts. L'E demande aux és si le trousseau existe encore à leur époque dans leur pays. E explique les mots « trousseau », « pourboire », l'aumône, la mendicité, « faire la manche ». Les services qui devraient être gratuits ? L'argent est-il cause de soucis ? Le troc existe-t-il dans votre pays ? A la fin, l'E explique la fable de « La cigale et la fourmi » et dit qu'elle mettra la fable sur le blog Beaucoup d'interculturel dans cette conversation. E finit en faisant une remarque sur l'accent de la personne interrogée dans la CO.
36'-36'54	*0 insert*			*E s'excuse auprès de Y d'aller vite et de ne pas avoir le temps de s'occuper d'elle. Elle dit qu'elle est obligée de corriger et qu'elle s'occupera d'elle un peu plus tard (« je ne peux pas me couper en deux »). E pense que Y comprend un peu car elle parle l'espagnol et dit que c'est pour cette raison qu'elle la laisse écouter cette correction. Y acquiesce.*
	0 Insert			D(B2+) demande à l'E de réciter la cigale et la fourmi. E récite la poésie et explique le vocabulaire + le sens. D fait ensuite le lien entre l'image de la fourmi et le fait d'économiser de l'argent.
40'- 57' (17mn)	**7**			**Exposé de J (B1+) préparé à la maison : « pouvoir d'achat et inégalité » (travail optionnel proposé dans leur manuel Alors B1)**
40'23-40-56'	*0 intermède*		*Clé USB (exposé)+ ordinteur*	*J a enregistré son exposé sur une clé mais ne sais pas où le présenter. E lui propose d'utiliser l'ordinateur du laboratoire de langue où elles se trouvent.*
41'-42'	*0 insert*			*E explique que ce travail a été fait à partir du manuel Alors B1, qu'elle travaille avec une collègue pour se procurer les corrigés des exercices de la méthode pour donner aux étudiantes.*
42'-50'21 (7mn 40)	**7.1**			J présente son exposé. Elle commente des graphiques présentés avec un powerpoint. J (B1) parle lentement, sa phonétique est incertaine mais reste compréhensible.
	7.1.1			E demande à J d'expliquer certains termes comme « cadres » ou « professions intermédiaires » et demande en même temps à Y (A1) si elle comprend. Y dit oui.
	7.1.2			E profite pour parler des différents statuts socio-professionnels ne France et de l'importance des diplômes. E décrit le statut des enseignants en France car N (C1) le lui demande.
	7.1.3			M (B1) demande pourquoi les salaires des femmes sont inférieurs aux salaires des hommes. Tous les és avancés veulent participer en donnant l'exemple de leur pays.

Annexe 8. Synopsis de la séance du 11.12.09 (S2) (corpus 3)

50'22-58 (8 mn)	**7.2**			E la remercie et commente plus précisément son travail avec J.			
51'-52'21	7.2.1			E compare les différents moyens d'arriver à obtenir un poste important en fonction du CV. E dit que c'est différent par ex entre la France t le Royaume uni.			
	7.2.1.1			F (B2) commente ce que dit l'enseignant en prenant l'exemple du Brésil.			
	7.2.1.2			N(C1) donne l'exemple d'une de ses amies et E ajoute ses commentaires.			
52'22-53'27	7.2.2			E félicite J pour son travail et demande aux étudiants de l'applaudir. E encourage les és à préparer un exposé à partir de leur livre comme l'a fait J.			
53'28-54'	*0 Transition 1*			*E rappelle qu'il reste 30 minutes et qu'on peut passer à une autre activité : faire de la grammaire car E rappelle que depuis deux séances peu de grammaire a été faite. E précise aussi qu'on va travailler par groupe et indique le temps de travail. En même temps l'E distribue les feuilles sur le pronoms sur lesquels ils vont travailler.*			
54'11-57'	*Transition 2*			*N s'excuse de ne pas avoir présenté les infos. E explique les bienfaits de ce genre de préparation : recherche sur le net, travail du lexique associé au thème, organisation logique de la pensée, entraînement à l'exposé oral. E propose aux és de faire un nouvel exposé pour la semaine suivante en relation avec le thème de Noël. E dit qu'elle laissera 5 minutes pour chaque personne. Un long moment d'interaction su les différentes traditions de Noël.* *D(B2+) turque mais qui vit en Allemagne traduit en allemand tout ce que l'E dit à l'étudiante nouvelle débutante. Leur dialogue en allemand dure 2 minutes.*			
57'-88'50 (31 mn)	**8**			**Travail de grammaire : les pronoms personnels compléments (suite 4.12.09 S1/8B)** **Travail sur le lexique de l'argent pour les és qui ont fini**			
	0 Transition 1			*E rappelle qu'elle a donné des exercices sur les pronoms à faire.* *J (B1+) les a tous fait mais trouve que c'est difficile.*			
57'-58'58	**8.1 Consignes**		Photoc. sur les pronoms	**8.1 A** l'E distribue des documents à N (B2+/C1) (N était absente la séance précédente): des exercices assez faciles sur les pronoms (le, la , les, lui, leur, en, y)	**8.1B** E indique à F (B1 deb) et M (A2+ en EE) la liste des exercices sur les pronoms à faire, classés par ordre de difficultés croissante :	**8.1C** E conseille aux és présents le 4/12/09 (D et J) et qui ont fait déjà leurs	**8.1 D** Y (A1) va corriger certains devoirs avec E puis faire des exercices sur le, la, les

				puis des plus difficiles sur les doubles pronoms. Voir S1/ 8.B	le, la, lui, leur, en , y + pronoms toniques.	exercices sur les pronoms, de poursuivre les exercices de lexique sur l'argent. D et J travaillent ensemble	dans la *Grammaire progressive du français*.
59'- 69'	**8.2**	G / D	Photoc sur les pronoms ---------- Photoc sur le lexique. ---------- A propos A1 + GPF deb	**-8. 2B** F(B1 en PE) demande à N (C1) de lui expliquer les pronoms toniques qu'elle ne comprend pas. -Puis N lui explique aussi les pronoms directs et indirects	**8.2 C** D (B2) et J(B1) travaillent ensemble sur les exercices de lexique.	E se place en face de Y (A1) et autre é A1 **8.2 D** : travailler comment on se dirige dans une ville (devoirs pour la semaine). E donne le n° des exo dans son manuel. E rappelle qu'elle doit corriger toute seule à la maison. **8.2 E** : E reprend le dialogue « dans les magasins » et attire l'attention sur les pronoms personnels compléments 'je peux vous aider…. Je le prends, je vous le mets dans un sac ». E traduit en anglais : him, her, them… E explique ce qu'est un pronom personnel direct et indirect. E fait répéter	
	0 *intermède*		*E s'adresse à personne qui filme et lui dit qu'elle n'a plus que 15 minutes de cours devant elle et qu'il faut qu'elle travaille les pronoms compléments puis les mots.*				
69- 69'59-	0 *Transition*		*E explique aux és avancés ce qu'elle veut faire dans le temps qui lui reste et explique qu'elle continuera ce qu'elle n'a pas fini la séance suivante.* *E veut reprendre les pronoms dans l'ordre. E se justifie de vouloir finir le programme de tous les pronoms.* *E propose à celles qui étaient présentes le 4 de continuer leur exo de lexique si elles s'ennuient.*				

Annexe 8. Synopsis de la séance du 11.12.09 (S2) (corpus 3)

69'59-83'	**8.3 (ABC)**	Q	Photocs.	**E corrige les exercices sur les pronoms avec les étudiantes B1-C1.** E interroge chaque é l'une après l'autre pour corriger les pronoms toniques,	**8.2. E**	***GPF***	**D**	Y et l'é nouvelle travaillent ensemble sur les pronoms**.**
70'-74'29	8.3.1 (ABC)	Q M		E interroge M (A2+ en PE) et F (B1deb en PE) sur les pronoms toniques. E insiste beaucoup sur l'utilité des pronoms toniques dans la vie quotidienne (E invite à y faire attention dans leur famille d'accueil). E rappelle que pour « ils », le pronom tonique est « eux » et E écrit au tableau « EUX » et E dit que les étrangers ont tendance à l'oublier. D(B2+) rappelle que pour le féminin, c'est « elles ». Pendant ce temps N (B2+/C1) continue à expliquer les pronoms directs et indirects à F (B1 PE). M et f hésitent beaucoup et font beaucoup d'erreurs dans la correction.				
	8.3.2 (ABC)	Q M		E corrige l'exercice sur « le, la , les, lui, leur ». E relit les exemples puis interroge F qui a des difficultés pour mettre les phrases à la forme négative et au passé composé. E corrige et demande de répéter chaque phrase corrigée.				
	8.3.2.1	Q M		E décide que F fera la correction des réponses des pronoms à la forme affirmative et D (B2) à la forme négative. E va très vite D (B2) a également quelques difficultés pour donner des réponses correctes.				
	8.3.3 (ABC)			E reprend la suite des exercices avec toutes les étudiantes B1-C1. E écrit au tableau les phrases qui posent des difficultés. E les rassure en leur disant que la leçon sur les pronoms est très complexe et que c'est normal si elles trouvent ce point difficile				

	8.3.4 (ABC)		Ib + GP F	E donne à M(A2+ en PE) et F (A2+ en PE) les feuilles sur le, la, les et lui, leur données aux débutantes dans la *Grammaire progressive* et leur demande de faire les exercices pour la séance suivante. E leur explique que si elles ne maîtrisent pas ces bases, il est prématuré de travailler les pronoms à la forme négative et au passé composé.				
	0 insert			*E demande si elles peuvent rester encore 10 minutes de plus pour pouvoir corriger les exercices de vocabulaire avec les autres.*				
82'34-85'27	8.3.5 (ABC)			E reprend le pronom « en » et « en /le » et demande à l'étudiante de master qui filme d'aller aider les débutantes à corriger leurs exercices sur le, la, les.	**8.3** E	M	*GPF*	L'étudiante stagiaire aide les és débutantes à corriger leurs exercices
85'35-88'50	8.3.6 (ABC)			E reprend le pronom Y. E réexplique au tableau les différentes utilisations de Y				Ibid.
88'-94'50	**8.4 A**	Photoc. + manuel *Alors B1*	M	**E donne les devoirs :** -des exercices sur les pronoms à finir. -travail d'expression écrite sur le thème de l'argent « pour » ou « contre » (ex : pour ou contre l'interdiction de la mendicité ou les achats à crédit) en mobilisant les articulateurs . - par deux, choisir une publicité, la décrire et justifier son choix + trouver un autre slogan en utilisant des pronoms personnels compléments. E rappelle à F +M (A2+ en PE) de faire les exercices donnés aux débutantes				
94'55-96'32					**8.4 B**	**M**	***GPT1***	E donne les devoirs à Y (A1) : devinettes sur les pronoms personnels compléments (la grammaire des premiers temps **1).**

Annexe 8. Synopsis de la séance du 11.12.09 (S2) (corpus 3)

96'33-97'29	*0 intermède*		*Le cours se termine, certains étudiants sortent. E a proposé à N(C1), D(B2+) et J (B1+) de rester encore 10 minutes pour corriger l'exercice sur le lexique de l'argent.*
97'31-106'43	**9**	Photoc. + Tableau	**E corrige les exercices de lexique sur l'argent** (association entre le nom, le verbe et l'adjectif ex : dépenser, dépensier, une dépense / payer, paiement/la paye, payant) Expressions : être riche comme crésus, être pauvre comme job, ça paye pas de mine
106'44-109'48	*0 trans*		*E explique aux és sa difficulté à gérer le grand nombre de niveaux dans la classe et la nécessité pour les és avancés de travailler beaucoup en autonomie à la maison sur le blog et dans leur manuel.* *E annonce qu'elle testera en CE ces és la semaine suivante.* *J. (B1+) demande à l'E s'il peut apporter des doc pour rédiger une lettre de motivation* *N(B2) propose de faire un exposé sur le thème ou sur un autre sujet.*

Annexe 9. Analyse de la séance du 11.12.09 (S2)

La séance se déroule sur 5 heures de cours de 9h30 à 12h30 puis de 13h30 à 15h30, avec une heure prévue pour le laboratoire de langue de 11h30 à 12h30. C'est une classe de 7 étudiants inscrits mais pas toujours tous présents.

Le 11 décembre 2009 toutes les étudiantes sont présentes et une nouvelle étudiante allemande complètement débutante vient d'intégrer le cours pour voir comment il se déroule, ayant prévu de s'y inscrire à la nouvelle session du mois de janvier

Les étudiants participent au cours des filles au pair depuis déjà 2 mois, ils ont déjà assisté à 8 séances de 5 heures, c'est-à-dire 40 heures de cours. La classe est composée des niveaux suivants : A1, B1, B2, B2+ (niveaux global) ; Y et J (A1), ne sont plus débutants complets. Ils vivent tous dans des familles françaises.

Voici la composition du groupe avec le niveau global des étudiants quand ils ont été testés au départ via le test de placement du CUEF présenté précédemment.

Prénom	Nationalité	Niveau global
Y	Equatorienne	A1.0 débutante
J	Irlandais	A1 Faux débutant
D	Turque	B2+ (en France depuis 1 an)
J	Colombienne	B1
F	Mexicaine	B1+/B2 en PO et CO
M	Mexicaine	B1
N)	Kazakh	B2+/C1

Les vidéos du cours ont été réalisées par une étudiante qui suivait un atelier sur l'observation de classe dans le cadre du master 2 en Sciences du langage de l'Université-Grenoble 3. 4 heures de cours (durée officielle 5h) ont été filmées avec une seule caméra, l'étudiante se déplace en fonction de ses centres d'intérêts (tableau, supports, interactions, étudiants débutants).

La séance du 11 décembre 2009 est la suite de la séance du 4 décembre 2009. Nous avons déjà fait remarquer que l'enseignante n'avait pas pu finir le programme qu'elle s'était fixé le 4.12.09, étant donné qu'elle avait préféré remplacer l'activité de production orale (PO) anticipée à partir de la vidéo *Un gars, une fille* dans les grands magasins, par une présentation de la fête des Lumières, plus d'actualité ce jour-là. La séance du 11.12.09 va débuter avec l'activité de production orale prévue.

1. Le programme du cours en amont.

1.1. Les objectifs du cours.

Le cours s'inscrit dans la lignée du cours de la séance précédente. L'enseignante a pour objectif de consolider le lexique et la grammaire vus le 4.12.09 sur le thème des achats (il y avait des absents ce jour- là) et à encourager la PO de tous sur le sujet.

1.2. Le plan du cours

Voici le plan de cours et les activités envisagées par l'enseignant en amont. Nous intégrons le plan de cours tel qu'il était présenté par l'enseignant au début de la séance.

Au pair Vendredi 11 décembre 2009-12-01

Objectif : savoir se repérer et acheter quelque chose dans les magasins / parler de la consommation en général. Entraînement à la PO des étudiants.

Contexte : période de Noël approche

PARTIE 1

Mise en route rapide

1) 20 mn Matériel : TBI. Support : DVD *Un gars, une fille* dans les grands magasins.

Repasser le film, relire la transcription (intégrer les absents)

2) 1h (séparés puis ensemble) : saynètes dans les magasins/ PO

Niveau A1 :

-corriger les devoirs sur les prépositions de lieu (leur faire écrire : « pour acheter……, je vais (à la, au, à l'…...)
-donner le canevas du jeu de rôle « acheter qqch ds un magasin pour faire un cadeau » et voir aussi ce, cette, cet, ces (*Grammaire progressive du français, niveau débutant*)

Niveau B1/B2 :

-PO mémorisation d'une saynète de *Un gars une fille*, vu précédemment (apprendre la transcription de la saynète par cœur). Travail de l'intonation. Tutorat D (B2+) avec F (B1+) et N (B2+/C1) avec M (B1) et J(B1/B1+)
.

- correction d'un exercice sur les registres de langues donné en novembre et repérage du lexique familier dans la transcription d' *Un gars une fille*.

Ecoute des dialogues en classe entière (environ 20mn)

3) 30 minutes (séparés puis tous) : correction du lexique des magasins (appariement *Vocabulaire illustré*) commencé par les A1 et B1 présents le 4.12.

- Montrer l'exercice à ceux qui étaient absents.
– compléter avec le lexique sur l'argent plus difficile extrait de A propos de (niveau B1+/B2)

- (10mn) **Correction de l'exercice de lexique facile** (appariement) avec tous. Occasion de revoir si tout le monde connaît bien la règle des prépositions de lieu.

4) 1h LABO (labo multimédia)

- A1 : CO *A propos* A1, p.49, 50, 51 : auto-correction ou correction rapide avec eux

-B1/B2 : CO « Echanges » (*A propos de* plage 21). S'il reste du temps vidéo « la folie des soldes » (*Connexion 2*) + PO individuelle notée avec les B1/B2 : donner son opinion sur une des questions posées pour la CO.

PARTIE 2

5) 20mn : Correction rapide des CO avec tous ou auto-correction pour les A1 avec les transcriptions.

6) 1h -Gram (séparés) : vision/ révision des pronoms personnels compléments (et intégration des absents)

7) 25mn PO présentation des publicités (devoirs donnés le 4.12) qui contiennent des pronoms personnels compléments

L'enseignante veut insister surtout sur l'oral : PO et CO. Elle l'enrichit grâce au lexique sur le thème des achats. Elle veut aussi clore la leçon de grammaire sur les pronoms compléments. D'autres objectifs grammaticaux sont visés aussi : les prépositions de lieu, les démonstratifs.

Puis l'enseignante planifie des activités en sous-groupes (3h environ) et en classe entière (1h35).

2. Le déroulement de la séance du 11.12.09 (un focus large)

Le premier focus de notre analyse s'intéresse à la succession des différentes phases du cours ainsi qu'au temps imparti pour chacune d'elles. Il s'agit de saisir la séance dans son ensemble et de voir l'enchaînement des étapes qui organisent le contenu.

2.1. La macrostructure du cours (rappel)

<table>
<tr><th>Niveau</th><th>Description</th><th>Durée</th></tr>
<tr><td>0</td><td>Mise en route : accueil d'une nouvelle étudiante débutante et vérification rapide du travail en autonomie dans la semaine</td><td>4mn</td></tr>
<tr><td>1</td><td>PO : jeu de rôle « acheter dans les magasins » (corrections d'exo intercalées)

PO pour tous mais des objectifs différents pour A1 et pour B1/B2.

1.2.2 A

Travail des A1 : corrections devoirs + préparation du jeu de rôle + ce, cette, ces

1.2.2 B

Travail des B1/B2 : préparation de la saynète.

Présentation des jeux de rôle en classe entière.</td><td>1h41</td></tr>
<tr><td>2

(labo1)</td><td>Correction d'un exercice d'appariement objets - commerces : donné le 4.12.09 aux A1 et le 11.12 aux B1/B2. (voir S1 / niv 3C)
Occasion pour réviser les prépositions de lieu</td><td>10mn</td></tr>
<tr><td>3

(labo2)</td><td>Consolidation et approfondissement du lexique sur le thème de magasins et de l'argent.
2 groupes

A1 / (Le Vocabulaire illustré)

B1/B2 font A1 + activités plus difficiles (A propos de)</td><td>13 mn</td></tr>
<tr><td>4

(Labo3)</td><td>Phonétique personnalisée (350 exercices de phonétique)
activités séparées (travail individuel)</td><td>5 mn</td></tr>
<tr><td>5

(labo 4)</td><td>CO A1 «se diriger dans la ville » (A propos A1) +

B1+/B2 « vous et l'argent » (fiche lexique A propos de)

PO avec D (B2+) sur les questions de A propos de</td><td>21 mn</td></tr>
<tr><td>6</td><td>Correction de la CO des és avancés.
La CO A1 est autocorrigée avec la transcription. Les A1 veulent aussi écouter la corrections de la CO avancée.
Classe entière</td><td>18 mn</td></tr>
<tr><td>7</td><td>Exposé de J (B1+) préparé à la maison : « pouvoir d'achat et inégalité » (Alors B1)
Classe entière</td><td>17 mn</td></tr>
<tr><td>8</td><td>Travail de grammaire : les pronoms personnels compléments (suite 4.12.09)

Les A1 travaillent avec la Grammaire progressive du français

Les B1/B2 travaillent avec les Exercices de grammaire B1</td><td>31 mn</td></tr>
<tr><td>9</td><td>E corrige les exercices de lexique sur l'argent des B1+/B2+ (A propos de)

Prolongation du cours avec 3 B1+/B2</td><td>11mn</td></tr>
</table>

Regroupements et minutage

La macro-structure du cours révèle des moments de travail en classe entière, en deux groupes (A1 et les autres), en travail individuel (laboratoire). On peut déjà noter sur 4 heures de film : 74 mn (1h14) de travail en classe entière et 159mn (2h35 mn) en regroupements et travail individuel. Ce timing est proportionnellement identique au timing anticipé par l'enseignante (1h35 en sous-groupe et 3 h en classe entière)

Objectifs et activités

En ce qui concerne la thématique du cours : c'est la continuité du dossier sur les achats et de la consommation. L'objectif fonctionnel demande aux étudiants de jouer un dialogue dans un magasin, avec apprentissage du vocabulaire clé pour les A1 et un travail sur l'intonation d'une scénette pour les niveaux plus avancés. Le deuxième objectif est un approfondissement du lexique de l'argent à un niveau B1+/B2+. Le troisième objectif est de réviser les pronoms personnels avec les B1/B2 (activités commencée le 4.12.09) et de les faire découvrir aux A1 (car ils se trouvent dans leur jeu de rôle, par exemple, « cette valise, je la prends »)

2.2. Comparaison avec la macro-structure du cours élaboré en amont

Rappel de la légende : En noir : les activités anticipées en amont et réalisées dans la cours ; En bleu : ce qui a changé dans la macro-structure du cours réalisé ; En rouge foncé : ce qui a été réalisé mais déplacé dans le temps.

Tableau du 4.12.09

Cours en amont			*Cours réalisé*	
			Objet Enseigné	
Faire des achats : comment se comporter dans les magasins, caractériser des manières d'acheter, parler de la consommation			Faire des achats : ibid	
	Mise en route		7 mn	Mise en route, accueil d'une nouvelle étudiante et vérification des devoirs en autonomie
1h20	R puis classe entière Préparation d'une PO « acheter dans les magasins » -repasser la vidéo (20mn)		*1h41*	Ibidem sur le programme. 10 mn de correction avec les A1 13 mn avec les B1/B2 20 minutes de présentation collective

	-A1 : corriger les devoirs sur les prep. lieu + préparer la PO à partir d'un canevas + voir « ce, cette, ces » - B1/B2 : mémorisation d'une saynette de la vidéo + corriger exercices sur le lexique familier (nov 2009) +repérage du lexique familier dans les saynettes. -présentation des jeu de rôle devant tous (20mn)			
30mn	Travail sur le lexique à deux niveaux, correction avec tous de l'exercice niveau 1 sur le nom des magasins (occasion pour réviser les prépositions de lieu)		*23 mn*	Ibidem Mais dans la salle de laboratoire de langue.
1 h	Laboratoire A1 : CO sur « trouver sa direction » , auto-correction ou correction avec l'enseignant. B1/B2 : CO « Echanges sur l'argent » + s'il reste du temps vidéo sur « la folie des soldes » (Connexion 2) -PO individuelle sur l'argent notée			Ibidem mais 1 seule PO avec D (B2+) Pas de correction avec les A1 Pas de vidéo sur la « folie des soldes ». + phonétique personnalisée pour combler les 5 mn restantes.
	Pause déjeuner			
20 mn	Correction rapide du laboratoire avec tous ou auto-correction pour les A1 avec les transcriptions		18mn	Ibidem
			17 mn	Exposé préparé par J (B1+) sur le pouvoir d'achat en France. Changement de programme pour écouter un travail proposé en devoir (option)
1 h	R Grammaire : vision et révision des pronoms personnels compléments (exercices niveaux A1, A2/B1 et B2/C1)		31 mn	Ibidem

25 mn	PO : présentation des publicités avec des pronoms personnels (devoirs du 4.12)			Annulé et reporté à la séance suivante.
			+ 10 mn	Correction des exercices de lexique niveau B1/B2 Prolongation du cours

3. Analyse des gestes didactiques

3.1. Le Niveau hiérarchique 1

Le dispositif

Le regroupement se fait en sous- groupes : groupe A1 (3 étudiants) et groupe B1/B2+ (5 étudiants). Le groupe B1/B2+ est lui-même subdivisé car l'enseignante demande de préparer un jeu de rôle formé de deux ou trois personnes. Les étudiantes B1/B2+ se sont rassemblées selon leurs affinités.

Les exercices/activités choisis sont très nombreux et le dispositif dure 1H43, soit presque toute la première partie du cours. En effet la capacité langagière principale visée est une production orale « acheter dans les magasins » que l'enseignante avait déjà anticipée la séance précédente. Mais l'enseignante profite aussi des sous-groupes et du travail en autonomie d'un groupe pour corriger des devoirs de tous ainsi que pour faire découvrir de nouveaux points de langues aux A1. Le jeu de rôle pour les A1 est la simulation d'un dialogue dans lequel ils doivent acheter un cadeau dans un magasin ; l'enseignante a rédigé ce dialogue pour leur niveau (voir Annexe N°…). Les étudiants B1/B2+ ont à apprendre une saynète du DVD visionné *Un gars, une fille* dans les grands magasins. Voici les exercices/activités qui composent le dispositif :

- L'enseignante repasse la vidéo + transcription (1.1) puis elle explique longuement les consignes de travail aux B1/B2. (niv B)
- **Pendant que les B1/B2+ apprennent leur scène, l'enseignante s'occupe des A1** , reprend les devoirs sur les prépositions de lieu avec les A1, leur explique les verbes faire et prendre (niv. A) avant de leur proposer le canevas pour leur jeu de rôle (niv. C).
- Ce dialogue contient des démonstratifs, c'est une occasion pour l'enseignante de leur expliquer (5mn) leur utilisation et de les renvoyer à leur livre de grammaire ainsi qu'à un court entrainement sur des exercices (niv. D).

- Cela permet à **l'enseignante de retourner auprès des étudiants B1/B2** pour évaluer leur travail de mémorisation autour de la scénette
- et pour leur proposer aussi une rapide correction d'un exercice tombé dans l'oubli depuis deux séances (expression en français familier, activité E)
- Puis comme les B1/B2+ ont fini, l'enseignante leur donne à faire des exercices **d'appariement** objets-magasins qui ont déjà été donnés le 4.12.09 aux A1 mais qui n'ont pas encore été corrigés (S1/ 3B4)
- Comme c'est un exercice facile, l'enseignante le complète par un exercice de vocabulaire sur l'argent pour les plus forts qui ont fini.
- Enfin tous les étudiants sont rassemblés pour écouter la présentation des jeux de rôle des uns et des autres.

En ce qui concerne les regroupements : il y a deux grands groupes pour la préparation des saynètes. Dans le groupe B1/B2, le travail se fait en dyade ou triade. Puis les présentations des saynètes sont faites en classe entière.

A ce niveau du cours, l'enseignante passe 26 minutes avec le niveau A1 en tout et 18 **minutes avec l'autre groupe** avant de les rassembler en classe entière. On peut remarquer beaucoup moins d'étapes avec le groupe fort dans le déroulement d'une activité : l'enseignante reste moins longtemps (1.2.3 B à 1.2.4 B).

Les régulations

Nous pouvons recenser plusieurs types de régulations.

1-La régulation interne

-L'enseignante veut **continuer l'objectif amorcé** dans la séance du 4.12 : entraîner les étudiants à parler dans les magasins, dans un souci d'une part de pratique de la langue mais aussi de finir son programme.

-l'enseignante donne à tous les niveaux avancés les exercices d'appariement donnés (1.2.5F) la semaine précédente aux A1 car elle veut corriger les exercices avec tout le monde et justifie son choix de donner une activité qui peut sembler facile.

- elle adapte la PO aux différents niveaux et prévoit de demander aux apprenants de **s'écouter** les uns les autres à la fin de leur préparation

-l'enseignante prévoit de corriger des devoirs et des exercices plus anciens en sous-groupe pendant qu'un autre groupe travaille en autonomie (S2/ 1.2.2 et 1.2.7)

- elle prévoit de donner des exercices complémentaires, du lexique approfondi sur l'argent pour les étudiants forts qui auraient fini depuis longtemps les activités demandées quand le professeur est occupé ou pendant que les absents rattrapent les activités données la séance passée.

-elle décide d'intégrer un point de grammaire facile pour les A1 (ce, ces, cette, cet) dans le dialogue des A1. C'est aussi une manière pour l'enseignante de s'adapter à l'hétérogénéité et aux contraintes du temps qui passe rapidement. Elle fait faire deux activités en même temps très rapidement. Elle leur demande aussi d'écrire leur dialogue (1.2.4.1C)

Donc dans la première étape du cours, on retrouve **le souci de préserver l'unité de la classe** (PO pour tous et écoute des jeu de rôle en grand groupe, exercices d'appariement utiles à tous), on retrouve également le **souci de trouver des activités qui permettent à l'enseignant de travailler avec un groupe pendant que l'autre est autonome.**

2-Les régulations locales.

En ce qui concerne la régulation pour tous :

-l'enseignante passe une seconde fois la vidéo pour que les étudiants se rappellent, fasse attention à l'intonation et pour intégrer les absents (S2/1.1).

-elle félicite les étudiants débutants des progrès qu'ils ont faits et demande aux autres étudiants de le remarquer aussi. (S2/2.7) (S2/1.2.7.1.1 et S2/1.2.7.4)

-elle reprend les étudiants sur leur manière de jouer le dialogue : aux débutants, elle demande de plus jouer le jeu et leur demande de refaire le dialogue ; à un des groupes avancés (S2/1.2.7.3) elle leur reproche d'avoir eu du temps et de ne pas avoir appris par cœur leur dialogue.

Quant aux régulations qu'on peut recenser pour les étudiants forts :

-elle réexplique la consigne à une étudiante B1+ qui n'a pas bien compris (S2/1.2.1.1), (S2/1.2.1)

-elle annonce le minutage de leur activité,

-elle donne des conseils sur la bonne tenue des classeurs et la manière de ranger ses cours (cela se retrouve au début du niveau 2 : elle plaisante en disant qu'il y aura une note quant à la tenue des cahiers) afin de toujours les avoir sur la main car la manière de travailler dans cette classe est difficile (1.2.3 E insert 0) : elle précise que le temps du cours est bref et qu'elle doit corriger parfois des exercices après deux séances.

Pour le niveau A1 :

On note des régulations évaluatives, explicatives et grammaticales :

-l'enseignante reprend les devoirs sur les prépositions de lieu avec les A1 et écrit à nouveau la règle dans leur cahier pour qu'ils se rappellent bien ce qu'ils ont lu et ce qui a été dit la semaine précédente (1.2.2.1 A).

- elle explique la conjugaison des verbes « faire » et « prendre » car les étudiants disent qu'ils n'ont pas bien compris cette conjugaison qui était présente dans leurs exercices (S2/-1.2.2.2 1A) ;

- elle explique aux étudiants le sens des adjectifs démonstratifs « ce, cette, cet, ces » présents dans le canevas de leur jeu de rôle puis (S2/ 2.2.4.2C)

- elle corrige le point de grammaire sur les démonstratifs très rapidement et demande aux étudiants de continuer leurs exercices à la maison car elle manque de temps.

On note aussi des **régulations dans la manière de s'adresser aux A1** :

- l'enseignante parle assez lentement tout au long du niveau 1,

-elle n'hésite pas à recourir à **l'anglais** quand elle voit qu'ils ne comprennent pas (S2/1.2.4.2.C) , elle explique à nouveau la consigne de la PO en anglais

- de même qu'elle joue elle-même le dialogue avec eux

-et fait beaucoup de gestes pour faire comprendre aux A1 comment jouer le dialogue. (S2/1.2.3.1 C, 1 2.3.2, 1.2.3.3),

- elle n'hésite pas non plus à leur faire rejouer plusieurs fois le dialogue en privé pour corriger leur prononciation

-elle demande à N (B2+/C1) de continuer à faire répéter le dialogue à Y et J (A1) pendant qu'elle retourne s'occuper des B1/B2. (S2/1.2.5 C)

-elle encourage aussi beaucoup des étudiants A1 quand ils jouent leur dialogue et leur demande d'évaluer leurs progrès.

La mémoire didactique

Le début du cours consiste en une longue mise en relation entre les deux séances (5mn) dans laquelle l'enseignant reprend ce qui a été vu la semaine précédente et l'objectif du jour : consolider l'oral et corriger ce qui n'a pas pu être fait (T) ainsi qu'intégrer dans ces activités les étudiants absents à la séance précédente ; une nouvelle étudiante est juste arrivée ce jour et de niveau débutant

Les interactions

La première partie du niveau hiérarchique 1 est consacrée à la préparation d'un dialogue/jeu de rôle pour les A1 et les B1/B2.

Les étudiants A1 commencent d'abord par la correction de leurs devoirs. Ils ont fait les exercices demandés dans leur cahier d'exercice et se sont auto-corrigés.

- Ils ont trouvé que certains verbes du troisième groupe étaient difficiles à conjuguer au présent.

-Ils essayent de conjuguer à nouveau « faire » et « prendre » devant l'enseignante mais se trompent.

Dans leur jeu de rôle, il y a des adjectifs démonstratifs qui désignent des objets à acheter.

-Après avoir lu la leçon à haute voix avec l'enseignante, ils font un exercice sur « ce, cette, ces » ensemble que l'enseignante leur a donné et qu'ils corrigeront plus tard avec elle.

- ils commencent à regarder le canevas de leur jeu de rôle. Ils semblent dans l'embarras, ils **demandent de l'aide à l'étudiante de master** qui filme le cours. Ils écrivent le dialogue ensemble. Le dialogue contient des démonstratifs. Ils vérifient auprès de l'étudiante de master qu'ils comprennent bien. Puis ils lisent ensemble le canevas. Le canevas comporte des blancs que doivent remplir les étudiants. L'étudiante de master les guide. J et Y (A1) semblent prendre plaisir à réaliser le jeu de rôle, ils rient beaucoup.

-ils répètent p**lusieurs fois, tout seuls puis avec l'enseignante et une étudiante B2+**. Y répète plusieurs fois chaque réplique avec l'enseignante afin de corriger sa prononciation. J n'a pas besoin de répéter autant. A la fin N (B2+/C1) vient écouter le dialogue de Y et J (pendant que l'enseignante s'absente). N les fait lire, puis les écoute et leur souffle quand ils le récitent par cœur, puis les écoute encore et corriger la phonétique : les sons, le rythme et l'intonation. N dit à l'enseignante que les difficultés des personnes russes sont surtout la prononciation des nasales, ce ne sont pas les mêmes que pour Y qui est vénézuélienne et qui confond [b] et [v], [s] et [z], Y n'arrive pas à dire « nous avons » avec la liaison en [z]

Les étudiants B1/B2 répètent leur jeu de rôle.

- On les voit rire, elles prennent plaisir à jouer cette scène.

- Ils répètent longtemps car ils sont censés le connaître par cœur.

Ils sont interrompus par l'enseignant qui veut corriger un exercice sur les registres de langue distribué deux séances auparavant.

- Les étudiants donnent de bonnes réponses et sont motivés pour bien connaître ce lexique,

-ils posent beaucoup de questions à l'enseignante.

Ils reprennent ensuite leur jeu de rôle. Quand ils ont fini, ils travaillent par deux sur les exercices d'appariement choses/magasins, donnés aux A1 le 4.12.09 puis sur des exercices de lexique plus difficile sur le thème de l'argent.

La deuxième partie du niveau hiérarchique 1 est occupée par la présentation de dialogues/ jeux de rôles à la classe.

-Y et J (A1) sont invités à commencer en premier. Ils sont encouragés par leurs camarades avant de commencer. J et Y présentent leur dialogue, J a mémorisé son rôle. C'est plus difficile pour Y, qui lit son texte. Tout le monde les applaudit, F (B2) les félicite. Ils devront refaire le dialogue à la fin car ils n'ont pas joint les gestes à la parole.

-C'est au tour des autres filles au pair de présenter leur saynète. La mémorisation est très correcte, le ton, la prononciation sont appropriés. Tous les étudiants rient applaudissent. C'est en même temps, un moment de détente.

3.2. Le Niveau hiérarchique 2 : Correction d'un exercice de lexique (appariement objets/magasins) et révision des prépositions de lieu

Le dispositif

Le regroupement se fait en classe entière.

-Entre la séance du 4/12/09 et le début de celle-ci, tous les étudiants ont travaillé sur un exercice de lexique du *Vocabulaire illustré* (débutant) qui consiste à associer le nom d'objets de la vie quotidienne aux lieux où on peut les trouver (S2/ 2.1). Cette correction fait prendre conscience à l'enseignante que certains étudiants de niveau B1+ voire B2 utilisent très mal les prépositions de lieu.

-L'enseignante va alors revoir avec tous la règle de grammaire sur les prépositions de lieu, et demander aux étudiants A1 d'expliquer ce qu'ils savent aux B1+ (2.2) car ils ont étudié cette leçon avec l'enseignante le 4.12.09 (S1/ 3A).

-Le niveau 3 se termine par une répétition des mots en laboratoire pour acquérir la prononciation adéquate.

Donc un dispositif qui regroupe lexique, grammaire et phonétique pour tous mais qui ne dure que 10 minutes, donc très court par rapport au premier.

Les régulations

1-La régulation interne

-L'enseignante ici aussi manifeste le désir de ne pas laisser tomber les exercices commencés le 4.12/09 et veut terminer l'exercice sur les noms des objets et des magasins. En effet il est composé à l'aide de termes utiles pour tous dans la vie quotidienne et souvent méconnus ou oubliés ou mal prononcés par les étudiants avancés.

-L'enseignante fait répéter le lexique à tous même s'ils sont faciles à comprendre pour les étudiants B1/B2 (exercice d'appariement).

-le choix de travailler la répétition du lexique en laboratoire laisse plus d'autonomie sur le temps consacré à ce travail et ces mêmes étudiants pourront vite s'intéresser à une autre tâche plus difficile en autonomie (une CO par exemple).

2-La régulation locale

C'est d'abord essentiellement une régulation corrective et explicative qui se produit:

-l'enseignante ou un étudiant expliquent le vocabulaire. (S2/ 2.1.1)

- il y a une reprise de la prononciation des mots mal prononcés pendant la correction collective. (S2/ 2.1.3)

- elle rappelle la règle des prépositions de lieu longuement : l'enseignante s'est aperçue que F (B1+) ne connaissait pas bien les prépositions de lieu (S2/ 2.2.1) donc elle écrit des phrases simples au tableau et lui demande de venir mettre la préposition correcte devant les compléments de lieux. Comme F se trompe, (S2/ 2.1.1 et 2.2.1.2) **l'enseignante demande aux** A1 qui ont vu la leçon de corriger les erreurs de F (B2). Puis elle reprend toute la leçon au tableau (S2/ 2.2.2) et écrit les règles des prépositions de lieu avant (S2/ 2.3.1 et 2.3.3) d'insister sur le fait que la répétition des mots est bénéfique à tous.

En laboratoire, l'enseignante accorde une attention toute particulière à Y (A1) qui a de grosses difficultés phonétiques : elle la fait répéter. (S2/ 2.3.2)

La mémoire didactique

L'enseignante rappelle ce qui a été fait sur ces activités de lexique la séance précédente, elle dit qu'elle veut à présent les proposer à tous avant de les corriger (S2/ insert 0).

Les interactions des étudiants.

Les étudiants B1/B2, devant l'exercice de lexique et de phonétique et grammaire sur les commerces :

-ils ne manifestent pas de signes de désaccord quand l'enseignante leur propose l'exercice d'appariement sur les magasins et les objets de niveau A1.

-certains ne connaissent pas tous les commerces ou objets représentés. Les explications et/ ou définitions pour les termes peu clairs sont donnés par les étudiants avancés eux-mêmes (S2/ 2.1.1)

-F(B2) et M (A2+/B1) se trompent sur les prépositions de lieu (par exemple : « chez le bijouterie »). Ce qui conduit l'enseignante à envoyer F (B2) au tableau pour écrire des phrases avec les prépositions appropriées. F se trompe (« aux cinéma », « à la France »). (S2/2.2.1)

-l'enseignante demande à J (A1), qui a déjà travaillé cet objectif linguistique le 4.12 de corriger F(B2). J propose les bonnes corrections et explique la règle. A la fin de l'exercice, F dit qu'elle se rappelle la règle. (S2/2.2.1.1)

En laboratoire, tous les étudiants répètent le vocabulaire de l'exercice. La caméra se focalise sur D (C1) qui répète très lentement le vocabulaire de l'exercice A1.

3.3. Le Niveau hiérarchique 3 : consolidation et approfondissement du lexique.

Le dispositif

Le regroupement : activités séparées, deux sous-groupes A1 et B1/B2+. A l'intérieur du groupe B1/B2+, travail par paires.

L'enseignante consolide le vocabulaire lié au thème des achats. A présent, elle donne :

- pour les débutants un exercice de niveau A1 extrait encore du *Vocabulaire illustré*, qui présente un dialogue à trous « dans un magasin », avec les termes proposés dans le désordre en haut de la page. Il faut replacer correctement dans le dialogue (S2/3A).

- les étudiants B1/B2 sont invités à faire un autre exercice sur le lexique de l'argent de niveau B1+/B2+ extrait de la méthode *A propos de* (il s'agit de trouver des mots de même famille classés par catégories grammaticales ainsi que des expressions idiomatiques pour des termes appartenant au champ lexical de l'argent).

La réalisation du dispositif dure 13 minutes. Les étudiants sont toujours dans le laboratoire de langue. Au bout de 10mn, l'enseignant corrige avec tous le dialogue sur les magasins même si les étudiants plus avancés ne l'ont pas préparé. Puis elle les fait répéter.

Les régulations

1-Régulation interne :

-l'enseignante consolide le lexique des magasins à travers un dialogue type (extrait du *Vocabulaire illustré*). Ce dialogue synthétise, pour le niveau A1, les objectifs de l'enseignante depuis deux séances (utiliser les expressions clés quand on va dans les commerces)

-elle propose des activités plus difficiles aux B1/B2+ pour nourrir leur curiosité et leur besoin de travailler à un niveau plus élevé.

- **-elle maintient l'unité de la classe autour d'un même objectif linguistique** (le lexique de la consommation), et les étudiants qui le désirent peuvent aussi jeter un œil sur l'activité de l'autre groupe sans être désorientés.

2-La régulation locale :

Celle-ci correspond à la correction du dialogue A1 « dans un magasin » (3.1.A). Les étudiants corrigent tous ensemble puis répètent le dialogue réplique par réplique (son, rythme et intonation).

Les interactions entre les étudiants.

La caméra se focalise sur le groupe de travail composé de N(C1), D (B2+) et J (B1+). Elles cherchent les définitions de certains termes proposés dans l'exercice de lexique d' *A propos de* (niveau B1+/B2), sur le thème de l'argent. Toutes les trois proposent des réponses mais c'est surtout N (B2+/C1) qui est l'arbitre et qui explique le plus de mots, fait beaucoup de gestes (S2/3B). Quant à F (B2) et M (A2+), elles semblent discuter de tout autre chose.

Les étudiants participent tous à la correction du dialogue à trous « dans les magasins » donné aux A1 (S2/ 3.1.A)

3.4. Analyse du niveau 4.

Les dispositifs

L'enseignante, pendant les 5 minutes qui restent avant la pause de midi, propose un exercice de phonétique personnalisée, c'est-à-dire qu'elle enregistre dans des fichiers séparés les différents sons qui correspondent aux difficultés phonétiques des apprenants (par ex [s] et [z], [u] et [y], [b] et [v]. Le manuel utilisé est *350 Exercices de phonétique*.

Les régulations

Tout d'abord, **l'enseignante**, voyant que le temps qui reste avant la pause ne lui permet pas de commencer la compréhension orale prévue, change son programme de cours et entreprend de faire un exercice de phonétique rapide (régulation interne).

La régulation locale consiste alors à écouter et à corriger les étudiants séparément.

La mémoire didactique

L'enseignante s'excuse de ne pas avoir eu le temps de faire la CO. Elle propose de continuer en dernière heure en laboratoire et annonce le programme de la deuxième partie du cours : une CO en laboratoire, un exposé de J, un exercice sur les pronoms personnels et la correction des exercices de lexique sur l'argent.

Les interactions des étudiants.

Les étudiants répètent lentement les exercices qui correspondent à leurs problèmes phonétiques. A la fin, Les B1/B2, qui semblent craindre que l'exercice difficile de lexique soit oublié par l'enseignant et sur lequel ils ont beaucoup réfléchi ensemble, demandent de corriger cet exercice.

3.5. Analyse du niveau 5

Le dispositif

L'enseignante a obtenu une demi-heure heure supplémentaire au laboratoire de langue afin de pouvoir remplir le programme prévu et proposer des compréhensions orales pour chaque groupe comme elle a coutume de la faire à chaque séance.

Pour les étudiants A1 :

- l'enseignante propose une compréhension orale tirée de leur manuel *A propos A1* et qui propose des exercices de CO sur « se diriger en ville ». Rappelons que l'enseignante avait demandé aux A1 de travailler cette unité tout seuls.

-elle leur demande ensuite de **s'auto**-corriger avec la transcription placée à la fin du manuel.

Pour les B1/B2 elle propose deux compréhensions :

-une CO qui consolide le lexique appris sur l'argent. Il faut comprendre des personnes qui sont interrogées sur tout type de questions concernant l'argent (par exemple : l'argent de poche des enfants, la manière de dépenser son argent, le salaire, la dot) : les étudiants doivent écouter les entretiens et prendre le maximum de notes, puis elles doivent écrire le vocabulaire qu'elles entendent **associé au thème de l'argent** (« Les échanges » dans le manuel *A propos de*)

- une CO (A1) que les A1 écoutent.

-l'enseignante va se servir du laboratoire pour une PO individuelle avec une étudiante B2+, de donner son opinion personnelle à propos des mêmes questions que celles de la

compréhension orale (l'argent de poche des enfants, la manière de dépenser son argent, le salaire, la dot…). Au départ, les étudiants doivent lever la main quand ils ont fini leur CO. L'enseignante dit qu'elle parlera 2 minutes avec eux. En fait une seule personne sera interrogée et pendant 5 mn car l'enseignante n'a plus le temps.

Elle semble à nouveau gênée par la gestion du temps. En effet on compte 8 mn pour proposer les activités au début du laboratoire, consignes comprises, et seulement 6 minutes accordées aux étudiants pour réécouter leur CO et répondre aux questions (alors que l'enseignante avait annoncé 15 mn de travail individuel (S2/ 5.2.1). En même temps l'enseignante parle avec D (B2+). Dans ce laps de temps on a noté 3 activités différentes : A, B, C.

La régulation

1-La régulation interne se manifeste par le fait que :

-l'enseignante propose deux niveaux de compréhension orale **pour s'adapter à l'hétérogénéité**.

- elle redemande un laboratoire en deuxième partie est à la fois une régulation interne et locale. Cela permet de gérer les activités prévues dans le temps mais aussi de pouvoir parler individuellement avec les étudiants avancés qui n'ont pas eu beaucoup de temps d'échanges avec l'enseignant depuis le début du cours.

- elle donne aux A1 un libre choix dans la correction des CO : choisir de s'auto-corriger avec la transcription ou écouter la correction de la CO B2. Les étudiants A1 choisissent d'écouter la correction de la CO pour les avancées par ce que ce sont des questions diverses sur l'argent en général.

2-La régulation locale à ce niveau s'observe d'une part :

-dans le fait que l'enseignante écrit les consignes au tableau pour les niveau A1 (S2/5.1 transition 0).

-quand l'enseignante corrige les réponses de D (B2+) quand elle exprime ses idées sur les questions de la CO (S2/5.3). L'enseignante reprend D très peu. Elle lui apporte quelques précisions lexicales.

Les interactions des étudiants.

-Les étudiants travaillent individuellement sur leur CO.

-L'interaction de D (B2/B2+) avec l'enseignante est spontanée et assez fluide. Elle comprend toutes les questions, répond avec une prononciation correcte, un débit rapide et des structures de phrases adéquates. Elle accompagne ses propos de nombreux gestes. Elle parle pendant 5 mn.

3.6. Analyse du niveau 6

Le regroupement se produit en classe entière.

- l'enseignante corrige la CO « Echanges » de *A propos de*, elle corrige les questions de compréhension auxquelles les étudiants ont répondu pendant le laboratoire de langues, puis elle reprend le lexique difficile.

-comme ce sont des questions ouvertes et très générales sur l'argent, elle interroge les étudiants sur leur vécu, leur demande d'exprimer leur opinion personnelle à propos de chaque question. L'enseignante avait anticipé de travailler autour de l'interculturel. Ce genre d'activités incite les étudiantes à parler de leur pays et de leur culture. Les questions posées sont : est-ce que l'argent est tabou dans votre famille ? Est-ce que vous avez de l'argent de poche ? Comment êtes-vous payée en tant que fille au pair ? Qui tient les cordons de la bourse dans votre famille ? Que feriez-vous si vous trouviez un portefeuille plein d'argent dans la rue ? Est-ce que la dot, le trousseau existe dans votre pays ? Quels services devraient être gratuits ? Est-ce que l'argent est une source de souci ? Est-ce que vous êtes d'accord avec le pourboire ? Est-ce que vous avez déjà pratiqué le troc ?

Le dispositif dure environ 20 minutes.

Les régulations

1- La régulation interne

- L'enseignante laisse le choix aux A1 d'écouter la correction de la COn°2 (groupe fort) car il y a beaucoup de questions ouvertes sur l'argent,

-puis elle ramasse la CO des A1 qui ont préféré écouter la correction de la CO n°2 avec les autres.

-Elle corrige la CO donnée au groupe fort en priorité afin d'encourager la production orale des étudiants avancés qui pour l'instant n'ont eu qu'à répéter un jeu de rôle transcrit : l'enseignante veut aussi leur faire utiliser le lexique du thème sur l'argent.

-Elle valorise aussi une discussion interculturelle sur le thème de l'argent avec les étudiants avancés.

2- La régulation locale

La première forme de régulation concerne la gestion de la CO :

-l'enseignante donne la transcription de la CO B1/B2+ aux A1.

-pendant la correction de la CO n°2 l'enseignant intercale la réponse à une question (CO) et une PO sur la même question. Quand une étudiante exprime son opinion, quand ce n'est pas très clair, l'enseignante reformule en articulant sa phrase et demande à l'étudiante de confirmer ou pas, parfois de répéter.

La deuxième forme de régulation est explicative :

-l'enseignante ou un autre étudiant expliquent le vocabulaire difficile (un pourboire, un trousseau, le linge, la mendicité).

-elle formule aussi des questions sous forme de devinettes, à partir des définitions. Par exemple « comment ça s'appelle quand on demande de l'agent dans la rue », « quand on essaye de faire baisser le prix des choses ? ».

-elle écrit ensuite les nouveaux mots au tableau. : « faire la manche », « la mendicité », « marchander », « le trousseau », « le troc », « une tire-lire ».

-elle explique ensuite la fable de La fontaine la cigale et la fourmi et dit qu'elle apportera des compléments sur son blog.

La dernière forme de régulation est une **demande d'excuse** de la part de l'enseignante auprès des A1 : elle s'excuse auprès de Y d'aller vite et de ne pas avoir le temps de s'occuper d'elle. Elle dit qu'elle est obligée de corriger et qu'elle s'occupera d'elle un peu plus tard (« je ne peux pas me couper en deux »). E pense que Y comprend un peu car elle parle l'espagnol et dit que c'est pour cette raison qu'elle la laisse écouter cette correction. Y acquiesce.

Les interactions des étudiants

Les étudiantes B1/B2

-ont bien compris le document sonore puisque leurs réponses sont très correctes. Toutes participent.

-expriment leur vécu et leurs opinions. N (B2+/C1), D (B2+), F (B2) ont un débit important et assez fluide. J (B1+) et M (B1) participent mais formulent des phrases plus courtes. Souvent l'enseignant reformule leurs propos et les étudiantes confirment.

-**s'aident les unes les autres à mieux comprendre certains termes** et prennent plaisir à discuter ensemble. On assiste à une longue interaction autour du mot pourboire. Quelques étudiantes ne comprennent pas le sens de pourboire. J (B1) commence à expliquer : « c'est l'argent que tu donnes à un travailleur » et N (B2+/C1) complète et donne un exemple : « par exemple tu donnes deux ou trois euros au serveur quand tu prends une bière, en plus ». F (B2) donne un long exemple de pourboire qu'on donne dans son pays quand une personne gare votre voiture. L'enseignante dit qu'il ne faut pas confondre le pourboire avec l'aumône. J (B1) demande si l'aumône est interdite en France.

- A propos du troc, l'enseignante qui est allée en Turquie, demande à D (B2+), qui est turque, si le troc est pratiqué dans son pays. D explique que oui et développe en donnant l'exemple du bazar turc. F(B2) tente d'étoffer la discussion avec l'enseignante à l'aide du verbe « marchander ».

Quant aux étudiants A1 :

-Y et J(A1) écoutent,

-ils ne sont pas interrogés et ils ne prennent pas la parole pendant l'interaction. J(A1) doit partir. Y se retrouve seule A1.

- J (B1) se retourne et traduit en espagnol certains propos pour Y (qui est vénézuélienne).

- A la fin de l'interaction, quand l'enseignante demande à Y si elle comprend l'essentiel de l'interaction, **Y acquiesce pour dire qu'elle a compris**.

3.7. Analyse du niveau hiérarchique 7

Le dispositif et la régulation interne

Le regroupement se fait en classe entière. J (B1), présente un exposé sur « pouvoir d'achat et inégalité » (devoir proposé en option dans le livre *Alors B1* que les étudiants B1/B2 ont acheté au début de l'année). Cet exposé est ensuite suivi d'une discussion sur le sujet présenté. La régulation interne consiste dans le fait que l'enseignante insère dans son programme de cours l'exposé de J (B1°. Elle lui laisse la parole. Rappelons que J avait demandé à l'enseignante si

elle pouvait s'entraîner à préparer des exposés pour sa future entrée à l'université. L'enseignante avait proposé des exposés à tous les étudiants avancés : choix du thème, collecte des informations, organisation des idées, présentation powerpoint. Seule J a préparé quelque chose mais l'enseignante n'était pas au courant quand elle a préparé son cours.

Les régulations locales

La première forme de régulation est explicative.

-l'enseignante coupe souvent J pendant son exposé: elle lui pose des questions pour qu'elle explicite un peu ses commentaires. Elle reprend peu les structures de la langue erronées.

-pour certains mots clés comme « cadre », « professions intermédiaires », « patrimoine », l'enseignante se retourne et demande à Y (A1) si elle comprend. (S2/ 7.1.1)

-l'enseignante complète beaucoup, avec les autres étudiantes B2/C1, les propos de J (B1) au fil de l'exposé.

-elle explique à la fin aussi la culture française du point de vue des diplômes et du travail. (S2/7.1.2 ; S2/7.2.1)

La deuxième forme de régulation est évaluative. Elle encourage J et ponctue les phrases de J(B1) par des « oui » répétés pour montrer qu'elle est d'accord. A la fin l'enseignante félicite J et demande aux étudiants de l'applaudir et de prendre exemple sur elle. (S2/7.2.2)

A la fin, l'enseignante utilise l'exposé de J comme un tremplin à une petite conversation interculturelle sur le lien entre les salaires et le diplôme dans leur pays ; (S2/7.2.1)

Enfin elle explique les bienfaits de ce genre de préparation : recherche sur le net, travail du lexique associé au thème, organisation logique de la pensée, entraînement à l'exposé oral (S2/7 trans. 2)

La mémoire didactique

L'enseignante dit qu'il reste 30 minutes et qu'il est temps de passer à une autre activité de grammaire car elle rappelle que depuis deux séances peu de grammaire a été faite. Elle précise aussi les sous-groupes et la durée de l'activité (S2/ 7 trans 1 et 2). Elle propose enfin aux étudiants de faire un nouvel exposé en relation avec le thème de Noël pour la semaine suivante. E dit qu'elle donnera environ 5 minutes à chacun pour le présenter.

Les interactions avec les étudiants et l'enseignante

J (B1) présente son exposé sur un format powerpoint.

-Elle commente les graphiques qui présentent le salaire reçu en fonction des catégories socio-professionnelles.

-Elle précise les sens de termes utilisés, comme « travailleurs intermédiaires » car l'enseignante lui dit que ce n'est pas clair pour tout le monde. Elle fait de même avec le terme « patrimoine ».

-Elle parle lentement, elle fait quelques erreurs dans les structures grammaticales (notamment sur l'expression de la comparaison). Elle utilise des phrases simples. Il est difficile pour elle de parler longtemps. L'enseignante est à chaque fois obligée de compléter ses commentaires. Elle a du mal à trouver les expressions clés pour commenter ses description (elle utilise souvent l'expression erronée « ça remarque que … ») et pour articuler son discours. Sa phonétique est incertaine mais reste compréhensible.

Les autres étudiantes écoutent attentivement J et certaines lui posent des questions.

-N(B2+/C1) pose des questions qui incitent l'enseignante à étoffer les commentaires de J. Par exemple, elle demande où se situent les enseignants sur la grille des catégories socio-professionnelles et des salaires.

-M (B1) demande pourquoi les femmes ont des salaires inférieurs aux hommes pour une même catégorie socio-professionnelle.

-Tous les étudiants se mettent à répondre et à prendre l'exemple de leur pays.

-Puis F (B2) et N (C1) étoffent la conversation en parlant du lien entre le salaire et les diplômes obtenus dans leur pays.

N (B2+/C1) à la fin s'excuse de ne pas avoir fait d'exposé ni de ne pas avoir proposé une revue de presse comme l'enseignante l'avait demandé la séance précédente. Elle dit qu'il n'y avait que des choses horribles dans les infos.

Pendant cette dernière transition, D (B2+) une étudiante turque mais qui vit en Allemagne traduit en allemand pour la jeune fille allemande qui est venue observer le cours, elle traduit toutes les consignes que l'enseignante donne à propos des exposé de Noël.

3.8. Analyse du niveau hiérarchique 8

Le dispositif

La classe est divisée en 4 sous-groupes : A1, B1//B1+ absents le 4.12.09, et B2+/C1 absent le 4.12.09, B1/B2 présents le 4.09.12.

Le dispositif vise un objectif grammatical déjà commencé le 4.12.09 avec certains étudiants présents : les pronoms personnels compléments. L'enseignante veut faire découvrir les pronoms personnels compléments aux A1 (le, la, les : présents dans certains dialogues « dans les magasins », par exemple une expression comme « je le prends ») et réviser tous les pronoms personnels compléments avec les autres niveaux eux-mêmes subdivisés en sous-groupes. Rappelons que les pronoms personnels compléments étaient présents en grande quantité dans la transcription de l'extrait vidéo *Un gars, une fille* dans les grands magasins.

Dans ce dispositif, on dénombre 5 exercices différents (notés A, B, C, D,E) :

- la correction d'un dialogue à trous représentant une situation « dans les magasins » (S2/3A) donné aux A1 (*Vocabulaire illustré*),

- les explications rapides des devoirs à faire en autonomie dans le manuel des A1 (8.2.D) sur les compléments de lieu appliqués à l'objectif fonctionnel « se diriger en ville » (qui n'a rien à voir avec le thème du jour mais qui est présent dans le manuel A1 (*A propos A1*) si on suit une progression continue),

-puis la découverte des pronoms personnels pour les A1 (*Grammaire progressive du français*) (8.2.E).

A ces objectifs s'ajoutent une subdivision des activités avec les niveaux B1/B2+ :

- un exercice plus complexe sur la double pronominalisation pour N (B2+/C1) (S2/ 8.1 A),

-une révision des pronoms personnels le, la, les, lui, leur, en, y + pronoms toniques pour F et M (B1 mais plutôt A2 en grammaire) (S2 8.1.B),

-une proposition pour D et J (B2+ et B1+) qui ont déjà travaillé la semaine précédente sur ces exercices : elles doivent continuer les exercices de lexique sur l'argent commencées pendant la première partie du cours dans le manuel *A Propos de.* (S2/ 8.2.C)

Les régulations

1-La régulation interne :

- **L'enseignante continue l'activité grammaticale commencée la séance du 4.12**. Elle veut aussi intégrer les absents de la séance précédente.
- Elle propose **plusieurs types d'exercices en même temps** pour s'adapter à l'hétérogénéité et au travail effectué avant (présents/absents).
- Elle a également envisagé une certaine unité de la classe en proposant aussi aux A1 de découvrir les pronoms complément, cela permettra, on le verra dans les régulations locales, de faire travailler F et M (B1+ mais A2 en grammaire) sur le document des débutants.
- Elle donne des devoirs aux B1/B2 pour compléter le cours et nourrir les étudiantes les plus fortes : en S2/8.4.3 est proposée une expression écrite sur le thème de l'argent. Les étudiantes B1/B2+ doivent dire si elles sont « pour » ou « contre » l'interdiction de la mendicité, ou pour ou contre les achats à crédit. Elles doivent utiliser des articulateurs du discours qu'elles connaissent en vue de préparer une séance sur ce point de grammaire ultérieurement. Une deuxième activité est encouragée : elles ont à choisir, par deux, une publicité. Elles doivent la décrire et trouver un autre slogan pour cette publicité en utilisant des pronoms personnels compléments.

2-Les régulations locales

Avec les étudiants A1 :

-l'enseignante donne des conseils à Y (A1) pour travailler en autonomie chez elle. L'enseignante donne les exercices à faire à Y dans son manuel *A propos A1* unité 3 « se diriger dans la ville » (S2/8.D). Elle lui rappelle qu'elle doit se corriger toute seule en lui montrant les transcriptions et les corrections présentes à la fin du livre. En effet elle assure qu'elle n'aura pas le temps de tout revoir avec elle.

-elle donne des explications sur la signification des pronoms personnels compléments : elle reprend le dialogue à trous « dans les magasins » *(Vocabulaire illustré)* et attire l'attention sur les pronoms personnels compléments « je peux vous aider »…. « Je le prends », je vous le mets dans un sac ». Elle traduit en anglais : « vous » you, « le, la » it ou him, her… Elle explique ce qu'est un pronom personnel direct et indirect (S2/ 8.E). Puis elle lit et fait répéter la leçon dans la *Grammaire progressive du français.*

-elle s'adresse d'un air inquiet à l'étudiante stagiaire qui filme et lui dit qu'elle n'a plus que 15 minutes de cours devant elle et qu'elle doit trouver un moyen pour réussir à corriger les pronoms compléments puis le lexique sur l'argent. Cela peut être considéré comme une anticipation à la régulation du temps didactique (S2/ 8.2 intermède). Elle **demande à l'étudiante stagiaire d'aider les étudiants A1** à corriger leurs exercices de la *Grammaire progressive* (S2/8.3)

Les régulations avec les étudiants B1/B2 sont essentiellement évaluative-explicative (S2/ 8.3 A,B,C).

-L'enseignante corrige les pronoms toniques et réexplique « eux »/ « elles ».

-Elle fait référence à leur vie dans les familles françaises et dit aussi que le pronom tonique doit y être souvent être utilisé et donne des exemples de phrases dans lesquelles il est utilisé (S2/ 8.3.1).

-Elle interroge à tour de rôle les étudiants sur « le, la, lui, leur » à la forme affirmative et négative, puis sur « en » et « y » (S2/8.3.5).

-Elle écrit au tableau les phrases qui posent des difficultés. F (B1 mais A2 en grammaire) a des difficultés pour mettre les phrases à la forme négative et au passé composé.

-Voyant que certains exercices sont encore trop difficiles pour certains B1, elle adapte les corrections au niveau de chacun : F(B1) fera la correction des réponses des pronoms à la forme affirmative et D (B2) à la forme négative (S2/ 8.3.2 ; 8.3.2.1). L'enseignant explique beaucoup les règles d'utilisation des différents pronoms.

-Elle **donne beaucoup d'e**xemples pour faire comprendre la construction des phrases.

-Elle donne à revoir à la maison à F et M (B2 et B1 mais A2 en grammaire) la leçon sur les pronoms personnels. Elle leur donne aussi à faire les exercices de la *Grammaire progressive* distribuée aux A1 (S2/8.3.4) ainsi que le reste des exercices de niveau B1 à finir.

Les interactions des étudiants

Nous l'avions annoncé, la première forme de régulation, indépendante de l'agir enseignant se passe quand N (B2+/ C1) explique les pronoms toniques à F (B2 mais A2 en grammaire) qui le lui demande alors qu'elles sont chacune en train de faire des exercices différents sur les pronoms (S2/ 8.2.B). N se rapproche d'elle et relit la consigne de l'exercice

avec elle. N reprend les pronoms toniques avec F et les lui écrit sur une feuille et fait des gestes pour lui montrer « moi », « toi », « lui ». F la remercie, retourne faire ses exercices toute seule. Puis elle n'y arrive toujours pas et redemande de l'aide à N qui fait alors l'exercice avec elle. Puis N lui explique aussi la différence entre les pronoms directs et indirects : elle lui dit que les pronoms indirects sont souvent utilisés quand le verbe est suivi de la préposition à. Elle corrige une phrase avec elle : « elle répond aux journalistes…par ce que « répondre à quelqu'un ». Du coup, N n'a pas pu beaucoup travailler sur ses exercices.

Pendant ce temps, D (B2) et J(B1) travaillent ensemble sur les exercices de lexique donnés au début du cours (*A propos de*) (S2/8.2.C) car elles ont déjà fait les exercices sur les pronoms personnels en devoirs (donnés le 4.12.09).

Y (A1) et l'étudiante allemande A1 (qui est venue observer le cours) écoutent les explications que l'enseignante leur donne sur le, la, les. Puis elles répètent la leçon présentée dans de la *Grammaire progressive* après l'enseignante (S2/8.E).

Les interactions

Les interactions des étudiants sont intéressantes à observer quand l'enseignante propose la correction des exercices.

-Sur les pronoms toniques, M (B1 mais A2 en grammaire) est interrogée en premier, elle hésite beaucoup et se trompe dans la correction du dialogue à trous. Elle répète après l'enseignante qui corrige. F (B2 mais A2 à l'oral) prend la suite et se trompe aussi. Elle confond « il « et « lui ». Puis ses réponses sont correctes.

-Sur les pronoms personnels directs et indirects : F et M sont à nouveau invitées à corriger. F n'arrive pas à formuler les phrases à la forme négative. Elle répète à nouveau les corrections données au fur et à mesure par l'enseignante. J (B1) est convoquée pour aider F. F fait la transformation avec les pronoms dans une phrase affirmative tandis que J (B1) corrige l'exercice avec une transformation à la forme négative au début. Puis c'est D (B2+) qui corrige, elle propose une réponse correcte mais se montre aussi très hésitante. La transformation à la forme négative n'est aisée pour personne.

-Sur la différence entre « en » et « le » : on observe encore beaucoup de difficultés pour tout le monde, en particulier pour F et M (A2+ en grammaire). N (B2+/C1) est la seule qui arrive à répondre correctement à toutes les questions.

Quand l'enseignante demande d'expliquer les règles des pronoms, pour chaque catégorie, D (B2+) ou N (B2+/C1) initient la règle. N (B2+/ C1) explique en particulier les différents usages du pronom y.

3.9. Analyse du niveau 9 : prolongation du temps de la classe

Le dispositif

Pendant 10 minutes après la fin du cours, l'enseignante corrige l'exercice sur le vocabulaire de l'argent que certaines étudiantes B1/B2 (celles qui avaient déjà fait les exercices sur les pronoms en devoirs à la maison) ont préparé *(A propos de*). Rappelons qu'il s'agit d'un exercice de lexique tiré de *A propos de*, dans lequel un verbe ou un nom sont proposés et l'étudiant doit trouver des mots de la même famille que des verbes ou adjectifs comme : « s'endetter », « gagner », « économiser », « épargner », « coûter », « dépenser » « pauvre ».

La régulation

-Cette prolongation du temps de cours, est elle-même une régulation locale.
-L'enseignante enrichit les réponses des étudiantes par de **mots nouveaux qu'elle écrit au** tableau.
-C'est essentiellement l'enseignante qui parle pour aller vite.
-Enfin, l'enseignante exprime à la fin sa difficulté à gérer le grand nombre de niveaux dans la classe et insiste sur la nécessité pour les étudiants avancés de travailler beaucoup en autonomie à la maison sur le blog et dans leur manuel (S2/ 9 transition).

La mémoire didactique.

La mémoire didactique s'exprime quand l'enseignant annonce qu'elle testera en CE les étudiants B1/B2 la semaine suivante.

Les interactions

Les trois étudiantes qui sont restées sont très attentives à la correction du lexique. Elles notent tout le vocabulaire écrit au tableau.

A la fin, D (B2) et N (B2+/C1) se proposent pour faire un exposé la semaine suivante et J (B1) fait part de son désir de travailler sur la manière de faire une lettre de motivation dans les séances à venir.

4. Synthèse des gestes didactiques dans la séance du 11.12.09

4.1. Synthèse des dispositifs

4.1.1. La répartition des exercices/activités par capacités langagières et objectifs langagiers

Sur cinq heures voilà comment se répartissent les dispositifs en fonction des capacités langagières et des objectifs langagiers travaillés et des regroupements.

Dispositifs de la séance de 11.12.09

Capacité langagière Objectif langagier	Niveau de l'activité/exercice	Objectif	Regroupement
PO 1	A1- B2+	Jeu de rôles « dans les magasins » mémorisation d'une scène de la vidéo. Adaptation dialogue pour A1	Sous-groupes puis classe entière
Gram 1	A1	Corrections des exercices sur les prépositions de lieu	A1
Gram 2	A1	Conjugaison de « faire » et « prendre »	A1
Gram 3	A1	Ce, cette, ces	A1
Gram 4	A1 +/A2	Révision des prépositions de .lieu	sous-groupes puis classe entière
Lexique 1	B1/B2	Correction exo sur français familier	B1/B2

Annexe 9. Analyse de la séance du 11.12.09 (Description de l'agir didactique dans S2)

Lexique 2	A1+/A2	Exercice d'appariement objets / magasins	Correction en Classe entière
Lexique 3	A1 A1/A2	Dialogue à trous dans un magasin	A1
Phonétique 1	A1	Reprise du jeu de rôle	A1
Phonétique 2	A1	Répétition noms des objets et magasins	Classe entière
Phonétique 3	Tous niveaux	Répétition de sons personnalisés	Labo (individuel)
CO 1	A1	*A propos A1* «se diriger dans la ville » Auto-correction	A1
CO2	B1B2	*A propos de* « échanges » sur l'argent Prise de notes	B1/B2 puis correction en classe entière (les A1 veulent écouter)
PO 2	B1/B2	Reprise orale et personnelle des questions des « échanges »	Classe entière
PO 3	B1/B2	Exposé d'une étudiante Echanges E/D (B2)	Individuel puis en
PO 4	B2		Classe entière individuel

Annexe 9. Analyse de la séance du 11.12.09 (Description de l'agir didactique dans S2)

Gram 5	A1 B1/B1+ B2/B2+	Vision Révision Approfondissement des pronoms personnels	3 groupes de niveaux
Lexique 4	B1/B2	Lexique sur le thème de l'argent *(A propos de)*	B1/B2

-L'enseignante propose 2 CO pendant les 4h30 de cours dont 1 auto-corrective avec la transcription pour les A1, l'autre qui sera corrigée en classe entière car les A1 veulent écouter sa correction.

-CO 1 (A1) : travail sur la localisation à partir d'un dialogue dans *A propos A1* « se diriger en ville », unité que les A1 auront à voir tout seuls.

-CO 2 (B1/B2) dans le manuel *A propos de* (B1/B2), interview d'une personne sur le thème de l'argent. Les étudiants doivent prendre des notes, être capables de repérer des mots du champ lexical de l'argent puis répondre aux mêmes questions à l'oral en parlant de leur propre expérience.

-On recense 4PO dont 3 en classe entière et un échange individuel entre une étudiante B2+ et l'enseignant dans le laboratoire :

-un jeu de rôle pour tous mais avec des tâches différentes selon les niveaux A1 et B1/B2+.

- une conversation autour de questions diverses sur le thème de l'argent, PO destinée aux étudiants B1/B2.

- un exposé d'une étudiante B1+ sur le « pouvoir d'achat et les inégalités ».

- un échange entre l' enseignante et D (B2+) en laboratoire.

- Il y a 4 activités / exercices sur le lexique, dont 2 pour le sous-groupe B1/B2, 1 pour les A1 et 1 en classe entière :

- correction d'un ancien exercice sur le français familier avec les étudiants B1/B2,

- le nom des magasins, ce qu'on dit dans les magasins (exercice d'appariement, le *Vocabulaire illustré*) avec tous,

- un exercice à trou qui reprend les phrases clés dans un magasin (le *Vocabulaire illustré*),

- les familles de mots sur l'argent pour les B1/B2 (*A propos de*).

-En grammaire, 5 exercices sont proposés dont 4 en sous-groupes de niveaux et une **partie de l'un d'entre eux est expliqué en classe entière** :

- la conjugaison des verbes « prendre » et « faire » avec les A1,
- les adjectifs démonstratifs avec les A1,
- les pronoms compléments simples avec les A1,
- la révision rapide des prépositions de lieu,
- et la révision de tous les pronoms personnels compléments avec les B1/B2,

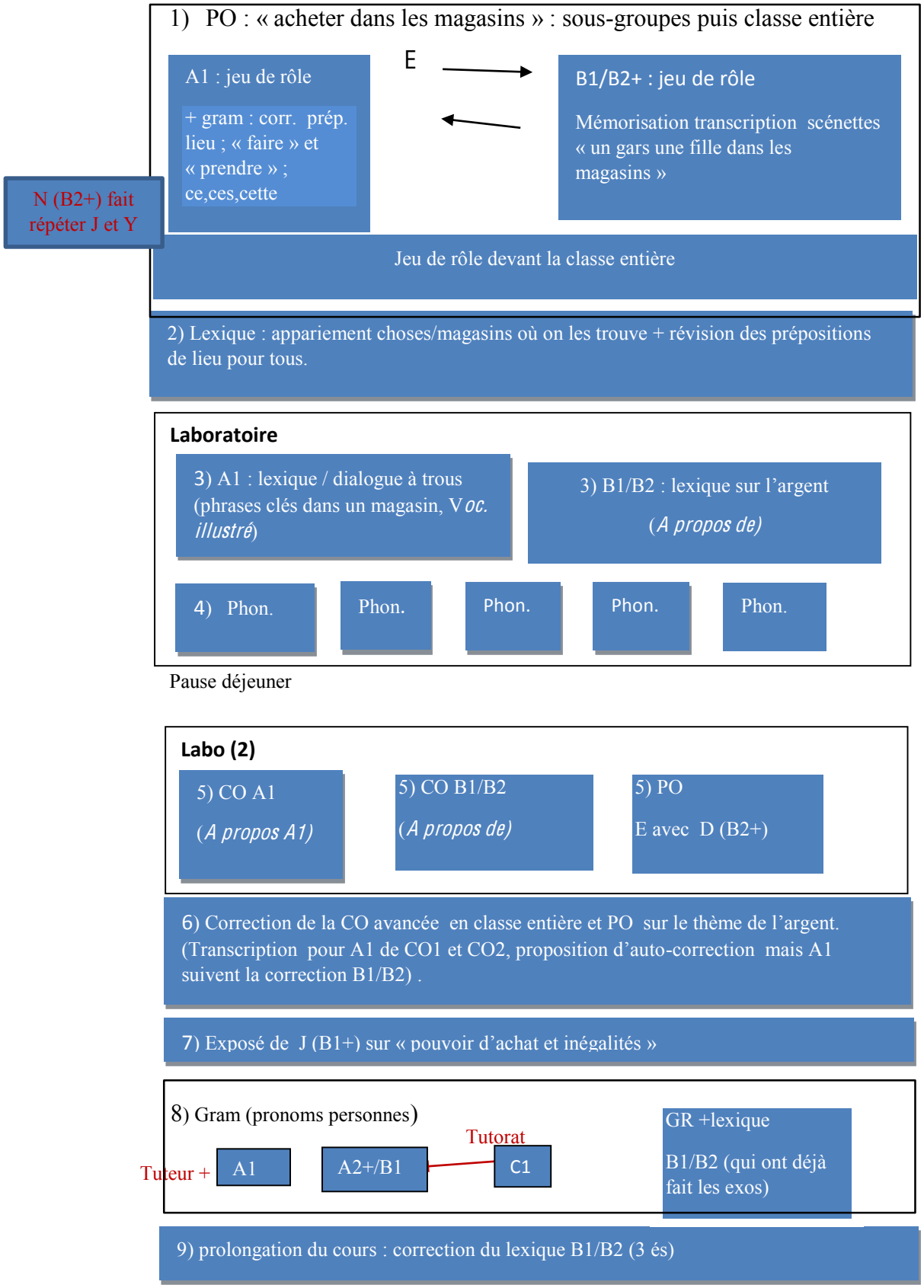
- 3 exercices de phonétique sont proposés à tous :

-dans le laboratoire : phonétique personnalisée

-pendant la préparation du jeu de rôle, l'enseignante s'occupe davantage des A1, elle les aide à apprendre et les fait répéter plusieurs fois.

L'objet visé « acheter dans les magasins » commencé le 4.12.09 est donc poursuivi dans la séance du 11.12.09 et il est davantage travaillé en production orale (PO) pour tous alors que la séance du 4.12.09 comportait un moment de CE et PE pour les B1/B2.

4.1.2. La dynamique de groupe du 11.12.09



Annexe 9. Analyse de la séance du 11.12.09 (Description de l'agir didactique dans S2)

Dans la séquence on dénombre 4 types de regroupements :

1- Le regroupement en classe entière :

-introduction, consignes et deuxième visionnage de la vidéo (14'),

-PO en classe entière (20'),

- Correction de l'exercice de lexique sur les magasins (10')

-Correction de la CO niveau B1/B2 et PO associée (18'),

- Exposé de J et discussion (B1) (17').

En tout la durée des activités en classe entière est de 79 minutes, soit 1h20 minutes sur les 4 heures effectivement enregistrées.

2- Le travail individuel :

Il se produit au laboratoire : deux moments de laboratoire avant la pause et après la pause). Il dure 45 minutes (CO A1 et B1/B2, phonétique personnalisée, PO avec l'enseignant)

3- Le travail en sous-groupes de niveaux semblables ou proches A1 et B1/B2

-sous groupe A1 :

Correction des devoirs (10'), préparation du jeu de rôle (58'), dialogue à trous dans les magasins (10'), + grammaire sur les pronoms personnels compléments (31')

Les A1 travaillent en sous-groupe pendant 109 minutes (= 1h50 minutes)

- sous-groupe B1/B2 :

Mémorisation de la scénette (14' + 10'), correction de l'exercice sur le français familier (13'), découverte du lexique sur l'argent B1/B2 (20') et exercice sur l'argent (10') au laboratoire+ exercices de grammaire sur les pronoms compléments (15')

Nous avons compté donc 68 minutes en sous-groupes.

4- Dyades de niveaux proches.

Les sous-groupes peuvent aussi être subdivisés en d'autres petits sous-groupes de niveaux encore plus proches. A un certain moment (pendant la grammaire niveau hiérarchique 8) les étudiants sont séparés en 4 petits sous-groupes : A1, 2 A2+/B1, 1 B2+/C1 (absents la séance du 4.12.09), 2 B1/B2 (qui ont déjà fait les exercices en devoirs).

Le tutorat est encouragé dans les sous-groupes : N (B2+/C1) est amenée à deux reprises à prendre en charge un groupe inférieur :

- pour faire répéter le jeu de rôle aux A1 et leur corriger la phonétique.
- pour aider F et M (A2+/B1 en grammaire) à comprendre les règles de base des pronoms compléments.

Bilan :

Le nombre d'activités est très élevé puisqu'on dénombre 18 exercices/activités, ce qui, encore une fois, est beaucoup plus élevé que dans une classe dite « homogène ». A nouveau, d'après nous, ce nombre est la conséquence de la grande hétérogénéité des niveaux et du fait qu'il faut s'adapter au niveau de chacun.

Le nombre d'activités est important car :

- L'enseignante propose des activités pour les A1, B1 et B2.
-Il y a des activités travaillées en groupe (A1 et B1/B2) et des activités travaillées en classe entière. Si on enlève les activités effectuées en groupe, on retrouve 10 activités (en classe entière comme dans une classe homogène), ce qui est similaire à la séance du 4.12.09.
-Si on enlève les activités en classe entière (comme dans une pédagogie différenciée type enseignement secondaire), on obtient 9 activités.
-Il y a plus d'une CO en laboratoire.

Pour réussir à gérer cette grande quantité d'activités et de supports, l'enseignante a organisé une logique de cours alternant des moments en classe entière et des moments en sous-groupes de niveaux.

Tout comme pour la séance du 4.12 09, nous présentons un tableau dans lequel nous classons les dispositifs selon qu'ils étaient destinés à être travaillés strictement en classe entière ou en sous-groupes ; ou selon qu'ils étaient au départ destinés à un niveau plus spécifique mais l'enseignant a exploité la correction avec tous.

Classe entière stricte	Exercices différents par niveaux sans mélanger les groupes A et B (sous-groupe ou travail individuel)	Sous-groupes puis classe entière
Phonétique 1 et 2	Gram 1 Gram 2 Gram 3 Gram 5 CO1 PO4 Lexique 1 Lexique 3 Lexique 5 Phonétique 3	PO 1 (jeu de rôle) (A vers B et B vers A) PO 2 et PO 3 « échanges » + exposé (B vers A) Lexique 2 (correction appariement) CO 2 (*A propos* sur l'argent) Gram 4 (prep de lieu)
Total = 2 activités/exercices	Total = 10 dont 5 pour A1	Total = 6 activités/exercices

Nous avons recensé :

- 2 exercices/activités proposés à la classe entière. Ce sont des exercices de phonétique.
- 8 exercices/activités en sous-groupes stricts. On remarque que l'objectif grammatical est principalement travaillé en sous -groupes. Dans cette séance la découverte du lexique est aussi principalement adaptée aux différents niveaux.
- 6 exercices/activités sont travaillés d'abord en sous-groupes puis en classe entière : 2 PO, 1 lexique, 1 correction d'un exercice en grammaire et une CO (les étudiants A1 choisissent d'écouter la correction de la CO des B1/B2 plutôt que de s'auto-corriger pour leur CO). Pour plus de détails sur le contenu de ces exercices/activités, nous renvoyons à nos analyses précédentes ainsi qu'au tableau qui recense les différents exercices/activités dans la séance du 11.12.09.

4.2. Synthèse des régulations dans la séance du 11.12.09

4.2.1. Synthèse des régulations internes.

On peut noter quatre types de régulations internes dans cette séance : le souci de terminer le thème des achats et d'intégrer les absents, la volonté de proposer un bon nombre d'activités en classe entière, le choix de supports adaptés à l'hétérogénéité.

1- ***Souci de terminer et d'approfondir le thème et les activités commencées la séance précédente (gestion du temps didactique).***

L'enseignante a modifié son programme le 4.12.09 : à la fin de son cours, au lieu de finir par un jeu de rôle sur « acheter dans les magasins comme elle l'avait prévu, elle a entrepris une activité sur la fête des Lumières. Le jeu de rôle « acheter dans les magasins » est donc prévu le 11.12. (S2/ 1). Il vise l'utilisation et donc l'appropriation, par les étudiants, du lexique adéquat au thème. Il vise aussi un travail sur l'intonation à partir de la mémorisation d'une scène avec transcription de l'extrait vidéo donné aux étudiants.

De même, les exercices d'appariement magasins/choses avaient été commencés par les A1 le 4.12.09. Ils sont proposés aux B1/B2 le 11.12.09, puis corrigés en classe entière. Ces mêmes exercices avaient été complétés le 4.12 par des devoirs sur les prépositions de lieu. Le 11.12.09, l'enseignante reprend cette leçon de grammaire et la propose aussi aux B1/B2 (S2/ niv 2 et 3)

Les pronoms personnels compléments avaient été proposés en classe puis en devoir aux étudiants B1/B2 le 4.12.09. Ils devaient donc être aussi corrigés et approfondis la séance suivante (S2/ niv 8). Les pronoms personnels de base sont également proposés aux A1.

On peut donc dire que le thème des achats et de la consommation se déroule sur deux séances.

2- ***Souci d'intégrer les absents et de prévoir des exercices complémentaires pour les autres.***

Les exercices de grammaire sur les pronoms personnels avaient déjà été initiés le 4.12.09. Mais il y avait beaucoup d'étudiants absents. Ces mêmes exercices faisaient partie des devoirs du 4.12 pour le 11.12. Etant donné que peu d'étudiants les ont faits, l'enseignante les propose à nouveau à la classe. Elle est donc obligée de compléter son temps didactique par d'autres

exercices pour les étudiants présents le 4.12 et qui ont fait leurs devoirs. Elle leur donne ainsi des exercices plus difficiles sur le lexique de l'argent (S2/ 3.A et 8.1.C).

3- ***Préservation de l'unité du groupe classe***

3.1 A travers la mise en commun de certaines activités : PO (jeu de rôle, exposé), corrections de CO, phonétique.

L'enseignante organise plusieurs moments en classe entière. Cela permet aux étudiants de travailler tous ensemble, de s'écouter les uns, les autres et de s'aider. En même temps, l'enseignante n'est plus écartelée entre deux ou trois groupes, à devoir gérer plusieurs corrections en même temps. L'enseignante laisse aussi parfois le choix aux A1 d'écouter la correction d'exercices effectués auparavant par les étudiants plus avancés. Elle fait de même avec les B1/B2+ qui sont invités à écouter ou à participer à la correction d'exercices effectués par les A1.

Les jeux de rôle sont proposés à tous les étudiants de la classe, chacun écoute et encourage les autres (S2/1). L'enseignante corrige l'exercice d'appariement (objets et magasins où on peut les trouver, tiré du *Vocabulaire illustré*) avec la classe, elle corrige aussi avec tous les étudiants le dialogue à trous sur les mots clés à utiliser dans un magasin (que seuls les A1 ont préparé) (S2/3). La phonétique est également proposée à tous de la même manière (S2/3,4): répétition des noms des objets et des magasins ; une phonétique personnalisée où chaque étudiant peut travailler les sons qui lui posent problème. L'enseignante laisse le choix aux étudiants A1 d'écouter la correction de la CO/PO destinée au B1/B2 ou de s'auto-corriger avec la transcription de leur leur CO (S2/6). Les A1 préfèrent écouter les échanges sur l'argent. Dans ce cas l'enseignante donne la transcription de la CO2 aux A1 afin qu'ils puissent lire ce que les B1/B2 ont écouté. J (B1+) présente son exposé devant la classe entière (S2/7).

3.2 A travers des exercices de révisions de niveau A1 proposés aussi les étudiants avancés.

Au niveau hiérarchique 2, l'enseignant donne l'exercice sur les appariements choses/magasins aux étudiants forts en justifiant que le vocabulaire de tous les jours est parfois oublié même à un niveau avancé. D'ailleurs certains étudiants B1/B2 se rendent compte qu'ils ont oublié les règles d'utilisation des prépositions de lieu. Cette pratique permet aux étudiants plus forts de faire des révisions.

3.3 A travers le même objectif linguistique mais avec des exercices adaptés aux niveaux des apprenants.

Une PO (jeu de rôle « dans les magasins ») est proposée à tous, même si les consignes sont différentes (S2/1). Au niveau 3 du synopsis 2 (S2), ce sont deux activités de lexique : un dialogue à trous sur les expressions clés qu'on dit dans les magasins pour les A1 et du lexique plus approfondi sur le thème de l'argent pour les B1/B2. Au niveau 5 les deux sous-groupes travaillent en même temps deux CO différentes. Au niveau 8 découverte, révision, approfondissement des pronoms personnels sont proposés à tous au travers d'exercices de niveaux différents. Ceci permet à l'enseignante de découvrir que certains étudiants B1+ /B2 à l'oral mais en réalité A2 en grammaire, ont beaucoup de difficultés avec les pronoms.

4- Choix et adaptation des supports à l'hétérogénéité des niveaux

4.1. Adaptation de l'objectif au niveau des apprenants

C'est la régulation interne intrinsèque à l'idée de classe multi-niveaux. Au début du cours (S2/1), l'enseignante adapte le jeu de rôle aux différentes capacités des étudiants. En laboratoire (S2/5), les 2 CO choisies sont de niveaux A1 pour l'une et B1/B2 pour l'autre. Il y a aussi deux niveaux pour les exercices de lexique (S2/3). Au niveau hiérarchique 8, les exercices de grammaire sont subdivisés entre les A1, A2+/B1 et B2+.

4.2. A partir d'un même support, plusieurs objectifs linguistiques et capacités langagières.

Le jeu de rôle proposé aux A1 comporte des adjectifs démonstratifs, ce qui permet à l'enseignant de commencer un nouveau point de grammaire avec ce niveau (S1/1). C'est le cas aussi dans la CO choisie *dans A propos de,* les étudiants doivent comprendre diverses réponses à des questions très larges sur le thème de l'argent et des dépenses. La CO est aussi une occasion pour pratiquer la PO puisque les étudiants sont invités à exprimer leur opinion et/ou leur vécu sur ces mêmes questions (S2/5).

4.3. Mise en parallèle de supports compatibles dans les sous-groupes.

L'enseignante peut corriger les devoirs de grammaire des A1 (S2/1), puis commencer une nouvelle leçon sur les adjectifs parce qu'elle a donné aux B1/B2+ un exercice/ activité en autonomie : ils mémorisent et répètent leur jeu de rôle. Elle peut corriger ensuite un exercice

sur le français familier avec les B1/B2 parce que les A1 travaillent en autonomie sur des exercices d'application de la leçon sur les adjectifs démonstratifs.

En distribuant à tous les étudiants B1/B2+ des exercices de grammaire (S2/8) de difficultés croissantes, l'enseignante compte sur le tutorat entre ces étudiants eux-mêmes et peut consacrer plus de temps à l'explication des pronoms personnels le, la, les aux étudiants plus faibles.

4.4. Valorisation du travail personnel d'étudiants avancés : présentation d'exposés.

Au niveau hiérarchique 7, l'enseignante laisse la parole à J (B1) qui présente son exposé sur « le pouvoir d'achat et les inégalité, réalisé à la maison. Il sert de tremplin à une interaction entre tous les étudiants.

4.5. Prévision d'exercices supplémentaires pour les niveaux très avancés qui travaillent vite.

L'enseignante distribue les exercices de lexique sur l'argent extraits de *A propos de*, dès qu'un étudiant semble s'ennuyer ou si certains ont déjà fini une activité/exercice demandé (S2/3A et 8).

5-L'anticipation des devoirs et du travail en autonomie

Dans ce type de cours, l'enseignante ne dispose que d'un temps réduit pour enseigner la langue (5h). Elle complète donc son cours avec une grande quantité de devoirs : elle propose à tous, en option, de faire un exposé sur les traditions de Noël dans leur pays. Les A1 doivent d'abord fabriquer des devinettes à l'aide de pronoms personnels compléments ; puis ils doivent continuer de voir l'unité sur la ville dans leur manuel ; ils doivent écouter les documents sonores et vérifier leur compréhension avec les transcriptions et les corrections (S2/8.2.D). Aux autres étudiants, l'enseignante donne des exercices sur les pronoms à finir, une PE sur le thème de l'argent, à partir des questions de la CO. Elle leur demande aussi de choisir une publicité par deux, de la décrire, de justifier leur choix et de trouver un autre slogan que celui proposé en utilisant des pronoms personnels (S2/8.4.A). Deux étudiantes généralement B1 doivent faire aussi les exercices sur les pronoms personnels donnés aux A1 en classe.

4.2.2. Synthèse des régulations locales.

1- *Les corrections et les évaluations*

Les corrections

La première catégorie de régulations consiste à évaluer et à corriger les étudiants. C'est ce qui se produit à maintes reprise quand l'enseignante vérifie le travail fait à la maison et sur le blog, corrige les devoirs avec les A1 (S2/ 1.2.2A) ou corrige un ancien exercice sur le français familier avec les étudiants B1/B2 (S2/ 1.2.3 E).

En grammaire, l'enseignante propose des exercices de ré-emploi pour s'assurer que la règle de grammaire est assimilée : exemple sur les prépositions de lieu (S2/2.2.1.A) et les articles démonstratifs (S2/1.2.3.2D). Même régulation quand l'enseignante explique la conjugaison des verbes « prendre » et « faire » que les étudiants A1 n'ont pas su conjuguer (S2/ 1.2.2.2.A). L'enseignante écrit beaucoup pour faire comprendre et mémoriser. Tantôt elle écrit sur le cahier des étudiants A1, tantôt au tableau, ou elle envoie un étudiant avancé écrire au tableau. L'étudiant joue alors le rôle du professeur. Ainsi l'enseignante est amenée à pointer du doigt certaines erreurs ou fautes sur des points qui devraient être acquis. Par exemple une étudiante B2 n'arrive pas à utiliser les prépositions de lieu pour associer des objets aux magasins où on les trouve. L'enseignante l'envoie au tableau pour réviser les règles (S2/2.2.2). L'enseignante écrit ensuite au tableau les grands principes pour utiliser les prépositions de lieu.

Plus spécifiquement avec les étudiants faibles, l'enseignante fait lire la leçon de grammaire à haute voix (S2/ 1.2.2.2A), elle écrit directement sur le cahier des débutants, elle utilise la traduction pour expliquer un mot ou une consigne (S2/8.2.E), par exemple l'enseignante explique le jeu de rôle en anglais et traduit ce, cette… (S2/1.2.4.2 C ; S2/8.2.E).

Dans cette séance, l'évaluation du lexique est importante avec les étudiants B1/B2. L'enseignante (S2/1.2.3.E) corrige avec les étudiants le vocabulaire familier en étoffant, extrapolant les mots et expressions.

Pour la correction de la CO (niveau B1/B2), elle reprend les mots difficiles et les écrit au tableau. Elle s'intéresse surtout aux mots qui peuvent poser une difficulté pour les B1/B2. L'enseignante laisse le choix aux A1 d'écouter ou d'auto-corriger leur CO (se diriger dans la ville) avec leur manuel. Comme ils préfèrent écouter la correction de la CO n°2, elle leur donne la transcription de la CO 2.

Et quand elle s'entretient individuellement en laboratoire avec D (B2+), elle valorise la communication et l'échange plus qu'elle ne corrige ses propos tant du point de vue lexical que grammatical, étant donné qu'il y a peu de fautes (S2/5.3.C).

La correction phonétique est pratiquée soit pour la grammaire (S2/1.2.3.2.D et S2/ 8) ou pour répéter le lexique (S2/3 et 4), ou le jeu de rôle (S2/ 1.2.4.4). Pendant le jeu de rôle, l'enseignante reprend davantage l'intonation et fait répéter deux fois leur dialogue à Y et J (A1) afin de les encourager à mettre le ton et à joindre les gestes à la parole.

L'évaluation positive

Après la présentation des jeux de rôle en classe, l'enseignant félicite les étudiants, et demande aux autres de les applaudir. Elle insiste tout particulièrement sur les progrès accomplis par J et Y (A1) depuis le jour où ils sont arrivés dans la classe (S2/ 1.2.7).

Elle félicite aussi J (B1+) après son exposé et invite les autres étudiants à en faire autant les prochaines séances

2- ***Les manières de s'adresser aux étudiants***

Tout comme dans la séance su 4.12.09, l'enseignante parle beaucoup plus vite avec les étudiants B1/B2 ; pendant les activités de production orale, elle corrige peu d'erreurs de langue car elle valorise le débit et la communication (S2/ 5.1.C dialogue ave D B2+ ; S2/6). Elle plaisante aussi avec eux à plusieurs reprises, notamment quand elle les menace de noter la tenue de leur cahier (S2/1.2.3E insert). Cependant elle s'attarde avec M et F (A2+ en grammaire) et reprend la leçon sur les prépositions de lieu lentement car elles se trompent, de même avec les pronoms personnels.

Avec les A1, pendant la préparation du jeu de rôle « dans les magasins », elle reste longtemps avec eux. Elle parle lentement et décompose son discours. Elle écrit sur leur cahier (S2/1.2.3). Elle ré-explique la consigne du jeu de rôle en faisant beaucoup de gestes et elle traduit en anglais (S2/1.2.4.2) ; elle joue le dialogue pour leur montrer un exemple de l'objectif attendu. Elle les écoute et reprend la phonétique de Y à plusieurs reprise (S2/1.2.4.3 ; 1.2.4.4 ; 1.2.7)

3- ***Les inserts sur l'organisation du travail***

Comme les étudiants ne retrouvent pas leurs documents qui ont été donnés les séances précédentes, l'enseignante rappelle que pour ce cours, il est très important de rapporter tous les documents des séances antérieures.

A deux reprises également, elle justifie son désir auprès des B1/B2 de les faire travailler sur des exercices A1 (S2/1.2.5F et S2/ 3.1.A).

A la fin du cours, elle est obligée de prolonger le cours pour pouvoir corriger les exercices de lexique B1/Bé sur l'argent. Elle évoquer sa difficulté à devoir gérer plusieurs niveaux en même temps.

4- *La gestion du temps didactique et la gestion du travail en autonomie.*

L'enseignante a des difficultés à gérer le temps du cours (qui dure officiellement 5h).

Elle annonce souvent le minutage de l'activité (S2/1.2.1 ; S2/5.2.1) ou le temps qu'il reste (S2/7 trans 0). Elle doit prolonger le cours de 10 minutes afin de pouvoir finir de corriger les exercices sur le lexique de l'argent.

Elle demande de changer de salle et d'avoir un deuxième laboratoire afin de pouvoir donner les CO prévues en première partie (S2/4. Trans 0).

Elle profite du travail en sous-groupes pour corriger rapidement les exercices (par niveaux) qui n'ont pas été corrigés depuis quelques séances (S2/trans1).

Elle fait beaucoup de corrections en classe entière : elle propose des exercices faciles aux B1/B2 (S2/3.1.A). De même qu'elle corrige la CO de niveau B1/B2 en classe entière.

La deuxième difficulté liée à la première concerne <u>la gestion du travail effectué en autonomie par les apprenants, dans les sous-groupes</u>. Au cours de la séance du 11.12.09 l'enseignante recourt à différentes solutions :

- elle demande à l'étudiante de master (qui est censée filmer la classe) d'aider les étudiants A1. Cette dernière leur explique le canevas de leur jeu de rôle (S2/ 1.2.4.1C) et corrige avec eux leurs exercices sur les pronoms personnels compléments (S2/ 8.3),
- de temps en temps, l'enseignante convoque aussi les étudiants plus avancés pour expliquer certaines choses à d'autres étudiants plus faibles. Elle demande à l'étudiante N (B2+/C1)

de faire répéter à nouveau le jeu de rôle aux A1 en corrigeant leur phonétique (S2/ 1.2.5.C). Cette même étudiante B2+ est par ailleurs convoquée par F (A2+ en grammaire) au niveau 9 pour l'aider à mieux comprendre les pronoms personnels compléments. On note aussi que l'enseignant demander à un étudiante A1 qui a déjà bien travaillé sur les prépositions de lieu, d'expliquer à F (B2 mais A2 en grammaire) cette leçon. (S2/2.2.1.2).

- Enfin elle donne la suite des exercices à faire à la maison en devoir (S2/ 1.2.4.2 C).

Annexe 10. Supports de cours de la séance du 11.12.09 (S2)

1) Support S2/niveau 1 : les **saynètes d'** *Un gars une fille* (voir annexe 7 support S1/2, p.26)

2) Support S2/ niveau 1 : canevas de jeu de rôle « acheter un cadeau dans les magasins » (support créé par l'enseignante pour les étudiants A1)

APPPLICATION ORALE.

C'est l'anniversaire d'une amie. Vous entrez dans un magasin et vous cherchez un cadeau pour cette amie.
La vendeuse propose des objets différents.
Jouez le dialogue. Le dialogue ci-dessous est un modèle.

Vendeuse : Bonjour Monsieur/ Madame, je peux vous aider ?
Client : Bonjour Madame, c'est l'anniversaire d'un (e) ami(e). Je voudrais faire un petit cadeau.
Vendeuse : Mais, bien sûr, nous avons beaucoup d'objets différents ici.
Qu'est-ce que votre ami aime ?
Client : Il/ elle aime bien ...../ il/ elle fait...du.../ sport..... ; ; ;
(A vous de trouver ! ! ! !)
Vendeuse/ : -- Et bien, nous avons ce..... / cette...serviette.../ces.....
-- il/ elle/ils/sont très joli/ utile/ coloré/parfumé/ beau
Client : Oui j'aime bien/ Non je n'aime pas, avez-vous autre chose ?
Vendeuse : nous avons aussi ce/cette/ces..... ;
Client : c'est d'accord, combien coûte ce/ cette/ces.....?
Vendeuse : ce/ cette/ces .... coûtent..... Vous voulez un papier cadeau ?
Client : oui, s'il vous plaît/ non, merci
Vendeuse : Vous payez avec une carte ?
Client : oui, voilà.
Vendeuse : merci beaucoup au revoir Madame/Monsieur
Client : au revoir, merci

Une serviette

Un coussin

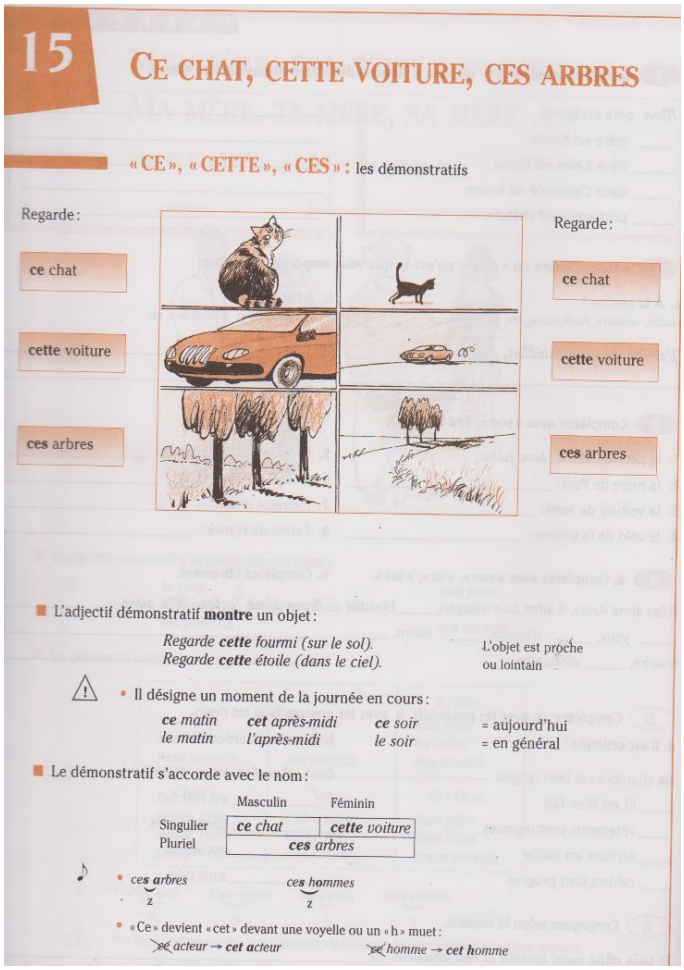
Une bougie parfumée

Un vase

Une sacoche

Des livres de cuisine

3) Support S2/ niveau 1 : leçon sur les adjectifs démonstratifs « ce, cette, ces » pour les étudiants A1 *(Grammaire progressive du français)*



15

CE CHAT, CETTE VOITURE, CES ARBRES

« CE », « CETTE », « CES » : les démonstratifs

Regarde :

ce chat

cette voiture

ces arbres

Regarde :

ce chat

cette voiture

ces arbres

■ L'adjectif démonstratif **montre** un objet :

*Regarde **cette** fourmi (sur le sol).*
*Regarde **cette** étoile (dans le ciel).*

L'objet est proche ou lointain

⚠ • Il désigne un moment de la journée en cours :

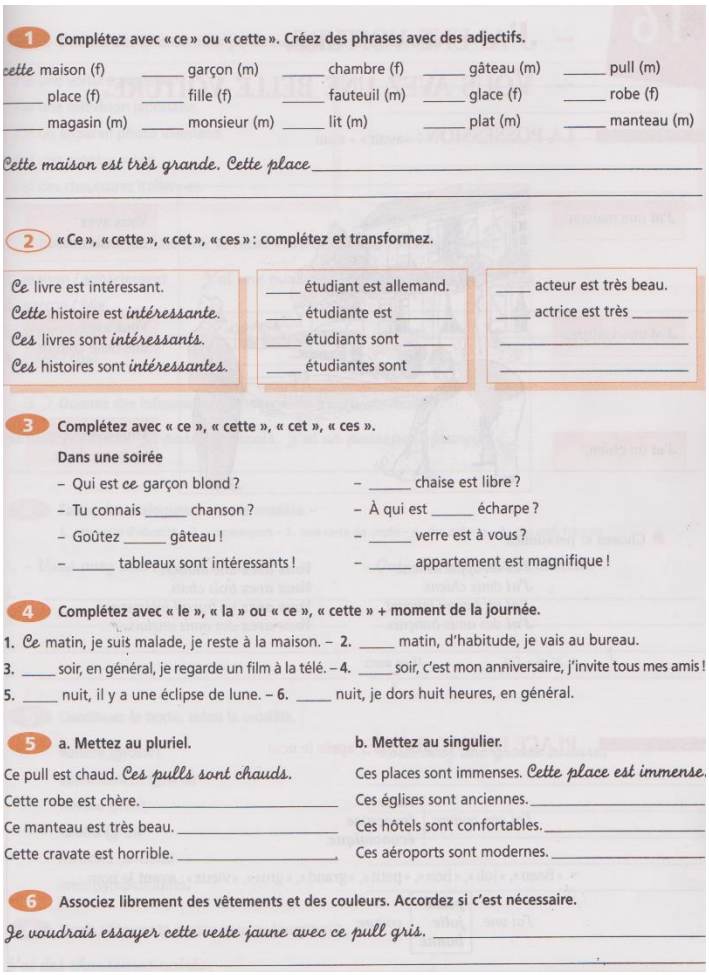
ce matin	*cet après-midi*	*ce soir*	= aujourd'hui
le matin	*l'après-midi*	*le soir*	= en général

■ Le démonstratif s'accorde avec le nom :

	Masculin	Féminin
Singulier	*ce chat*	*cette voiture*
Pluriel	*ces arbres*	

♪ • *ces arbres* (z) *ces hommes* (z)

• « Ce » devient « cet » devant une voyelle ou un « h » muet :
*~~ce~~ acteur → **cet** acteur* *~~ce~~ homme → **cet** homme*



1 Complétez avec « ce » ou « cette ». Créez des phrases avec des adjectifs.

cette maison (f)	_____ garçon (m)	_____ chambre (f)	_____ gâteau (m)	_____ pull (m)
_____ place (f)	_____ fille (f)	_____ fauteuil (m)	_____ glace (f)	_____ robe (f)
_____ magasin (m)	_____ monsieur (m)	_____ lit (m)	_____ plat (m)	_____ manteau (m)

Cette maison est très grande. Cette place _____

2 « Ce », « cette », « cet », « ces » : complétez et transformez.

Ce livre est intéressant.
Cette histoire est *intéressante.*
Ces livres sont *intéressants.*
Ces histoires sont *intéressantes.*

_____ étudiant est allemand.
_____ étudiante est _____
_____ étudiants sont _____
_____ étudiantes sont _____

_____ acteur est très beau.
_____ actrice est très _____

3 Complétez avec « ce », « cette », « cet », « ces ».

Dans une soirée

– Qui est *ce* garçon blond ?
– Tu connais _____ chanson ?
– Goûtez _____ gâteau !
– _____ tableaux sont intéressants !
– _____ chaise est libre ?
– À qui est _____ écharpe ?
– _____ verre est à vous ?
– _____ appartement est magnifique !

4 Complétez avec « le », « la » ou « ce », « cette » + moment de la journée.

1. *Ce* matin, je suis malade, je reste à la maison. – 2. _____ matin, d'habitude, je vais au bureau.
3. _____ soir, en général, je regarde un film à la télé. – 4. _____ soir, c'est mon anniversaire, j'invite tous mes amis !
5. _____ nuit, il y a une éclipse de lune. – 6. _____ nuit, je dors huit heures, en général.

5 a. Mettez au pluriel.

Ce pull est chaud. *Ces pulls sont chauds.*
Cette robe est chère. _____
Ce manteau est très beau. _____
Cette cravate est horrible. _____

b. Mettez au singulier.

Ces places sont immenses. *Cette place est immense.*
Ces églises sont anciennes. _____
Ces hôtels sont confortables. _____
Ces aéroports sont modernes. _____

6 Associez librement des vêtements et des couleurs. Accordez si c'est nécessaire.

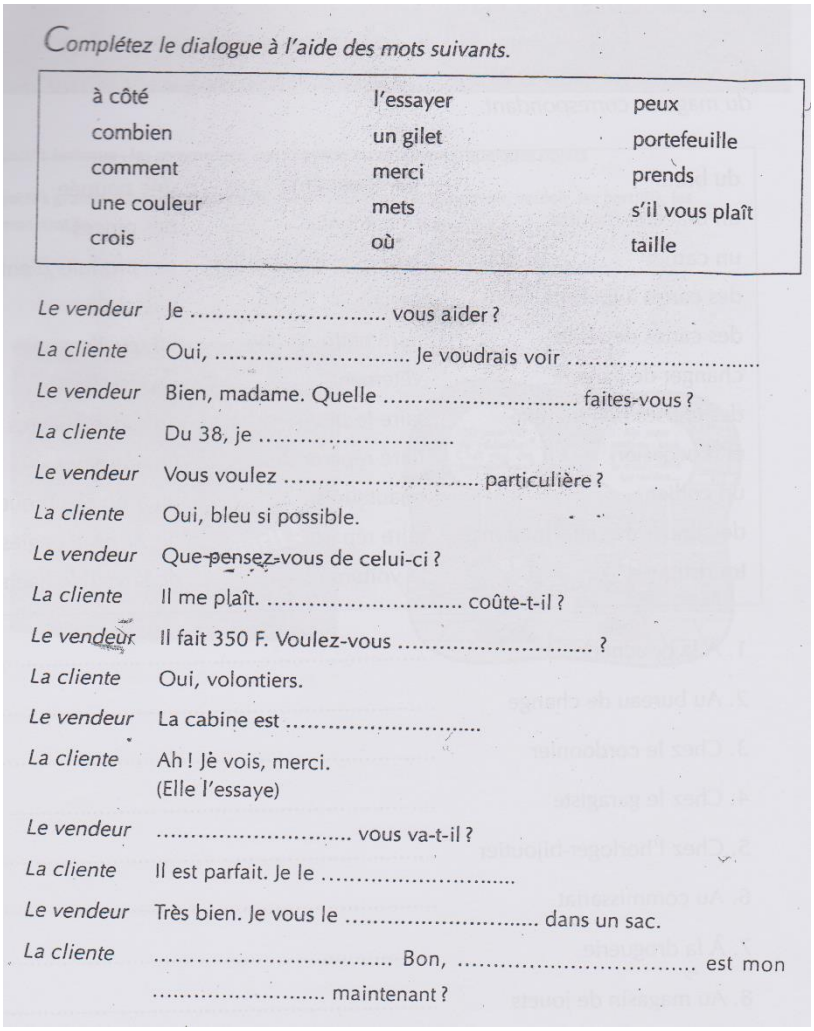
Je voudrais essayer cette veste jaune avec ce pull gris. _____

4) Support S2/ niveau 2 **: correction de l'exercice d'appariement objets/commerce** (adapté du *Vocabulaire illustré* **niveau 1). Voir l'annexe 7 (S1/2) p. 32**.

5) Support S2/niveau 3 : exercice à trous sur le lexique des magasins pour les étudiants A1 (*Le Vocabulaire illustré, niveau 1*)

et

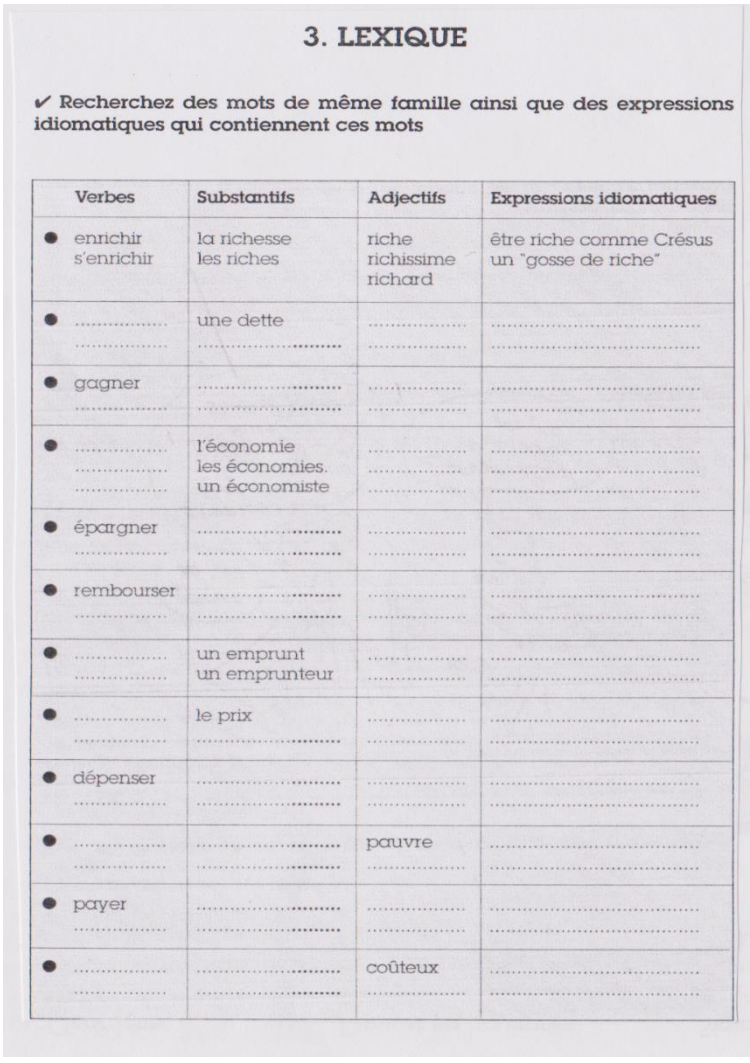
6) Support S2/niveau 3 **: exercices sur le lexique de l'argent pour les étudiants B1/B2** (*A propos de*)



Complétez le dialogue à l'aide des mots suivants.

à côté	l'essayer	peux
combien	un gilet	portefeuille
comment	merci	prends
une couleur	mets	s'il vous plaît
crois	où	taille

Le vendeur Je ..... vous aider ?
La cliente Oui, ... Je voudrais voir .....
Le vendeur Bien, madame. Quelle ..... faites-vous ?
La cliente Du 38, je .....
Le vendeur Vous voulez ..... particulière ?
La cliente Oui, bleu si possible.
Le vendeur Que pensez-vous de celui-ci ?
La cliente Il me plaît. ..... coûte-t-il ?
Le vendeur Il fait 350 F. Voulez-vous ..... ?
La cliente Oui, volontiers.
Le vendeur La cabine est .....
La cliente Ah ! Je vois, merci. (Elle l'essaye)
Le vendeur ..... vous va-t-il ?
La cliente Il est parfait. Je le .....
Le vendeur Très bien. Je vous le ..... dans un sac.
La cliente ..... Bon, ... est mon ..... maintenant ?



3. LEXIQUE

✔ **Recherchez des mots de même famille ainsi que des expressions idiomatiques qui contiennent ces mots**

Verbes	Substantifs	Adjectifs	Expressions idiomatiques
● enrichir s'enrichir	la richesse les riches	riche richissime richard	être riche comme Crésus un "gosse de riche"
●	une dette	....	....
● gagner	....	....	....
●	l'économie les économies. un économiste	....	....
● épargner	....	....	....
● rembourser	....	....	....
●	un emprunt un emprunteur	....	....
●	le prix	....	....
● dépenser	....	....	....
●	....	pauvre	....
● payer	....	....	....
●	....	coûteux	....

5) (*Vocabulaire illustré*) A1

6) (*A propos de*) B1/B2

7) Support S2/ niveau 5 : CO « se diriger dans la ville » (*A propos A1*) pour les étudiants A1.

Consigne : écoutez et tracez l'itinéraire

M Hidalgo habite avenue de la libération, au-dessus de la librairie. Chaque matin, elle sort de la librairie et tourne droite. Elle traverse la rue du 14 juillet et va boire un petit café au café-tabac. Puis elle va acheter le pain et le journal à la boulangerie. Elle traverse le carrefour en direction de la poste. Elle prend la rue du 14 juillet jusqu'au square des marronniers. Elle s'installe sur un banc et lit son journal. Ensuite elle rentre chez elle.

8) Support S2/ niveau 5 : CO « échanges » sur le thème de l'argent (*A propos de*) pour les étudiants B1/B2 + PO E et D (B2+).

Ecoutez puis échangez.

Échanges, points de vue

Échangez vos habitudes, vos impressions, vos souvenirs, vos goûts.

1 L'argent est-il un sujet tabou pour vous ou dans votre milieu ?
2 Aviez-vous beaucoup d'argent de poche quand vous étiez enfant ?
3 Qui tenait les cordons de la bourse dans votre famille ?
4 Que faites-vous si vous trouvez un portefeuille plein d'argent ?
5 L'usage de la dot existe-t-il dans votre civilisation ?
6 Comment réagissez-vous si on vous demande l'aumône ?
7 Quel est pour vous l'animal ou l'objet qui symbolise le mieux l'esprit d'économie, le goût de l'épargne ?
8 Êtes-vous partisan de la pratique du pourboire ? L'usage en est-il répandu dans votre pays ?
9 Avez-vous déjà marchandé ? Aimez-vous le faire ? Le marchandage est-il en usage dans votre pays ? Pour quelles marchandises, quels services ?
10 Quels sont les services qui, à votre avis, devraient être gratuits ?
11 Êtes-vous plutôt favorable ou défavorable à un large éventail des salaires ?
12 Vous arrive-t-il de pratiquer le troc ? Avec qui ? Pour quels objets, quels produits ?
13 Avez-vous déjà gagné à la loterie, au loto, à un autre jeu d'argent ?
14 Connaissez-vous la fable de La Fontaine « La cigale et la fourmi » ?
15 Êtes-vous victime de fièvre acheteuse pendant les soldes ?
16 Connaissez-vous une histoire de trésor ? Pourriez-vous nous la racontez ?
17 Êtes-vous pour ou contre l'argent de poche ? Les achats à crédit ? L'interdiction de la mendicité ?

9) **Support niveau S2/8 : les pronoms personnels pour les A1 (*Grammaire progressive du français, p.142-145*)**

58 IL LUI PARLE, IL LEUR PARLE.

« LUI » et « LEUR » : les pronoms compléments indirects

Il parle à Max. — Il **lui** parle.

Il offre des fleurs à Katia. — Il **lui** offre des fleurs.

Il dit bonjour à ses amis. — Il **leur** dit bonjour.

■ Avec les verbes qui se construisent avec « **à** » + nom de personne, on utilise « lui » ou « leur ».

- « **Lui** » remplace un nom masculin ou féminin :
  *Je téléphone **à** Pierre.* — *Je **lui** téléphone.*
  *Je téléphone **à** Marie.* — *Je **lui** téléphone.*
- « **Leur** » remplace un nom pluriel :
  *Je téléphone **à** mes cousins.* — *Je **leur** téléphone.*
  *Je téléphone **à** mes cousines.* — *Je **leur** téléphone.*

■ Les pronoms compléments indirects se placent **devant** le verbe :

Paul **me / te / lui** *téléphone.* — *Marie* **nous / vous / leur** *écrit.*

⚠ • Dites : *Il **me** téléphone.* — Ne dites pas : *Il téléphone ~~à moi~~.*

■ Beaucoup de verbes de « **communication** » se construisent avec « à » :

*Parler **à*** — *Téléphoner **à*** — *Dire **à*** — *Donner **à***
*Écrire **à*** — *Répondre **à*** — *Envoyer **à*** — *Offrir **à***

EXERCICES

1 Répondez aux questions avec « le », « l' », « la » ou « les ».

1. – Vous prenez le métro à huit heures? – *Oui, je le prends à huit heures.*
2. – Vous lisez le journal dans le métro ? – _____
3. – Vous regardez la télé le soir ? – _____
4. – Vous écoutez la radio le matin ? – _____
5. – Vous faites les exercices tout seul ? – _____

2 Remplacez les noms par les pronoms « le », « la », « les ».

1. Elle gare sa voiture dans la rue. *Elle la gare dans la rue.*
2. Elle achète le journal dans un kiosque. _____
3. Elle ouvre son courrier dans l'ascenseur. _____
4. Elle enlève ses chaussures dans l'entrée. _____
5. Elle prépare le repas dans la cuisine. _____

3 Transformez avec « le » ou « la », selon le modèle. Continuez librement.

Un ticket de métro
acheter – composter – déchirer – jeter
Je l'achète, je _____

Une chemise
mettre – enlever – laver – repasser – ranger
Je _____

4 Transformez avec « le », « la », « les », selon le modèle.

L'actrice
maquiller – coiffer – habiller – parfumer
On la maquille, _____

Les figurants
appeler – rassembler – diriger – aider
_____

Le metteur en scène
écouter – respecter – admirer – aimer
_____

57 IL LE REGARDE, IL LA REGARDE, IL LES REGARDE.

« LE », « LA », « LES » : les pronoms compléments directs

Il regarde **le garçon**. — Il **le** regarde.

Il regarde **la fille**. — Il **la** regarde.

Il regarde **les enfants**. — Il **les** regarde.

■ Pour éviter de répéter un nom complément, on utilise un **pronom complément**.

- « **Le** », « **la** », « **les** » remplacent des noms de personne, d'animal ou de chose.

Masculin : *Il regarde **le** garçon.* — *Il **le** regarde.*
*Il regarde **le** ciel.*

Féminin : *Il regarde **la** fille.* — *Il **la** regarde.*
*Il regarde **la** fontaine.*

Pluriel : *Il regarde **les** enfants.* — *Il **les** regarde.*
*Il regarde **les** oiseaux.*

■ Les pronoms compléments se placent **devant** le verbe :

Il **me / te / le / la** *regarde.* — *Il* **nous / vous / les** *regarde.*

♪ • « Me », « te », « le » et « la » deviennent « m' », « t' » et « l' » devant voyelle ou « h » muet :

*Il **m'**aime* — *Il **t'**aime* — *Il **l'**aime*

• *Il nous **in**vite* (z) — *Il vous **at**tend* (z) — *Il les **a**dore* (z)

EXERCICES

1 Répondez aux questions avec « lui » ou « leur ».

1. – Vous parlez à **Julie** ? – *Oui, je lui parle.*
2. – Vous parlez à **Paul et à Julie** ? – *Oui, je leur parle.*
3. – Vous téléphonez à **Teresa** ? – _____
4. – Vous écrivez à **Louis** ? – _____
5. – Vous téléphonez à **vos parents** ? – _____
6. – Vous écrivez à **vos amis** ? – _____

2 Transformez, selon le modèle.

Max est amoureux de Lola.

Il téléphone à Lola.
Il écrit à Lola.
Il envoie des télégrammes à Lola.
Il offre des fleurs à Lola.
Il fait des cadeaux à Lola.

Il lui téléphone.
_____

3 Faites des textes avec « lui » puis « leur ».
faire un cadeau – raconter une histoire – donner un verre de lait – chanter une chanson

Fanny est malade
Sa grand-mère lui fait un cadeau, elle _____

Les enfants sont malades
Leur grand-mère _____

4 Écrivez un texte selon le modèle.
dire bonjour – donner des journaux – apporter à boire – expliquer les mesures de sécurité – offrir des bonbons
vendre des produits hors taxe – souhaiter un bon séjour

Dans l'avion, les hôtesses accueillent les passagers. *Elles leur disent bonjour.* _____

5 Complétez avec « lui », « le » ou « l' ».

Le médecin reçoit le malade. Il _____ pose des questions. Il _____ examine, il _____ donne des médicaments. Le malade _____ écoute, il _____ répond, il _____ paye, il _____ remercie, il _____ dit « au revoir ».

10) Support S2/niveau 8 : fiche sur les pronoms personnels compléments (*Les exercices de grammaire B1*, p. 36 à 41) donnée le 4.12.09 (voir annexe 7 S1/8 , p. 36) + compléments sur le pronom « en », « y » et les doubles pronoms. Nous ne proposons ici que certains extraits d'exercices (les étudiants disposaient de 3 pages d'exercices, à finir chez eux).

Entraînez-vous

5 **Complétez le dialogue avec les pronoms qui conviennent (*le*, *la*, *les* ou *en*).**

Un mari parfait...

– Tu as acheté le journal ? → – Oui, je ..... ai acheté.
– Et du pain ? → – Je ..... ai pris.
– Tu as garé la voiture ? → – Oui, je ..... ai garée en bas de l'immeuble.
– Tu as bien pris un poulet pour midi ? → – Oui, je ..... ai pris un.
– Et des pommes de terre ? → – Je ..... ai acheté.
– Tu as récupéré tes costumes au pressing ? → – Oui, oui, je ..... ai récupérés.
– Et pour qui as-tu acheté ces fleurs ? → – Mais pour toi, bien sûr !

6 **Enquête sur les loisirs et le temps libre : répondez aux questions en utilisant le pronom qui convient comme dans l'exemple.**

Exemple : – Est-ce que vous regardez beaucoup la télévision ?
→ – Oui, je la regarde beaucoup. / Non, je ne la regarde pas beaucoup.

1. – Est-ce que vous faites du sport ? → – Oui, ... / Non, ...
2. – Est-ce que vous avez une bicyclette ? Des rollers ? → – Oui, ... / Non, ...
3. – Est-ce que vous invitez souvent votre famille à dîner ? → – Oui, ... / Non, ...
4. – Est-ce qu'il y a souvent des amis chez vous le week-end ? → – Oui, ... / Non, ...
5. – Est-ce que vous aimez les animaux domestiques ? → – Oui, ... / Non, ...
6. – Est-ce qu'il y a des animaux domestiques chez vous ? Si oui, combien ? → – Oui, ... / Non, ...
7. – Voici *Elle* et *Marie-Claire*. Est-ce que vous lisez ces revues ? → – Oui, ... / Non, ...

8 **Complétez les phrases comme dans les exemples.**

Exemples : J'ai vu Patricia. Je l'ai rencontrée à la bibliothèque.
*Je me suis acheté un lecteur de DVD. J'**en** avais envie depuis longtemps.*

1. Il manque de patience. Il ..... manque toujours avec ses collègues.
2. – Quand est-ce qu'elle fait les courses ? – Elle ..... fait le samedi.
3. Tu peux me donner ce couteau ? Je ..... ai besoin pour découper la viande.
4. Myriam est enceinte. Elle a mangé toutes les fraises parce qu'elle ..... avait envie.
5. Il y avait un grand soleil. Je ..... ai profité pour faire sécher le linge dans le jardin.
6. – Quand avez-vous fait votre voyage en Espagne ? – Nous ..... avons fait l'été dernier.
7. Nous avons fait notre voyage en Espagne. Nous ..... revenons tout juste.

V. Les doubles pronoms

Observez

Une grand-mère et son petit-fils à l'aéroport.

– Alors ça y est, tu pars. Tu m'enverras une carte postale ?
– Je t'en enverrai une, Mamie, c'est promis et, à mon retour, je t'apporterai un petit souvenir.
– C'est vrai ? Tu m'en apporteras un ? Tu es adorable ! Ton grand-père va être jaloux.
– Je lui en offrirai un aussi. Et vous, vous m'enverrez bien des photos de votre voyage en Espagne ?
– Bien sûr que nous t'en enverrons. Allez, c'est l'heure. Au revoir, bonnes vacances !

a. Soulignez les pronoms compléments directs et indirects.
b. Dans quel ordre se placent-ils ?

Entraînez-vous

12 Répondez aux questions par *oui*, puis par *non*.

Exemple :

– *Il t'a apporté* — *un livre ?* → – *Oui, il m'en a apporté* ***un****. / Non, il ne m'en a pas apporté.*
— *une photo ?* → – *Oui, il m'en a apporté* ***une****. / Non, il ne m'en a pas apporté.*
— *des bonbons ?* → – *Oui, il m'en a apporté. / Non, il ne m'en a pas apporté.*

1. – Tu m'achèteras — du papier ? → – Oui, ... / Non, ...
— de la colle ? → – Oui, ... / Non, ...
— des crayons ? → – Oui, ... / Non, ...

2. – Vous lui montrerez — un tableau ? → – Oui, ... / Non, ...
— une maison ? → – Oui, ... / Non, ...
— des meubles ? → – Oui, ... / Non, ...

3. – Leurs amis leur ont fait — un gâteau ? → – Oui, ... / Non, ...
— une surprise ? → – Oui, ... / Non, ...
— des cadeaux ? → – Oui, ... / Non, ...

4. – Ils nous ont demandé — un service ? → – Oui, ... / Non, ...
— une photo d'identité ? → – Oui, ... / Non, ...
— des renseignements ? → – Oui, ... / Non, ...

Annexes de S3 (3.12.10)

Annexe 11 : le synopsis de S3

Annexe 12 : description des gestes didactiques de S3

Annexe 13 : les supports du cours de S3

Annexe 11. Le synopsis de S3 (3.12.10)

Repères	Niveaux	FST	Matériel	Description
0-11'42''	**1**		**TBI**	**Présentation d'une revue de presse par les étudiants avancés (B1+ et C1)**
0-11'42''	1.1			O (B2+) et V (B1/B1+) présentent une information. E écrit en même temps les informations principales au tableau.
	1.1.1			Pendant 4 mn, V parle de la coupe du monde de football et de la nouvelle BD des Simpsons. Ses propos ne sont pas toujours clairs. Le choix des mots, les structures de phrases sont très incertaines. Les és ne posent pas de questions.
	1.1.2			Pendant 5 mn O présente la traversée de l'Amérique par 4 étudiants et la course en escarpins. Son texte est plus fluide, le lexique précis mais elle hésite et s'aide de sa préparation écrite. Les és n'ont pas de questions à poser pour l'info n°1 mais H (B2+) demande des précisions. Pour chacune E dit que c'est bien et demande aux autres és s'ils ont des questions à poser. E pose aussi des questions sur l'info n°2. O répond à toutes les questions avec beaucoup d'aisance.
12' - 14	*Trans 0*		*TBI*	*E rappelle qu'elle encourage les és à présenter une revue de presse chaque semaine. Elle fait le lien entre le programme des trois séances (25 nov, 4 dec, 12 dec) et annonce ses objectifs : reprendre les activités quotidiennes et commencer le thème des achats pour préparer la période de Noël. E demande aux és de faire un exposé sur la manière de fêter Noël chez elles. B (B1) et A (B2) se proposent de travailler ensemble sur l'exposé « Noêl au Mexique ». E (A1) veut le faire sur la Nouvelle-Zélande. K (B1), O (B2+) et A (B2) sur la Russie. V (B1+) sur la Colombie. H (B2+) et J (B2+) sur l'Allemagne.*
14' – 96' 25 (1h23mn)	**2**			**Reprise du thème sur les activités quotidiennes.** **A : l'enseignant reprend « les activités quotidiennes et les loisirs » avec les A1** **B : Les és B1-C1 préparent un jeu de rôle : débat sur le thème de la répartition de tâches quotidiennes au sein de la famille aujourd'hui**

14- 27'50'' (14 mn)	2.1			E donne des consignes longues à tous en classe entière : objectif du jeu de rôle, répartition des rôles, préparation, intégration dans le débat des étudiantes A1 dans le rôle des filles au pair. E dit que le jeu de rôle doit ressembler à une émission télévisée ou radiophonique. Elle donne des exemples d'amorces ou de questions. Les és écoutent attentivement, lisent à haute voix les différents rôles. Les és sourient quand l'E dit que les A1 parleront de la journée d'une fille au pair. L'E interroge les és sur les rôles qu'elles ont choisis. Elle répartit les tables et les places dans la classe. E dit qu'elles ont 20 minutes de préparation E rappelle qu'elles doivent utiliser des expressions suivies du subjonctif étudié le 25/11/10. E donne des exemples de formules types. Elle distribue une feuille d'accompagnement contenant des expressions suivies du subjonctif.				
repère	Niv	FST	**Matériel**	Description	Niv	FST	Materiel	Description
27'56-58'36 (30mn)	**2.2 A**			**E travaille avec les 3 és débutantes sur les activités quotidiennes (25nov)**	**2.2 B**	D	**Photoc. + (GPT2)**	**Les és avancés préparent leur jeu de rôle en petit groupe seuls (différents rôle autour de la question : la répartition des tâches dans la famille aujourd'hui) Paires pour 1 rôle (un h, 1 f, un psy, 1 grand-mère, 1 mère au foyer….)**
27'56 – 32'43	**2.2.1 A**	Q	**test**	E corrige le test réalisé par les és le 25 nov. M(A1) qui était absente est souvent interrogée. M répond correctement.				**ibid**
32'44-40'15''	**2.2.2 A**	Q	TBI +GPF deb (vb aller)	E reprend l'objectif du 2 nov (travail des activités quotidiennes) et demande aux és débutantes de raconter leur journée à l'oral. M est hésitante. Mk (A1) doit reprendre ses phrases en utilisant « elle ». M hésite beaucoup. E reprend les vb faire et aller au tableau. Em (A1+)				

				donne la conjugaison. E donne la leçon à réviser dans la GPF. Em et Mk racontent ensuite leur journée				
40'15 - 45'20	**2.2.3 A**		Le cahier d'une é.	E demande aux és de dire le nom des mois et des saisons. Les és connaissent. E demande aux és de revoir les mois et les saisons dans l'unité n°3 de leur livre. E vérifie qu'elles ont travaillé dans cette unité (devoirs).				
45'20-46					Insert 0	2.2.1 B		**E** demande aux és avancés si elles ont préparé leurs arguments. E vient écouter les pairs et les incite à commencer à faire leur débat.
46'02- 47'	**2.2.4 A**		A Propos A1 cahier d'exercice	E reprend l'unité 3 du cahier d'exercice d'A Propos A1, regarde les exercices faits en autonomie, vérifie qu'elles se sont auto-corrigées, leur demande si elles trouvent le livre profitable, les incite à faire les activités dans la semaine (M n'a jamais travaillé en plus dans le manuel)				
47'-48'	2.2.4.1 A			E demande l'heure				
48'- -50'	**2.2.5 A**			E reprend un exercice d'AP exo et pose des ? aux és sur les objets quotidiens. Ex : « qu'est-ce que j'utilise pour me réveiller ».				
50'- 55'05	**2.2.6 A**		A propos A1 unité 3	E pose des ? aux és déb sur leurs loisirs. Ils ne connaissent pas				

			+ cahier des és.	l'utilisation du verbe faire + du, de la, des.				
	2.2.6.1 A		GPF	E explique la structure faire + du, de la, des. E fait répéter les exemples du livre de grammaire E demande de faire l'exercice sur « faire » dans GPF n°41.				
	2.2.6.2 A			Les és deb font leur exercice sur le verbe « faire ».				Après avoir demandé le titre de l'émission proposée, E incite les és à faire leur débat devant elle. Comme elles sont à l'aise. E leur propose de faire le jeu de rôle sans répétition en intégrant les és débutantes.
58'50-96'25 (38 min 15)	**2.3**			**Présentation du débat devant la classe entière.**				
	2.3.1			E demande aux A1 d'arrêter de faire leurs exercices et rappelle les consignes du jeu de rôle. E leur dit qu'elles vont devoir raconter la journée quotidienne d'une fille au pair. E dit aux B1/B2 que les A1 comprennent tout et qu'elles vont pouvoir participer au débat. E met des chaises pour les A1 autour de la table des B1/B2. E donne les consignes pour intégrer les A1. E rappelle qu'il faut présenter les invités sur « le plateau télévision ».				
	2.3.2			E fait reprendre les différents tours. A(B2), C (B2) jouent le rôle des journalistes. J (B2), A (B2) incarnent des femmes au foyer. Elles s'expriment bien, elles ne cherchent pas leurs mots et leur prononciation est correcte. A (B2) fait quelques erreurs de langue. Les és rient beaucoup E écrit au tableau la correction des phrases fautives prononcées erronées.				
	insert			E rappelle que les invités peuvent intervenir même s'ils ne sont pas appelés par le journaliste.				
	2.3.3			Reprise des tours.				
	2.3.2.1			K (B1+) joue le rôle d'un homme au foyer. V (B1) intervient de manière spontanée V n'est pas d'accord avec son discours. V fait des nombreuses fautes de langue. L'interaction est très drôle. Tout le monde rit.				

	2.3.2.2			E (A1+) prend spontanément la parole. Elle demande pourquoi K dit qu'il n'a pas confiance dans les filles au pair.
	2.3.2.3			A (B2+) dit qu'un homme ne peut pas rester à la maison. A (B2+) demande à K s'il fait autre chose que de rester à la maison et s'occuper des enfants. Tout le monde rit beaucoup.
	2.3.2.4			B (A2+/B1) prend la parole, elle est plus hésitante mais réussit à exprimer son opinion. H (B2) renchérit. L'E écrit beaucoup de corrections au tableau
	2.3.2.5			O (B2+) joue le rôle d'une psychologue et H (B2+) joue le rôle de psychologues. Les structures de leur propos sont plus élaborées. B (B1) aussi est une mère hyper active. Ses propos sont plus hésitants, elle s'aide de ses notes. L'E lui donne quelques mots de vocabulaire.
	2.3.4			Les és A1 qui jouent le rôle de filles au pair sont invitées par A (B2) raconter leur vie quotidienne dans leur famille d'accueil. Les étudiantes A1 qui jouent le rôle des filles au pair sont invitées à parler de leur journée dans leur famille d'accueil. Mk (A1+/A2) prend spontanément la parole, elle parle lentement et doucement. Elle formule des phrases courtes, très correctes, elle utilise les verbes pronominaux de manière appropriée. Em (A1+) complète. M(A1) refuse de parler.
	2.3.5			L'interaction est récupérée par les B1/B2 et devient plus argumentée. Il est question de l'éducation en général. Articulateurs, expression de l'opinion utilisée. Long discours de O (B2+) et A (B2+) E (A1) est invitée à nouveau à parler de sa journée. Son interaction est plus longue, un peu hésitante. Elle essaye d'utiliser le vocabulaire vu avec l'enseignant auparavant.
	2.3.5			E clôt le débat et les félicite pour leur dynamisme et leurs arguments.
91'- 94'	2.3.6		TBI	E invite les és à regarder au tableau la correction de certaines phrases prononcées qui étaient erronées : erreurs sur la conjugaison de verbes pronominaux, pb de structures, utilisation du subjonctif après le verbe vouloir, reprise des articles, erreur dans l'expression de la comparaison, choix des prépositions. E fait répéter les phrases corrigées.
94'15- 96'25	*insert*			*E dit qu'elle doit modifier son programme. E ajoute que le laboratoire sera consacré au thème de la consommation et que le travail autour des activités quotidiennes est terminé.* *E annonce que les és auront un test deux semaines plus tard.*

97'-132' (ou 0- 35')	**3**			**Laboratoire de langue**
97'30 – 107 consignes	**3.1**		Labo CD +feuille CO (A1 1 p. La Fnac)	**E écrit les consignes au tableau**. Il doit y avoir trois niveaux de CO (doc 1 extrait de *Alter ego 1* ; doc 2 CO lue par E sur internet et la consommation ; doc 3 : le témoignage de personnes interrogées pour un million de consommateurs . E dit qu'elle va passer les CO les unes après les autres et que les és répondront aux questions correspondant à leur niveau.
107'09- 108'09	*Inter-mède*		ibid	*Le laboratoire ne marche pas. E décide d'utiliser le lecteur de CD pour passer le CO n°1 à toute la classe.*
108'10-116 Pb technique	Inter-mède (suite)		ibid	*Un technicien vient aider l'enseignant mais ne parvient pas à réparer le laboratoire.* *E s'excuse auprès des és et dit qu'elle rattrapera une heure de cours la semaine suivante pour compenser le temps perdu à cause des problèmes techniques. Les és sont d'accord.*
116'30- 123'12	**3.2**			**L'E passe à tout le monde la CO n°1 (niveau A1)** mais sans pouvoir utiliser les casques ni l'enregistrement numérique du document.
116'30- 118'1	3.2.1		CO n°1	E dit qu'il reste seulement 15 minutes. Elle reformule des questions simples (Où ?/ Qu'est-ce qu'il achète ?/ Combien ça coûte ?) pour aider les és (ils ne pourront pas utiliser le labo pour écouter à leur rythme). E passe ensuite la CO une première fois.
118'20- 123'12	3.2.2		Ibid.	E va repasser la CO n°1. E complexifie les consignes pour les és plus avancées. Ils doivent noter les expressions utilisées quand « on veut demander qqch », « quand on n'a pas la chose demandée », « quand on veut commander », « quand on veut payer ». Les és devront ensuite expliquer ces expressions clés au groupe plus faible.
123'15 – 124'10	*intermède*		Co n°2 (AE 3)+	*Pb technique. E dit qu'elle ne peut pas faire écouter la CO n°2 car elle devait s'enregistrer dans un micro qui ne fonctionne pas.*
124'15- 133'48	**3.3**			**Elle propose la CO n°3 et dit de ne pas s'inquiéter car la CO est plus difficile.**
124'15- 127 Pb technique	*intermède*		Ibid	*E ne parvient pas à faire écouter la piste du CD car le lecteur ne fonctionne plus*. *E s'excuse*

127'20-132'36	**3.4**		**Texte de Begbeider 14 euros 99 (ICI 2)**	**E dit qu'elle va finir par un exercice de phonétique** : une lecture du texte de F. Begbeider (*ICI 2*, 14, 90 euos) travail du rythme, de l'accentuation et si elle a le temps elle finira par de la phonétique personnalisée.
	3.4.1			E lit le texte et demande aussi la signification des mots difficiles. Ce sont les és avancés qui répondent.
	3.4.2			E commente ensuite rapidement le texte qui dénonce la société de consommation.
132'40-133'48	*Inter-mède*			*E veut passer à la phonétique personnalisée mais l'E qui commence son cours ensuite arrive dans le labo et parle avec l'E des pb techniques.*
Pause déjeuner				
0-15'40	**4**			**Deuxième partie du cours.** **PO autour du thème de la consommation : « la journée sans achats »**
00-1 :39	*Trans.*	***M***		*E annonce le programme de la deuxième partie et trois objectifs : 1-donner du lexique sur les achats et la consommation en rapport avec la période de l'année(Noël). 2- donner des clés pour pouvoir se débrouiller dans les magasins pendant la période de Noël, puis des soldes. 3- Pouvoir comparer des prix et donc réviser la comparaison.*
1'39- 10'30	**4.1**	**Q**	TBI : Image journée sans achats	**E demande aux és de décrire puis de commenter l'image de la « journée sans achats 2010 »** qu'elle va chercher sur internet. Elle explique les différentes étapes pour commenter une image : décrire puis interpréter.
1'39''-10'30	4.1.1		ibid	Les étudiants commencent à commenter l'image.
	4.1.1.1			O (B2+) interprète l'image. E rappelle qu'il faut d'abord décrire. On voit un homme assis sur un monticule d'objets.
	4.1.1.2			E demande aux és et en particuliers aux A1 de nommer ces objets. Les A1 essayent de décrire l'image. Ils donnent des mots (avion, guitare, arbre, livre). Les autres és complètent. L'E écrit du vocabulaire au tableau (se débarrasser de , jeter, les ordures,
	4.1.1.3			Puis des és avancés B (B1+) A (B2) et C (B2+) O (C1) interprètent l'image : association de l'homme et du penseur de Rodin. B (B1+) fait beaucoup de gestes et a quelques difficultés à trouver ses mots, c'est C qui complète mais pour qui c'est aussi difficile.

	4.1.1.4			E attire l'attention sur le fait que le penseur est assis sur un amas d'objet et semble triste. E demande aux és de caractériser un enfant gâté. E explique le lien entre le fait de posséder beaucoup et l'absence de bonheur.
10'30-11'23	4.2	**Q**		E demande aux és si les enfants sont gâtés dans leur famille et comment ils se comportent avec leurs jouets, comment leur famille d'accueil se comporte face à la consommation.
11'23-14'12	4.3		TBI : pub journée sans achats	E dit que c'est la publicité pour la journée sans achat, demande aux és de commenter cet événement.
	4.3.1	**ibid**		Les avancés répondent.
	4.3.1.1			O (B2+) propose une explication de la journée sans achats. E traduit certaines expressions en anglais pour les A1 (ex « faire prendre conscience des abus » = « to make people become aware of… »
	4.3.2			E utilise internet pour faire écouter la publicité sur la journée sans achats et E présente aussi le slogan : « et si on profitait de la crise pour s'arrêter et réfléchir ? »
14'12 – 15'40	4.3.3			Interculturel. E interroge les és sur la différence de prix entre Grenoble et leur pays. Les és répondent que le prix des choses est parfois un peu différent pour certains produits, parfois très différent (pour les és mexicaines).
15'40-28'25 (12mn 40)	**5**		**TBI**	**Lexique des achats, de la consommation.**
15'40-24'40	**5.1**		TBI	**Brainstorming autour des mots et expressions « consommation** », « achats », « faire ses courses ». L'E écrit les termes au tableau et demande aux étudiants de proposer deux mots importants pour eux correspondant au thème. Tous les és A1/A2 notent le vocabulaire écrit au tableau par l'E du début à la fin de l'activité.
	5.1.1			Tous les és participent et donnent un ou deux mots. E demande aux és d'expliquer leur mot à toute la classe quand certains ne comprennent pas (gaspiller, dépenser, faire du shopping, faire du lèche-vitrine, guichet, distributeur, faire des économies, une tirelire, les soldes). B (B1+) propose le verbe « magasiner » qui existe dans sa langue maternelle (espagnol). L'E la corrige.

	5.1.2			Puis l'E demande quels verbes peuvent avoir pour complément le mot « argent ». Les és répondent à tour de rôle (retirer, économiser, dépenser, gagner, perdre, déposer, toucher). E écrit tout au tableau.
	5.1.3			Puis l'E écrit des expressions familières au tableau et interroge les és : « claquer », « faire des folies », « être un panier percé », « jeter l'argent par les fenêtres ».
	5.1.3.1			Deux és B2 comparent ces expressions à celles qu'on dit dans leur langue. E demande quel est le contraire de jeter de l'argent par les fenêtres, une és B2+ répond « avare ». E en profite pour parler de la pièce de Molière.
24'42-27'85	**5.2**			**E distribue une liste de vocabulaire niveau A2+/B2 associé au thème. Une és B2+ demande ce que veut dire « être à découvert ». L'enseignant explique car personne ne connaît l'expression**
28'27 - 53' (25 mn)	**6**		**Phot/ CO 1 (Alter ego 1)**	**E corrige en classe entière la CO n°1 « achats à la Fnac » écoutée par tous dans le laboratoire.**
27'87 – 30'28	**6.1**		**ibid**	**E demande aux és s'ils sont déjà allés à la Fnac et ce qu'ils y ont acheté. E s'adresse surtout aux és débutants qui répondent : « un casque », « un ordinateur »…E écrit les mots au tableau M(A1) ne sait pas où est la Fnac à Grenoble, c'est C (B2+) qui lui explique la localisation.**
30'28-	**6.2**	**Q**		**E corrige la CO avec toute la classe.**
30'28-35'08	6.2.1	**Q**	Ibid.	E corrige les questions de la CO. Les és B1/B2 participent le plus. L'E écrit des mots importants au tableau et rappelle au groupe 1 (A1) qu'ils sont importants : « disponible », « commander », « couter », « % de réduction », « c'est trop cher ». Les A1 notes ces termes sur leur cahier.
	6.2.1.1			E dit que le personnage du dialogue de CO achète un CD de Camille. E dit que c'est une chanteuse à la mode et propose de mettre certaines de ses chansons sur le blog.
35'08 – 43'48	6.2.2	**Q**	Ibid	E corrige la deuxième partie de la CO. Exercice divisé en deux types de questions (voir doc en annexe). Les és A1 ont les phrases types « dans les magasins » à connaître et doivent les classer dans des rubriques (demander au client ce qu'il veut, demander qqch, le prix, payer…) Les avancés devaient comprendre toutes ces phrases sans les lire.

	6.2.2.1			E répète la consigne. Les és n'ont pas eu le temps de la faire en labo car trop court. E donne 5 minutes de plus aux avancés pour trouver par deux les phrases clés avant de les proposer comme correction possible. Pendant ce temps l'E s'absente pour aller chercher des catalogues. Les és avancés travaillent par deux mais les A1 attendent sans rien faire. Apparemment ils n'ont pas compris la consigne.
	6.2.2.2			L'E s'adresse d'abord aux A1 pour la correction de ces phrases. Les autres és ont l'air de s'ennuyer un peu.
43'48-44'28	*0 insert*			*E reconnaît que c'est facile pour les avancés mais dit que c'est facile parce qu'elles sont dans la classe, qu'en situation réelle, cela peut devenir plus difficile.*
44'30-50'36	6.2.3			Dans la CO n°1, le client demande un papier cadeau. E parle des pochettes cadeaux et dit qu'on n'emballe pas les cadeaux dans tous les pays. E est surprise par cette pratique en Angleterre. E demande si on emballe les paquets cadeaux dans leur pays. L'E parle aussi du pourboire (elle traduit en anglais : « tip ») qu'on donne aux jeunes qui font les cadeaux à Noël devant les magasins. Les és ne connaissent pas ce terme. Puis l'E demande dans quel genre de lieu on peut donner un pourboire en France. Un és B2 répond qu'on donne un pourboire dans les toilettes publiques. L'E faire rire les és en mentionnant le terme de « dame pipi ». L'E note : « chez le coiffeur », « à l'hôtel », « les toilettes publiques », « le café », « le restaurant ». B(B1+) propose le taxi. L'E dit que c'est déjà cher…. L'E rajoute « le théâtre » pour les « ouvreuses » ou dans les « vestiaires » (personne ne connaît le mot).
50'37 – 53'2	**6.3**			**E donne les devoirs pour la semaine**. Tâche : aller dans un magasin acheter qqch et enregistrer son échange avec le vendeur (sur un téléphone ou un dictaphone). La semaine suivante, on écoutera le dialogue enregistré en direct. M (A1) + A (B2) se proposent pour cette action. E simule un dialogue en guise exemple pour M (A1).
53'25 – 104' (51 mn)	**7**			**Objectif linguistique : l'expression de la comparaison.**
53'27-60'32(7mn)	**7.1**		Doc Alter Ego 3 p.32	**Ecoute de la CO n°2** E propose la CO n°2 qu'elle n'a pas pu faire écouter dans le laboratoire.
	7.1.1			E donne deux consignes différentes : -niveau A2+/B2+ : répondre aux questions posées dans la méthode (lesquelles) + noter toutes les phrases où une comparaison est formulée. -niveau A1 : comprendre quel est l'achat effectué ? Où ? Pourquoi ?

	7.1.2			La CO est composée de cinq monologues dans lesquels chaque personne exprime ce qu'elle aime acheter et les affaires qu'elles ont faites. E passe trois fois la compréhension. Tous les és notent ce qu'ils entendent. Les A1 semblent comprendre l'essentiel car ils notent beaucoup de choses
60'37- 76'30 (16mn)	**7.2**			**Les és viennent écrire les expressions de la comparaison au tableau**. Pour chaque monologue, l'E s'adresse d'abord aux A1 pour la correction des questions. E et M (A1) répondent correctement aux questions posées.t E repasse la CO progressivement. Puis les étudiantes plus avancées viennent écrire la transcription exacte. E demande aux és de venir au tableau écrire les phrases exprimant une comparaison. O(C1), H(B2+), A (B2), B (B1+) se proposent à tour de rôle pour venir écrire au tableau. Phrases : « dans un grand magasin, il y a beaucoup plus de choix », « j'ai pu essayer autant de costumes que j'ai voulu » ; « on se rend nettement mieux compte des prix » (ici H(B2+) n'a pas compris la phrase), « j'achète de plus en plus sur catalogue ou sur internet », «sur internet, ça va plus vite, c'est moins cher et c'est pas aussi compliqué qu'on le croit ».
	Insert 0			*E félicite M (A1) en lui disant qu'elle comprend tout.*
70'02- 71'10	7.2.1			Une étudiante dit « c'est plus vite », l'E corrige et demande d'expliquer la différence entre vite et rapide. Personne ne répond. L'E donne deux exemples. O(C1) explique la différence.
71'88- 75'	7.2.2			E explique le mot « linge »que les és ne comprennent pas et dit que c'est un exercice facile mais avec du vocabulaire pratique. E rappelle son expérience dans les magasins à Londres. Le mot « nappe » est expliqué par une O(C1) à une autre é (B2). E rajoute le mot « set de table », « serviette » et E compare avec l'anglais.
76'30-	**7.3**			**Vision –révision des bases grammaticales pour former la comparaison**.
77-50 – 79'73	*Trans 0*		*Doc AE 3*	*L'enseignant donne la consigne aux étudiants B1/B2+ : remplir le tableau à trous sur la comparaison d'Alter ego 3 (p….) à partir des phrases qui vont être notées au tableau et qui contiennent différents moyens d'exprimer la comparaison (construction de plus, plus de, moins, moins de, autant, autant de, aussi…)* *L'E dit qu'elle va travailler avec les A1 pendant ce temps.*

Annexe 11. Le synopsis de S3

Repère	Niv	FST	Matériel	description	Niv	*FST*	Matériel	Description
79’73- 83’89	7.3.1 A	M	Gram Progress. du français (GPF) N°33	E travaille sur l’expression simple de la comparaison avec les A1 dans leur livre de grammaire (GPF n°33). E fait lire la leçon par les és une après l’autre. E traduit en anglais les expressions « more », « less » « as…..as » E dit ensuite que les exercices de grammaire associés à la leçon sont à faire comme devoirs.	7.3.1 B	I		Les és plus avancés travaillent seuls sur leur tableau récapitulatif de la comparaison.
84’-92’ (8mn)	7.3.2 C		Catalogue d’un bijoutier	PO pour les A1 : jeu de rôle Acheter un bijou dans un magasin. un couple de fiancés va dans une bijouterie pour acheter un bijou. La vendeuse leur fait des propositions ; ils doivent comparer les prix des bijoux (vus dans le catalogue donné par l’enseignant) E leur donne un petit exemple de dialogue où la comparaison est présente.	*interm ède 0*			*Les és avancés ont fini leurs exercices et écoutent la consigne des A1*
86’12-	7.3.2.1 C	G		S és A1/A1+ travaillent seuls	7.3.2 B	Q	Doc AE 3	E corrige l’exercice de grammaire avec les étudiants plus avancés.

					7.3.2.1 B		ibid	E +és corrigent les première colonnes du tableau (plus, mois, aussi, autant)
					7.3.2.2 B	M		E théorise l'utilisation de plus/ plus de ; moins / moins de ; autant/autant de ; Puis E prononce des phrases d'exemples pour bien faire comprendre l'utilisation des adverbes de comparaison. E dit aussi qu'il faut faire attention au complément du comparatif « que » et pas « de ». L'E traduit en anglais « que » / « than ». Les és écoutent et ne parlent pas beaucoup. Ils prennent des notes et corrigent leur exercice.
90'-97' (7mn)					7.3.3 D		Exo photoc.	Exercice à trous sur la comparaison E donne un exercice d'application à faire dans lequel les és avancés doivent remplir les blancs avec l'expression de la comparaison.
92'-97'	7.3.2.2 C			E retourne voir les és A1. E demande aux A1 s'ils ont préparé leur dialogue mais les és ne sont pas très à l'aise. L'E leur demande alors de décrire le bijou choisi et d'expliquer leur choix. E demande le prix du bijou	7.3.3.1 D			Ils travaillent seuls
	7.3.2.3 C			E (A1) explique son choix en premier et compare les prix entre deux bagues. E (A1) réussit à lire le prix mais E oublie le « que « de la comparaison. L'E corrige. Puis M(A1) explique son choix à nouveau.				
94'-97'	7.3.3 E			E leur donne le travail pour la semaine suivante : dans la GPF les és doivent faire les ex sur la comparaison (voir les n°) E dit qu'il faut s'aider des corrigés pour vérifier.				

				Les és doivent aller acheter qqch dans un magasin. E(A1) dit qu'elle doit aller acheter des bottes de neige. E précise qu'on parle de la pointure.				
97'37-100' (3 mn)	7.3.4 D	Q	Exo gram Phot A2+/B2	L'E corrige avec les és avancés les exercices de grammaire complémentaires sur la comparaison. L'E donne le document aux A1/A1+ et leur demande de suivre la correction.				
	7.3.4.1			B (B1+) demande s'il est préférable de dire « moins bien » ou « pire ». L'E répond qu'il est difficile d'utiliser pire. Moins bien est plus facile. Elle déconseille d'utiliser pire.				
	7.3.4.2			Chaque é lit une phrase. L'E reprend plus fort la phrase à haute voix. Les és ont trouvé les bonnes réponses. E re-expliquel'utilisation de meilleur.				
	7.3.4.3			E re-explique de moins en moins, beaucoup mieux, un peu moins bien…				
100'34-104	**7.4** **C**		Catalo-gue d'un bijoutier	**PO pour tous à partir du catalogue du bijoutier** E montre à tous les bijoux choisis par E et M (A1) E demande aux és de décrire les pierres précieuses, de donner le prix des bijoux ; E demande de comparer les prix. O (B2) utilise les superlatifs correctement. : « c'est la moins chère ». E reprend des phrases sur les bijoux en utilisant les adverbes de comparaisons : « il n'y a pas autant de diamants »….				
104'27-106'44	*0* *Trans*			*E annonce le programme pour la semaine suivante : travail autour de Noël, travail autour d'une chanson, l'utilisation du subjonctif pour exprimer un souhait.* *E demande à 4 étudiants de présenter un exposé sur le Noël chez eux* *E annonce qu'elles finiront leur nouvelle* *E s'excuse de ne rien avoir trouvé dans Edito sur la consommation. Mais E encourage à regarder les exercices sur la comparaison (p.144, p.145, p.146 + p.178 : les mots de liaisons)* *E rajoute qu'il y aura un blog.* *E demande de laisser aussi les devoirs fait pour cette séance.*				

Annexe 12. Analyse de la séance du 3.12.10 (S3)

La séance se déroule sur 5 heures de cours de 9h30 à 12h30 puis de 13h30 à 15h30, avec une heure prévue pour le laboratoire de langue de 11h30 à 12h30. C'est une classe de 14 étudiants au pair.

Le 3.12.2010, tous les étudiants participent au cours depuis déjà deux mois, ils ont déjà assisté à 8 séances de 5 heures, c'est-à-dire 40 heures de cours. La classe est composée de niveaux variés allant de A1 à B2+/C1. Après 40 heures, les étudiantes ont déjà progressé surtout les plus faibles Mk (A1.3), E (arrivée en A1.0), et M (mexicaine arrivée en A1.0).

Voici la composition du groupe avec le niveau global des étudiants quand ils ont été testés au départ avec le test de placement du CUEF présenté dans la partie méthodologique

Prénom	Nationalité	Niveau initial (global)
E	Néozélandaise	A1
Mk	Allemande	A1
M	Mexicaine	A1
A	Mexicaine	B1
H	Canadienne	B1
V	Colombienne	B1
K	Russe	B1
B	Mexicaine	B1+
J	Allemande	B2
A	Espagnole	B2
C	Portugaise	B2
H	Allemande	B2+
An	Russe	B2+
O	Russe	B2+ (/C1 pour certaines activités)

On remarque que tous les apprenants sont de langue indo-européenne et même 6 de langue romane.

1. Le programme du cours en amont.

1.1. Les objectifs du cours.

L'enseignante veut d'une part finir la séance du 25.11.10 sur les activités quotidiennes. Elle veut encourager la PO.
Dans la deuxième partie, elle commence le thème des « achats », comme en décembre 2009, afin de préparer les étudiants à la période de Noël.
Ses objectifs sont :
- faire découvrir le lexique en lien avec le thème pour tous les étudiants.

- proposer deux CO : une (plus pour les A1) dans laquelle tout le monde doit comprendre les phrases types prononcées dans les magasins ; une autre CO (pour B1/B2) dans laquelle il faut comprendre les achats effectués par certaines personnes.
- réviser et voir pour la première fois (avec les A1) l'expression de la comparaison.

1.2. Le plan du cours

Au pair Vendredi 3 décembre -2010

Objectif : savoir se repérer et acheter quelque chose dans les magasins / parler de la consommation en général

Contexte : période de Noël approche

1) Info , revue de presse (20mn)
2) Séparés (les activités quotidiennes, suite et fin) (30 mn)

- A1 Correction test, vos activités quotidiennes, quelle heure est-il ?, les mois, les saisons, les années (*A propos A1*, p.26-27)
- B1/B2 **: Préparation d'un débat oral en rapport avec le thème des activités quotidiennes/ répartition** des tâches entre hommes et femme (doc. subjonctif en annexe + Répartition des rôles en fonction **des niveaux) = entraînement au débat et à l'argumentation.**

3) Ensemble (30mn) Le groupe B1/B2 présente son travail à tous et à la fin le couple qui travaille beaucoup demande une fille au pair. LES A1 participent au débat et racontent leur journée.
4) LABO : **dictée d'heures et de prix pour tous / Tous** : *CO Alter Ego 1* p.130-131 « Achats à la FNAC » / CO B1/B2 *Aller Ego* 3 « parler de sa consommation » / lecture : texte de Begbeider (*Ici 2* p.76). + A1 (en plus si certains A1 ont fini) AE 1 « choisir un cadeau » et / PO : oral individuel : racontez votre dernier achat. Où et pourquoi ? (B1/B2)

Deuxième partie :

Tous (45 mn)

1) brainstorming sur la consommation

2) Correction pour tous de la CO « Achats à la Fnac »

Séparés (15mn)

3) Transcription des autres compréhensions. Chaque groupe regarde par lui-même avec la transcription.

Séparés (20mn)

4) Grammaire : la comparaison.

A1 : *Gram progressive du français* (n°33)

B1/B2 **: Alter ego 3 p.32 + exercices p.33 + cahier d'exercice p.17**-18.

Tous (20mn)

5)Application sur des produits de Noël avec un catalogue ou internet (par groupe de 4, tout le monde mélangé **: vous hésitez ente deux produits pour vos achats de Noël. Dites pourquoi vous préférez l'un plutôt de l'autre)**

2. Le déroulement de la séance du 4.12.10 (un focus large)

2.1. La macrostructure du cours

1 mise en route	Présentation d'une revue de presse par les és avancés	Classe entière 12 mn
2	Reprise du thème sur les activités quotidiennes. A : l'enseignant reprend « les activités quotidiennes et les loisirs » avec les A1 (gram, lexique). B : Les étudiants avancés (B1-C1) préparent un jeu de rôle : débat sur le thème de la répartition de tâches quotidiennes au sein de la famille aujourd'hui Puis Intégration des A1 au débat à la fin.	1h23[2] 2 groupes (30mn) Puis Classe entière (40mn)
3 Laboratoire de langues	Problèmes techniques pour lire les CD d'où 1 CO A1 pour tous Lecture phonétique texte de F. Begbeider « 90 euros » *ICI 1* p.76	37 mn Classe entière mais consignes différentes pour la CO : questions (A1/A2) et prise de notes + dictée de la transcription (B1/C1)
4	PO sur l'image de « la journée sans achat ».	15mn
5	Lexique des achats	12mn
6	Correction de la CO 1 écoutée par tous en laboratoire	25 mn
7/8	CO2 sur la comparaison de prix entre plusieurs produits Gram : Vision/ révision/approfondissement de la comparaison	51 mn Correction en classe entière Gram : sous-groupes A1 et A2+/B2+
Clôture du cours		

[2] Les minutes supplémentaires correspondent aux consignes.

2.2. Comparaison avec la macro-structure du cours élaboré en amont

Cours en amont			**Cours réalisé**	
Fin du thème sur les activités quotidiennes. Faire des achats : comment se comporter dans les magasins, caractériser des manières d'acheter, parler de la consommation.			Ibidem	
20mn	Mise en route, infos revue de presse.		14 mn	ibidem
30mn	R Préparation d'une PO « acheter dans les magasins ». A1 : correction test, corrections devoirs sur les activités quotidiennes, quelle heure est-il, mois/saisons/année. B1/B2 : préparation d'un débat oral sur la répartition des tâches entre hommes et femme (utilisation du subjonctif pour exprimer les sentiments et opinion). Répartition des rôles en fonction des niveaux.		30mn	Ibidem sur le programme. + avec les A1 : PO sur les activités quotidiennes et vision du verbe « faire » pour parler de ses loisirs. 14 mn de consignes pour les B1/B2.
30mn	Classe entière Présentation du débat en classe entière. Intégration des filles au pair dans le débat (elles parlent de leurs activités quotidiennes).		38 mn	Ibidem + explication des erreurs faites à l'oral que l'enseignante a écrites au tableau (rajout de 5mn en plus).
1 h	Laboratoire Tous : Dictée d'heures et de prix + CO *Alter ego 1* « achats à la fnac » + lecture du texte de Begbeider (*ICI2*). A1 : option : CO *Alter ego* 1 « choisir un cadeau . B1/B2 : CO *Alter ego 3* « parler de sa consommation » + PO avec les B1/B2 : racontez votre dernier achat, où et pourquoi ?		37mn dont 17mn effectives	Pause de 20mn avant le laboratoire. Retard et changement dans le programme du laboratoire car il ne marche pas. Seulement la CO A1 pour tous (questions A1/A2 et B1/B2). Lecture du texte de Beigbeder et explication du lexique + commentaires.
	Pause déjeuner			
45 mn	-Brainstorming sur la consommation. Image de la « journée sans achats ». - Correction de la CO pour tous « achats à la fnac » (*Alter ego1*)		52 mn	Ibidem + fiche de lexique sur la consommation (12mn en plus).
15mn	R			Annulé

	Auto-corrections des CO écoutées en plus dans le labo.			
20 mn	R Grammaire de la comparaison A1 : découverte (*Grammaire progressive du français, niv débutant).* B1/B2 : révision de la comparaison à partir du document audio auto-corrigé (*Alter ego* 3) + exercices à deux niveaux.		51 mn (23mn CO + 28 mn grammaire)	-Ecoute de la CO (*Alter ego 3*) sur la consommation Nombreuses régulations pour les A1 + transcription au tableau effectuée par les B1/B2. R Ibidem sur la comparaison + jeu de rôle : « Comparer des prix chez un bijoutier » pour les A1 puis présentation à la classe entière.

3. Analyse des gestes didactiques

3.1. Le Niveau hiérarchique 1

Le dispositif

Trois étudiants présentent deux informations de la semaine à la classe toute entière. Le dispositif dure 12 minutes.

Les régulations

-L'enseignante écrit les informations principales présentées au tableau pour les rendre accessibles aux étudiants de niveau faible.

-Elle pose aussi quelques questions à chacun pour qu'ils apportent quelques précisions à leur exposé.

-Elle les encourage.

La mémoire didactique

L'enseignante fait le lien entre le programme des trois séances (25 nov, 4 dec, 12 dec) et annonce son objectif de finir le thème des activités quotidiennes commencé la séance précédente (25.11.10). Elle annonce également qu'elle va travailler sur le thème des achats et de la consommation afin de préparer les étudiants à la période de Noël. Elle demande à tous de faire des exposés sur Noël pour la séance suivante.

Les interactions

Les étudiantes qui présentent des informations ont un bon niveau de français : O (B2+) et V (B1/B1+).

-V parle de la coupe du monde de football et de la nouvelle BD des Simpsons. Ses propos ne sont pas toujours clairs. Le choix des mots, les structures de phrases sont très incertaines. Les étudiants ne lui posent pas de questions.

-Pendant les 5 minutes qui suivent, O présente la traversée de l'Amérique par 4 étudiants et une info sur « la course en escarpins ». Son texte est plus fluide, le lexique précis mais elle hésite et s'aide de sa préparation écrite. Les étudiants n'ont pas de questions à poser pour l'info n°1 mais H (B2+) demande des précisions. Quand l'enseignante pose aussi des questions sur l'info n°2 à O, celle-ci répond avec beaucoup d'aisance. On voit bien la différence de maîtrise de la langue à l'oral de O et V. Mais l'enseignante ne reprend pas V.

3.2. Le Niveau hiérarchique 2

Le dispositif

Les étudiants sont regroupés en deux groupes : A1 et B1/B2+.

L'enseignante poursuit le thème des « activités quotidiennes » pendant 1h23 minutes.

Les 11 étudiants A2+/B2+ doivent préparer un jeu de rôle : une table ronde/débat sur le sujet de la répartition des tâches au sein d'une famille. Les rôles ont été distribués par l'enseignante en fonction des niveaux. Ces rôles incarnent une mère qui travaille, un père au foyer, une mère au foyer, une grand-mère, une enseignante, une psychologue (B2+), une sociologue (B2+), une journaliste/ animateur. Chaque rôle est travaillé par paires. Les étudiants B1+/B2 doivent se servir d'expressions suivies du subjonctif. La leçon a été faite la séance précédente. L'enseignante a prévu de leur donner une liste d'expression de l'opinion ou des sentiments suivies du subjonctif.

L'enseignant fait participer les trois filles au pair A1/A1+ à la discussion à la fin du débat : elles doivent parler de leur quotidien de fille au pair et des habitudes de leur famille d'accueil.

L'enseignante donne des consignes longues à tous en classe entière : objectif du jeu de rôle, répartition des rôles, préparation, intégration dans le débat des étudiantes A1 dans le rôle des filles au pair. E dit que le jeu de rôle doit ressembler à une émission télévisée ou radiophonique. Elle **donne des exemples d'amorces ou de questions**.

Pendant que les A2+/B2+ préparent leur jeu de rôle (30mn), **les 3 A1 travaillent sur d'autres exercices/activités avec l'enseignante**. Elle profite de l'autonomie des étudiants plus avancés pour :

-corriger un test (2.2.1A) ;

-entraîner les étudiants à la PO « raconter votre journée » (2.2.2 A) ;

-reprendre le vocabulaire des saisons-mois ;

-revoir **l'heure** (2.2.3 A) ;

-vérifier le travail fait en autonomie dans leur manuel *A propos A1* unité 3 -et leur donner des conseils de travail à la maison (2.2.4 A) ;

- elle vérifie aussi que le étudiants connaissent le lexique de quelques objets quotidiens présentés dans leur manuel (2.2.5 A) ;

-elle explique la conjugaison et la structure du verbe « faire » pour parler de leurs loisirs (2.2.6A) avant de leur donner quelques exercices de ré-emploi dans la *Grammaire progressive du français* (pendant ce temps l'enseignant va vérifier où en sont les autres groupes).

L'étape suivante met en scène le débat préparé par les A2+/B2+ dans lequel les étudiantes A1+ sont invitées à parler de leur journée (2.3)

Les régulations

1-La régulation interne

-L'enseignante poursuit le cours commencé la semaine précédente sur le thème des activités quotidiennes.

-Elle commence son cours par une PO : un jeu de rôle sur la répartition des tâches ménagères au sein du couple. Elle veut essayer de faire participer tous les étudiants selon leur niveau : raconter sa journée en détail (A2+/B1), débattre et avancer des arguments sur la répartition des tâches dans le couple (B1+/B2+).

- L'enseignante a choisi des activités compatibles : une préparation de jeu de rôle pour les A2+/B2+ et une correction de devoirs + découverte du verbe faire et du lexique des loisirs avec les A1.

- Elle consacre un temps important aux A1 (30mn) pendant que les autres apprenants sont autonomes.

-L'enseignante donne aussi des devoirs à la maison pour compléter : poursuivre en autonomie dans le manuel *A propos A1* unité 3.

2-La régulation locale

Avec les A1 :

- Elle corrige le test (2.2.1 A) ; elle fait la correction des PO et lexique sur le vocabulaire des objets quotidiens (2.2.A).

- Elle demande aux étudiantes, notamment M (A1), de raconter sa journée quotidienne.

-Elle aide beaucoup cette étudiante : elle commence des phrases qu'elle doit finir, elle pose des questions fermées, elle demande aux autres étudiants de reformuler. (S3/2.2.2).

-Elle demande aux étudiantes A1+ de donner la conjugaison des verbes faire et aller.

-Elle écrit au tableau.

-Elle donne les verbes à réviser pour la séance suivante dans la GPF.

-Elle traduit les expressions données en anglais par les étudiantes.

-Elle écrit le lexique sur le cahier d'une étudiante.

- Pour des étudiants qui hésitent, elle fait la révision des mois, des saisons (2.2.3 A), de l'année et de l'heure (S3/2.2.4.1).

- Elle vérifie aussi le travail en autonomie et donne des conseils pour travailler seuls dans le manuel (S3/2.2.4 A).

Avec les A2+/B2+

-L'enseignante écoute les paires qui présentent leurs idées et leurs arguments. Comme elle voit que c'est long et qu'en même temps ils s'expriment convenablement, elle les incite à commencer leur débat (2.2.1 B) devant la classe entière.

-Elle leur demande de d'intégrer les étudiantes A1. Celles-ci joueront le rôle de « filles au pair » et parleront de leurs activités quotidiennes ou de celles des parents de leur famille d'accueil.

- Elle reprend les modalités d'une émission à débat (en disant que les étudiants peuvent prendre la parole dans le débat même si elles n'y sont pas invitées directement par celles qui jouent le rôle de journalistes).

-Elle leur demande de parler moins fort car deux groupes travaillent dans la même classe.

-Pendant le jeu de rôle, elle donne quelques mots de vocabulaire aux étudiantes qui ne les trouvent pas, ou propose un lexique plus précis et adapté quand les étudiantes B2 ne donnent pas le mot juste.

-Elle corrige directement au tableau les phrases prononcées par les étudiants A2+/B2+ mais elle ne les interrompt pas.

-Elle leur demande de les relire à la fin du débat.

-Elle leur explique très rapidement leurs erreurs comme si c'était des corrections : erreurs sur la conjugaison de verbes pronominaux, problèmes de structures, utilisation du subjonctif après le verbe vouloir, reprise des articles, erreur dans l'expression de la comparaison, choix des prépositions (S3/2.3.6).

-Elle ne se préoccupe pas à ce moment là de la difficulté que cela peut représenter pour les A1.

Avec tous

- Elle rappelle les consignes du jeu de rôle à tous (S3/2.3.1)

- Elle les félicite pour le travail présenté, pour leur dynamisme et leurs arguments. (S3/2.3.5)

- Elle dit qu'elle doit modifier son programme par rapport au temps écoulé (S3/insert 0)

La mémoire didactique

Elle dit que le travail sur les activités quotidiennes est terminé, elle annonce un test deux semaines plus tard. Elle ajoute que le laboratoire sera consacré au thème de la consommation.

Les interactions

Les étudiantes A2+/B2+ sont motivées par le jeu de rôle car elles choisissent un des rôles proposés dès que l'enseignante leur demande lequel elles veulent jouer. Elles commencent à préparer leur rôle par deux alors que l'enseignante n'a pas encore fini de distribuer les rôles à tous et de leur demander ce qu'ils préfèrent jouer.

Quand elles présentent leur simulation sur la répartition des tâches ménagères à l'enseignante, A(B2), C (B2+) lisent leur préparation. Elles jouent le rôle de journalistes. Le texte est fluide et bien conduit. J (B2+) et A (B2) donne leur opinion sur la question. Le français est très correct. Elles sont donc invitées à arrêter la répétition de la scène et à faire le débat devant toute la classe.

Les étudiantes A1

-corrigent l'une après l'autre le test fait la séance précédente. M (A1) est souvent interrogée car elle était absente au test. Elle répond correctement aux questions du test. Elle est très hésitante. C'est une étudiante qui manque de confiance en elle, surtout quand la classe est en grand groupe.

- racontent une journée quotidienne : M répond lentement et se montre très hésitante, elle a besoin de l'aide de l'enseignante. Mk (A1+) reprend les phrases de M avec le pronom « elle ». Em (A1+) donne la conjugaison de « faire » et «aller ». L'interaction avec Em(A1+) est plus fluide.

- rappellent le nom des mois, des saisons et l'heure. Em et Mk donnent les bonnes réponses. Elles disent qu'elles ont fait les exercices correspondants dans leur manuel et qu'elles se sont auto-corrigées. M (A1) dit qu'elle n'a jamais travaillé seule avec le livre.

Les étudiantes A1 ne connaissent pas ou très peu les objets de la vie quotidienne.

Présentation du débat sur la répartition des tâches ménagères (A1-B2+)

A(B2), C (B2) jouent le rôle des journalistes. J (B2), A (B2) incarnent des femmes au foyer. Elles s'expriment bien, elles ne cherchent pas leurs mots et leur prononciation est correcte. A (B2) fait quelques erreurs de langue. Les étudiantes rient beaucoup.

K (B1+) joue le rôle d'un homme au foyer. V (B1) intervient de manière spontanée V n'est pas d'accord avec son discours. V fait de nombreuses fautes de langue. L'interaction est très

drôle. Tout le monde rit. E (A1+) prend spontanément la parole. Elle demande pourquoi K dit qu'il n'a pas confiance dans les filles au pair. A (B2+) dit qu'un homme ne peut pas rester à la maison. A (B2+) demande à K s'il fait autre chose que de rester à la maison et s'occuper des enfants. Tout le monde rit beaucoup. B (A2+/B1) prend la parole, elle est plus hésitante mais réussit à exprimer son opinion. H (B2), mère hyper-active renchérit. O (B2+) joue le rôle d'une grand-mère et H (B2+) joue le rôle de psychologues. Elles demandent à H si elle consacre assez de temps à ses enfants. Les structures de leur propos sont plus élaborées. L'interaction entre les étudiants est très vivante.

Les étudiantes A1 qui jouent le rôle des filles au pair sont invitées à parler de leur journée dans leur famille d'accueil. Mk (A1+/A2) prend spontanément la parole, elle parle lentement et doucement. Elle formule des phrases courtes, très correctes, elle utilise les verbes pronominaux de manière appropriée. Em (A1+) complète. M(A1) refuse de parler.

L'interaction se poursuit avec les étudiantes B1/B2+. LA fin du débat est davantage argumentée. H (B2+) pose la question de l'éducation des enfants en général. Des articulateurs et des expressions de l'opinion utilisées. Long discours de O (B2+) et A (B2+) font un long discours.

E (A1) est invitée à nouveau à parler de sa journée. Son interaction est plus longue, un peu hésitante. Elle essaye d'utiliser le vocabulaire vu avec l'enseignant auparavant.

A la fin du débat, l'enseignante demande d'observer au tableau toutes les phrases prononcées qui ont été corrigées par lui. Les étudiants répètent. Ils semblent comprendre les révisions rapides faites par l'enseignante.

L'interaction est effectuée principalement par et pour les étudiants A2+/B2+. La participation en production orale des A1 reste limitée même si leurs propos sont formulés de manière appropriée. **Ils semblent cependant comprendre l'essentiel du débat.**

3.3. Le Niveau hiérarchique 3

Le dispositif

Le dispositif contient trois compréhensions de l'oral (CO) : une pour les A1, les A2+/B1 et les B1+/B2. Elles portent sur le thème de la consommation.

Beaucoup de problèmes techniques font que le laboratoire n'est pas opérationnel. Seule la CO n°1 niveau A1, extraite de *Alter ego 1* « Achats à la Fnac » (p.130-131) est proposée à la classe entière sans que les étudiants puissent écouter avec le casque chacun à son rythme.

-L'enseignante donne les consignes : lit les questions de compréhension globale pour les A1 (Qui/ Où/Quoi/ comment / Combien ça coûte ?) (S3/ 3.2.1).

-Elle complexifie l'activité pour le niveau plus fort, leur demandant de noter très exactement certaines phrases prononcées par les personnages pour les différentes situations d'achats (demande, réservation, échange…) (S3/ 3.2.2).

-Elle complète par une lecture d'un texte extrait de *Ici 2 90, 99 eur*os (F. Begbeider) (*Ici 2*, p.76) avec comme exploitation : lecture phonétique, explication du lexique et commentaire de l'idée principale du texte.

L'enseignante avait également décidé de faire de la phonétique personnalisée mais elle n'en aura pas le temps car une autre collègue doit commencer son cours dans la salle.

La régulation

1- La régulation interne

-L'enseignante a choisi trois CO de trois niveaux différents sur le thème de la consommation pour **s'adapter à l'hétérogénéité** des niveaux en CO.

-L'enseignante change son programme de cours car le laboratoire ne fonctionne pas.

-Elle adapte la CO A1 pour tous les apprenants.

2-La -régulation locale :

-L'enseignante écrit d'abord les consignes au tableau (S3/3.1).

-Elle propose aux étudiants de rattraper une heure de cours la semaine suivante.

-Elle demande aux **étudiants plus avancés d'expliquer certaines expressions** aux plus faibles (S3/3.2.2).

Les interactions

Les étudiants bavardent beaucoup pendant les difficultés rencontrées dans le laboratoire.

3.4. Le Niveau hiérarchique 4

Le dispositif

Le regroupement se fait en classe entière. L'enseignante introduit le thème de la consommation et des achats pour préparer les étudiants à la période de Noël. Ce dispositif vise à faire travailler la production orale des étudiants. Sa durée est de 15 minutes.

Le premier support est une image de « la journée sans achat » qui présente un « penseur » recouvert d'une multitude d'objets et qui semble être blasé. A cette image est associé un slogan (« et si on profitait de la crise pour s'arrêter et réfléchir ? ») ainsi qu'une vidéo que l'enseignante ne montre pas immédiatement aux étudiants. Son objectif est de les faire décrire, puis commenter l'image. Les étudiants sont aussi invités à décrire la manière de consommer et de gâter leurs enfants chez leur famille d'accueil. Le slogan et la vidéo associés à l'image sont présentés après la production orale initiale des étudiants.

La régulation

1-La régulation interne

-L'enseignante choisit un support visuel très explicite représentant beaucoup d'objets de la vie quotidienne (des livres, des jouets, une voiture, un caddy, une lampe, un portable, des ordinateurs…) **pour s'adapter à l'hétérogénéité des niveaux** Le lexique est basique, accessible à des faux-débutants.

- **Elle complexifie la description de l'image**. Pour compléter le lexique simple de l'image, l'enseignante a prévu un commentaire du slogan pour les étudiants B1/B2.

-L'enseignante **extrapole la réflexion à la consommation dans la famille d'accueil** : elle demande à tous les étudiants de décrire les habitudes de consommation de leur famille d'accueil ainsi que la manière de réagir des enfants devant leurs jouets (S3/4.1.1.1)

-D'un point de vue interculturel, elle leur demande de comparer les manières de consommer dans leur pays et à Grenoble (S3/ 4.3.3). Elle demande aussi s'il y a des différences entre les prix des objets.

2- La régulation locale

-L'enseignante interroge les étudiants A1 en premier. Les étudiants plus avancés sont ensuite invités à compléter leur description.

- Elle reprend 0 (B2+) qui commence à interpréter le sens de l'image avant de la décrire, en lui rappelant les règles du commentaire (S3/4.1.1.1).

-Elle écrit le vocabulaire au tableau.

-Elle pose beaucoup de questions pour encourager les étudiants à répondre.

-Les étudiants sont hésitants dans leur interprétation. L'enseignante les aide à trouver le lien entre le fait de posséder beaucoup de choses et l'absence de bonheur. Elle parle plus que les étudiants.

-Elle utilise la traduction en anglais de certaines expressions difficiles pour les A1 (S3/ 4.3.1.1).

-Elle écrit les termes et expressions traduites au tableau, par exemple « to be aware of » (prendre conscience de).

-Elle extrapole beaucoup en donnant des exemples de consommation et prend son exemple personnel quand elle vivait à l'étranger sur ses habitudes de consommation.

-Elle regarde sur internet pour voir si la journée sans achat existe aussi à l'étranger (S3/4.3.2).

La mémoire didactique

Au début de la deuxième partie du cours, l'enseignante annonce le programme (qui se poursuivra la séance suivante). Elle a trois objectifs : 1-donner du lexique sur les achats et la consommation en rapport avec la période de l'année(Noël). 2- apprendre aux étudiants à pouvoir se débrouiller dans les magasins pendant la période de Noël, puis des soldes. 3- Pouvoir comparer des prix et donc réviser la comparaison.

Les interactions

Même si tous les étudiants participent, les A1 parlent très peu. Mais ils sont attentifs car ils écoutent et notent le vocabulaire dans leur cahier. C (B2), O (B2+) et B (B1+)

participent beaucoup à l'interaction, complétant leurs propositions les unes avec les autres. O (B2+) maitrise bien la langue. Les deux autres ont plus de difficultés à formuler leurs idées.

L'enseignante parle beaucoup quand il s'agit de commenter la journée sans achats. Les étudiantes B1/B2+ écoutent, hochent la tête, donnant l'impression de bien comprendre les propos. O (B2+) traduit certains termes pour les autres jeunes filles du groupe (V B1, A B2).

Quand l'enseignante demande de comparer les prix à Grenoble et chez elles, les étudiantes répondent que le prix des choses est parfois un peu différent pour certains produits, parfois très différent (notamment pour les étudiantes mexicaines qui trouvent que la vie est plus chère en France).

3.5. Le Niveau hiérarchique 5

Le dispositif

L'enseignante veut faire réviser et/ou découvrir du lexique autour du thème de la consommation. Elle procède à une gradation dans la difficulté des exercices/activités

-Elle organise une deuxième PO avec la classe entière qui dure 12 minutes : une activité de brainstorming en relation avec les mots écrits au tableau (achats, consommation). Chaque étudiant est invité 1/ à proposer 2 mots en relation avec le thème et à expliquer pourquoi ils les ont choisis, 2/ à les expliquer à ceux qui ne comprennent pas.

-L'enseignante propose ensuite une activité plus difficile (A2+/B1) : il s'agit de trouver tous les verbes (transitifs et intransitifs) qui peuvent avoir pour complément le mot argent (ex : déposer de l'argent, gagner de l'argent).

-Elle complète cette activité par une autre encore plus délicate (B1+/B2) qui consiste à trouver des expressions familières et idiomatiques qui contiennent le mot argent (ex : jeter l'argent par les fenêtres) ou qui sont associées au thème (ex : être un panier percé)

A la fin, l'enseignant donne à tous une liste photocopiée de vocabulaire mais plus adaptée à des A2+/B2 afin de laisser aux étudiants une trace rédigée des mots et expressions déjà vus. Ils doivent lire les mots pour s'assurer qu'ils comprennent bien leur signification et les prononcent bien.

La régulation

1-La régulation interne

-L'enseignante **s'adapte à l'hétérogénéité en commençant par un brainstorming** avant de donner une liste vocabulaire. L'enseignante **complexifie l'activité** pour les niveaux B1/B2 par des exercices de plus en plus difficiles (trouver les verbes + le complément argent, puis expliquer certaines expressions familières) (S3/ 5.1.1 ; 5.1.2 et 5.1.3)

-**L'enseignant veut encourager les plus avancés à expliquer des termes à** tous les autres, ils travaillent ainsi les définitions et les reformulations.

-Le choix de donner une fiche de lexique à la fin permet de consolider par écrit les mots étudiés et de compléter la liste avec les propositions des apprenants.

2-La régulation locale

-L'enseignante répond aux questions de vocabulaire que posent les étudiants et explique le sens de certains termes.

-L'enseignante écrit tout le vocabulaire au tableau. Les A1 notent presque tous les mots de vocabulaire sur leur cahier.

-Comme les étudiants ne sont pas très loquaces, l'enseignante pose plusieurs questions pour les inciter à donner du lexique autour du thème de l'argent. Elle utilise souvent la formule « comment on appelle celui qui…../ comment on appelle le fait de …. »

-Elle demande aux étudiants de comparer certaines expressions familières françaises avec celles dans leur langue (S3/ 5.1.3.1).

-L'enseignante indique que la fiche photocopiée concerne surtout les niveaux intermédiaires et avancés, que les A1 doivent se concentrer sur les mots de bases vus au début de l'activité.

-L'enseignante **explique rapidement l'histoire de l'***Avare* de Molière (5.1.3.1) parce qu'une étudiante B2 a opposé « jeter l'argent par les fenêtre » à « avare ».

Les interactions

Tous les étudiants participent et donnent un ou deux mots correspondant au thème de la consommation.

-Ils expliquent leur mot à toute la classe quand certains ne comprennent pas (par exemple : gaspiller, dépenser, faire du shopping, faire du lèche-vitrine, guichet, distributeur, faire des économies, une tirelire, les soldes). B (B1+) propose le verbe « magasiner » qui existe dans sa langue maternelle (espagnol). L'enseignante donne le mot équivalent en français.

-L'enseignante demande quels verbes peuvent avoir pour complément le mot « argent ». Les étudiants B1+/B2 répondent à tour de rôle (« retirer », « économiser », « dépenser », « gagner », « perdre », « déposer », « toucher »).

-Deux étudiantes mexicaines et espagnoles (B2) comparent certaines expressions familières comme « jeter l'argent par les fenêtres » à celles qu'on dit dans leur langue. Quand l'enseignante demande quel est le contraire de « jeter de l'argent par les fenêtres », O (B2+) répond « avare ».

-Une étudiante B2+ demande ce que veut dire « être à découvert ». L'enseignante explique car personne ne connait l'expression.

Les étudiantes A1 ne parlent presque jamais.

3.6. Le Niveau hiérarchique 6

Le dispositif

Le regroupement se fait en classe entière et dure environ 25 minutes.

L'enseignante corrige la seule CO écoutée en laboratoire par tous les étudiants. Rappelons que cette compréhension est extraite de la méthode *Alter ego* 1 qui s'adresse prioritairement au niveau A1. La situation présentée dans la CO est la suivante : un client se rend à la Fnac pour acheter des disques et un roman. Il s'adresse au vendeur pour qu'il l'aide à les trouver. Le dialogue met en scène toutes les questions et réponses utiles dans un magasin.

-Le document audio est accompagné de questions de repérage pour les A1 (les phrases utilisées dans les magasins sont transcrites et les étudiants doivent les classer l'acte de parole « payer », « commander », « demander »….

-Les étudiants de niveau plus avancés doivent quant à eux écouter et écrire ces phrases sans les lire.

-Avant d'attaquer la correction proprement dite, l'enseignant fait à nouveau référence à la vie quotidienne des étudiants et leur demande s'ils sont déjà allés à la Fnac et ce qu'ils ont acheté (S3/6.1).

- Après la correction des questions, elle aborde un fait interculturel, demandant aux étudiants si on emballe les cadeaux chez eux. Elle demande aussi s'il y a une habitude du pourboire dans leur pays (S3/6.2.3).

-Enfin en devoir, les étudiants ont pour tâche de se rendre pendant la semaine dans un magasin et de s'entretenir avec un vendeur ; ils doivent enregistrer leur dialogue et le présenter la semaine suivante en classe.

La régulation

1-La régulation interne

-L'enseignante propose une activité facile à tous les étudiants quel que soit leur niveau, en prévision de leur PO dans la vie quotidienne : elle corrige la CO A1 en classe entière. Elle rappelle que si ce vocabulaire paraît simple à comprendre, l'urgence de la vie quotidienne fait que les étudiants, même avancés peuvent trouver difficile de les mobiliser rapidement en temps voulu.

-Elle encadre la correction de la CO par deux petites PO (A1 et A2+/B2) : une introduction sur le magasin Fnac à Grenoble (A1). Puis, après la correction de la CO, l'enseignant initie une PO plus difficile et interculturelle (sur l'emballage des cadeaux et le pourboire) à laquelle participent surtout les étudiants avancés.

- Elle donne à tous une tâche, dans une perspective actionnelle, en devoir.

2-La régulation locale

-L'enseignante écrit les mots au tableau.

-Elle rappelle aux A1 que ces mots sont indispensables : « disponible », « commander », « couter », « % de réduction », « c'est trop cher » (S3/6.1).

-Elle explique les mots : « pourboire », « vestiaire ».

-Elle traduit ces termes en anglais.

-L'enseignante s'aperçoit que les étudiants A2+/B2+ n'ont pas eu le temps de faire la CO en labo car le temps était trop court. Elle donne 5 minutes de plus aux avancés pour trouver par deux les phrases clés prononcées dans les magasins (S3/6.2.2.1).

-L'enseignante **s'adresse d'abord aux A1** pour la correction de ces phrases.

--Elle **reconnaît que c'est facile pour les avancés** mais dit que c'est facile parce qu'elles sont dans la classe, alors **qu'en situation réelle, cela peut devenir plus difficile** car il faut répondre dans l'urgence (S3/ 6.2.2.2 et intermède).

-L'enseignante fait une longue digression sur le pourboire qui semble être une pratique inconnue des étudiants. Elle explique plusieurs fois les différentes circonstances où l'on peut donner un pourboire et les écrit au tableau.

Les interactions

- Les A1 expliquent à l'enseignante ce qu'elles ont acheté à la FNAC. E (A1) dit qu'elle a acheté des livres. M (A1) a plus de difficultés et fait des gestes. L'enseignante comprend qu'elle veut dire un casque.

-M (A1) ne sait pas où est la Fnac à Grenoble, c'est C (B2+) qui lui explique la localisation.

-Ce sont surtout les étudiantes A2+/B2+ qui répondent aux questions de compréhension globales qui étaient plutôt destinées aux A1. Les A1 notent les mots écrits au tableau par l'enseignant. Même quand l'enseignante pose une question à M (A1+), celle-ci est devancée par les étudiantes plus avancées.

-L'enseignante s'aperçoit que les étudiants A2+/B2+ n'ont pas eu le temps de faire la CO en labo. Elles travaillent par deux sur l'activité pendant que l'enseignante s'absente. Pendant ce même temps, E et M (A1) ne font rien et bavardent, n'ayant vraisemblablement pas compris la consigne. Mk (A1) fait les exercices toute seule. H, He, A (B2) et B (B1) semblent avoir fini l'exercice déjà en laboratoire. Elles bavardent.

-Mk (A1) donne correctement certaines phrases clé dans les magasins : « je voudrais…. ; je cherche …. ». E (A1) répond aussi.

-Les autres étudiants ont l'air de s'ennuyer un peu quand l'enseignante s'adresse aux A1 pour corriger les phrases de la CO. Ils s'intéressent davantage quand l'enseignante parle de la pratique du pourboire en France. A (B2) veut savoir dans quelles circonstances on doit donner un pourboire. B (B1) demande si on donne un pourboire dans un taxi. Tous les étudiants B1/B2 rigolent quand l'enseignante parle de la « dame pipi ». Les étudiants A1 notent les circonstances dans lesquelles on donne un pourboire seulement quand l'enseignante les écrit au tableau.

-O (B2+) demande la signification de « être à découvert ». C (B2) explique à O le sens de l'expression

M (A1) propose d'enregistrer un dialogue dans un magasin et de le présenter la séance prochaine. A (B2) aussi se propose.

3.7. Analyse du niveau 7

Le dispositif

C'est le dernier dispositif de la séance. Il se déroule à la fois en classe entière et en sous-groupes. Il dure presque une heure (51 mn) et se décompose en trois étapes. L'objectif linguistique est de travailler en grammaire sur l'expression de la comparaison : vision première pour les étudiants A1/A1+ ; révision, approfondissement pour les étudiants plus avancés dans l'usage de la LE.

Comme l'enseignante n'a pas pu faire écouter en laboratoire la CO niveau B1, elle va le faire en classe entière. Cette CO présente des personnes qui parlent d'achats qu'ils ont faits à un bon prix (*Alter Ego 3*, p 32-33.). Chaque monologue contient l'expression de la comparaison.

L'enseignante donne deux consignes : les A1 doivent comprendre de manière générale ce que les personnes achètent, où, combien cela coûte. Les autres étudiants doivent aussi comprendre les réductions sur les produits achetés et écrire les phrases prononcées par les personnages, dans lesquelles il y a des comparaisons (S3/ 31.1). Elle demande aux étudiants B1+/B2+ de venir écrire la transcription des monologues pour faire visualiser les expressions de la comparaison (S3/7.2).

Enfin, dans une troisième étape, elle reprend la formation de la comparaison dans deux regroupements : pour les A1/A1+ elle travaille à partir de la *Grammaire progressive du français* (S3/7.3.1A) : « plus que » et « moins que ». Pendant ce temps, les autres étudiants complètent un tableau distribué, associé à la CO, dans lequel les étudiantes doivent classer convenablement

toutes les manières d'exprimer la comparaison selon que le comparant est un verbe, un nom, un adverbe, un adjectif. (S3/7.3.1.B).

L'enseignante donne un jeu de rôle à préparer aux A1 à partir d'un document authentique : le catalogue d'une bijouterie qui présente différents pièces de joaillerie avec leur prix : les étudiants A1 doivent inventer un dialogue dans le magasin et comparer les prix. Pendant ce temps l'enseignant corrige et théorise les expressions de la comparaison plus avancées avec les autres étudiants (plus/ plus de, moins/moins de, aussi, autant…) puis leur donne un exercice à trous qu'ils doivent réaliser pendant que l'enseignant retourne aider les A1.

La correction de cet exercice a lieu en classe entière (l'enseignant demande aux étudiants A1 d'écouter). Les A1 sont également invités à présenter leur jeu de rôle. Celui-ci n'est pas réalisé vraiment et on assiste plutôt à la description des bijoux présents sur la page du catalogue.

Pendant le travail en sous-groupe, l'enseignant se déplace d'un groupe à l'autre (17 mn avec les A1 et 11 mn avec le G2 + 3 mn correction de leur exercice en classe entière).

Les régulations

1- La régulation interne

- L'enseignante change son programme et fait écouter à la classe entière la CO niveau B1 prévue uniquement pour les A2+/B2+ en laboratoire (S3/ 7.1) mais qui n'a pas eu lieu à cause des problèmes techniques.

- Elle adapte les condi**tions d'écoute de cette CO** à la classe entière. Elle propose deux types de questions : compréhension globale pour les A1 et compréhension détaillée pour les A2+/B2+ qui viennent écrire au tableau les phrases prononcées par les personnages (S3/7.1.1 et 7.2).

-Pour les activités de grammaire, elle organise deux sous-groupes pour faciliter le travail de correction et encourage les plus forts à faire des révisions.

- Elle propose des exercices compatibles : elle découvre la comparaison avec les A1 pendant que les autres remplissent leur tableau en autonomie. Elle donne les exercices de grammaire de la *Grammaire progressive du français* en devoir aux A1. (S3/7.3.1.) Elle propose aussi un jeu de rôle pour les A1 destiné à être présenté devant toute la classe pendant que les autres font des exercices de grammaire (S3/7.3.2 B).

- Elle finit par une activité en classe entière (S3/7.4).

2- La régulation locale

Avec les A1

-L'enseignante **s'adresse d'abord aux A1** pour la correction des questions de compréhension globale.

-Elle repasse la CO progressivement.

-Elle félicite même M (A1) en lui disant qu'elle comprend tout et qu'elle a beaucoup progressé (S3/ 7 insert).

-Quand l'enseignante commence à expliquer la comparaison, elle traduit en anglais les expressions plus ou moins, aussi que par « more », « less » « as…..as ». (S3/7.3.1).

-Quand elle leur demande d'inventer un jeu de rôle chez le bijoutier, elle leur donne un petit exemple de dialogue où la comparaison est présente (S3/7.3.2).

- Comme les A1 ne sont pas très à l'aise avec la présentation du jeu de rôle, elle leur demande de décrire le bijou choisi et d'expliquer leur choix (S3/ 7.3.2.2.C). Elle leur demande de préciser le prix du bijou.

-Elle corrige leur PO quand la structure comparative est erronée.

-L'enseignante leur explique comment travailler en autonomie à la maison et valorise l'auto-correction. (S3/ 7.3.3 E)

Avec les A2+/B2+.

-Une étudiante dit « c'est plus vite », l'enseignante la corrige et demande d'expliquer la différence entre vite et rapide. Personne ne répond. L'enseignante donne deux exemples. O(C1) explique la différence (S3/7.2.1)

-Elle explique certains mots de vocabulaire : le mot « linge » que les étudiants ne comprennent pas. Le mot « nappe » est expliqué par O(C1) à une autre étudiante (B2). L'enseignante rajoute les mots « set de table », « serviette » et compare avec l'anglais.

-Elle **s'excuse à nouveau auprès des B2/B2+ car la CO est facile mais insiste sur la maîtrise** du vocabulaire pratique.

-Elle rappelle son expérience dans les magasins à Londres (S3/7.2.2)

En ce qui concerne la correction du tableau des comparatifs à compléter :

-L'enseignante corrige avec les étudiants les première colonnes du tableau (7.3.2.1 B).

-Elle donne des phrases d'exemples pour bien faire comprendre l'utilisation des adverbes de comparaison. (S3/7.3.2.2 B).

-Elle dit aussi qu'il faut faire attention au complément du comparatif « que » et pas « de ».

-Chaque étudiant lit une phrase. L'enseignante reprend la phrase à haute voix (S3/7.3.4.2).

-Elle traduit en anglais « que » / « than ». Une étudiante B (B1+) demande s'il est préférable de dire « moins bien » ou « pire ». Elle lui répond qu'il est difficile d'utiliser pire. « Moins bien » est plus facile. Elle déconseille d'utiliser pire (S3/7.3.4.1).

-Elle ré-explique aussi l'utilisation de « meilleur ».

-E ré-explique de moins en moins, beaucoup mieux, un peu moins bien… (S3/7.3.4.3)

Les interactions des étudiants

Pendant la CO n°2,
E et M (A1) répondent correctement aux questions posées.

L'enseignante repasse la CO progressivement. Puis les étudiantes plus avancées viennent écrire la transcription exacte. O(C1), H (B2+), A (B2), B (B1+) se proposent à tour de rôle pour venir écrire au tableau.

C'est souvent O (C1) qui prend la parole pour expliquer certains termes : par exemple la différence entre vite et rapide (S3/7.2.2), le mot « nappe » est expliqué par une O(C1) à une autre étudiante B2.

Pendant les exercices de grammaire sur la comparaison, les B1/B2 :

- prennent des notes et corrigent leurs exercices sur la comparaison ;

- chacun lit une phrase. L'enseignante reprend la phrase à haute voix et plus fort ;

- tous ont trouvé les bonnes réponses à l'exercice de grammaire ;

- quand l'enseignante demande aux A1 s'ils ont préparé leur dialogue ils ne sont pas très à l'aise. Ils ont des difficultés à s'exprimer et à donner le prix des bijoux du catalogue qu'elle leur a proposé. Puis M(A1) explique son choix de bijoux à nouveau. E (A1) réussit à lire le prix mais E oublie le « que « de la comparaison. L'enseignante corrige.

La mémoire didactique

L'enseignante annonce le programme pour la semaine suivante : travail autour de Noël, travail autour d'une chanson, l'utilisation du subjonctif pour exprimer un souhait. Elle demande à 4 étudiants de présenter un exposé sur le Noël chez eux. Elle annonce aussi qu'elles finiront leur nouvelle

E s'excuse de ne rien avoir trouvé dans leur manuel *Edito* sur la consommation. Mais elle encourage à regarder les exercices sur la comparaison (p.144, p.145, p.146 + p.178 : les mots de liaisons. L'enseignante rajoute qu'il y aura un blog disponible.

4. Synthèse des gestes didactiques dans la séance du 4.12.10

4.1. La synthèse des dispositifs

4.1.1. La répartition des exercices/activités par capacités langagières et objectifs langagiers

Capacité langagière Objectif langagier	Niveau de l'activité/exercice	Objectif	Regroupement
PO 1	B1/B2	Revue de presse	Classe entière
PO 2	A2+/B2+ Puis A1/B2+	Débat jeu de rôle sur les activités quotidiennes (+ expressions au subjonctif) Intégration des A1	Paires en sous-groupe. Puis classe entière
Gram 1	A1	Correction d'un test	A1
PO 3	A1	Racontez une journée ou une semaine habituelle	A1
Lexique 1	A1	Révision mois, saison, année	A1
Lexique 2	A1	Les objets quotidiens	A1
Gram 2	A1	Verbe « faire » + du, de la, des	A1

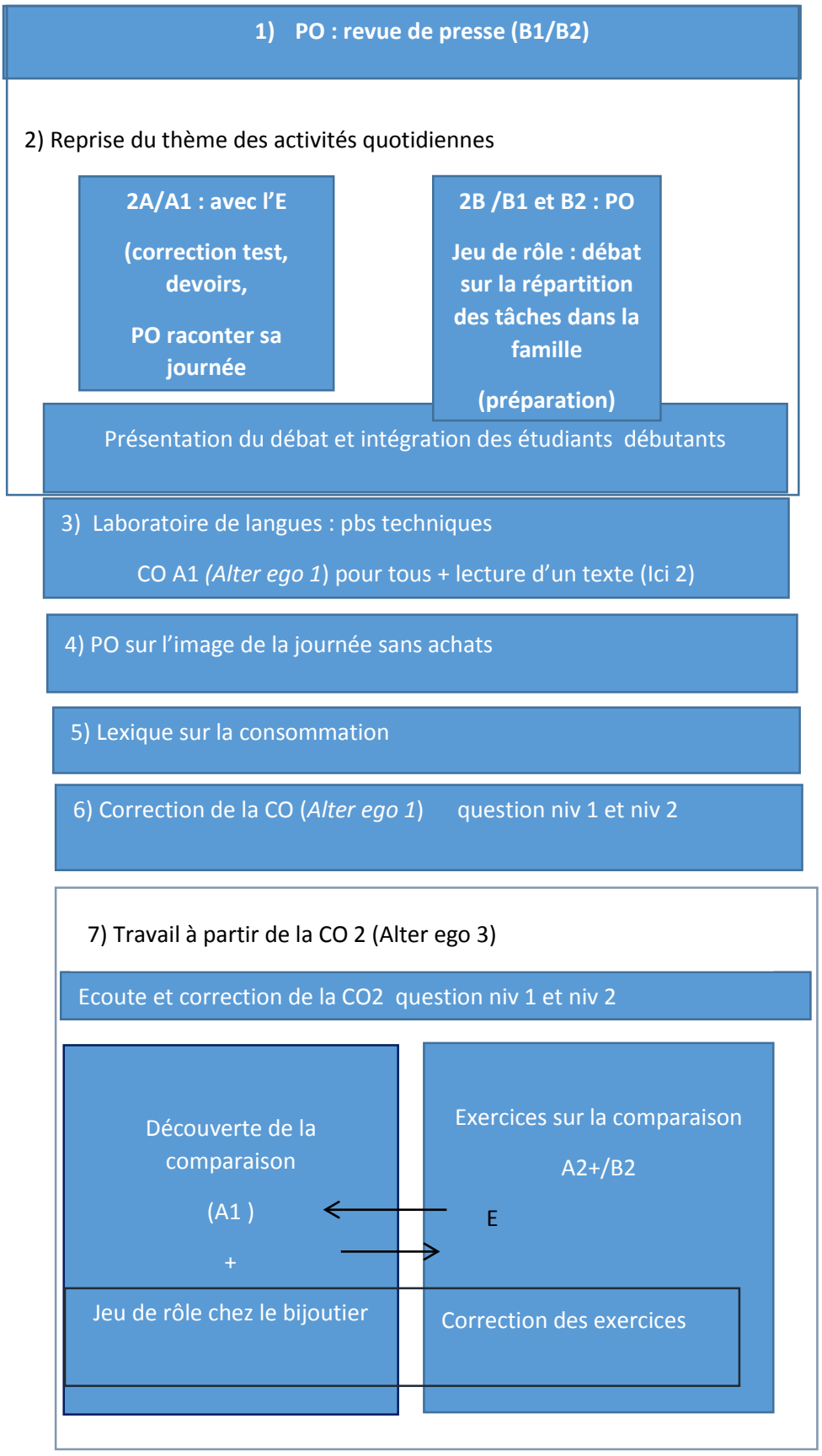
Phonétique 1	A1	Répétition du verbe « faire »	A1
CO1 (labo)	A1	Comprendre les phrases types dans un magasin « Achat à la FNAC » (Alter ego 1)	Classe entière (pb techniques) 2 nivx de questions
Phonétique 2	A2	Lecture d'un texte « 99,90 euros » (Beigbeder ICI 2)	Classe entière
PO 4	A1-B2+	« la journée sans achats »	Classe entière
Lexique 2	A2/B2	Voc de la consommation	Classe entière
PO5	A1	Correction de la CO1	Classe entière
CO2	B1	« Réductions » (Alter ego 3)	Classe entière 2 niveaux de questions
PO 6	A2+	Correction de la CO2	Classe entière
PE Dictée	A2+	Correction des phrases en dictée de la CO par les B1/B2	Classe entière
Gram 3	A1	Découverte (GPF) + exos	A1
Phonétique 3	A1	Répétition des phrases contenant la comparaison	A1
Gram 4	A2+/B1+	Tableau récapitulatif sur la comparaison + exo (Alter ego 3)	Sous-groupe A2+/B2+ Puis correction en classe entière
PO 7	A1	Jeu de rôle « chez le bijoutier »	A1 Puis jeu en classe entière et participation collective

Ici on dénombre 20 exercices/activités proposés

- L'enseignante propose effectivement 2 CO (elle en avait prévu plus mais elle a rencontré des problèmes techniques en laboratoire) qu'elle corrige en classe entière : 1 CO niveau A1 et une CO niveau A2+/B1. Dans les deux cas elle donne deux niveaux de questions.
- On dénombre 3 activités de lexique dont 2 pour le sous-groupe A1 (mois saisons années + le vocabulaire quotidien).
- En ce qui concerne les PO : on dénombre 7 PO dont 4 en classe entière (la revue de presse, les corrections des CO et la PO sur « la journée sans achats »), 1 PO en sous-groupe A1 (raconter sa journée) et 2PO préparées en sous-groupes mais présentés en classe entière (le débat, le dialogue chez le bijoutier)

- Les 4 exercices/activités de grammaire sont faites en sous-groupes de niveau (le verbe « faire » +du, de la, des ; la comparaison niv A1 et la comparaison niv A2/B1+ révisée avec les avancés)
- On recense 3 exercices de phonétique dont 1 en classe entière (lecture d'un texte).

2- La dynamique de groupe



Le schéma montre deux types de regroupements : en classe entière, en sous-groupes de niveaux.

.

1-Le regroupement en classe entière :

-première activité : la revue de presse (12mn).

- la présentation du débat sur la répartition des tâches en intégrant les A1 (40mn).

- la CO1 et la phonétique en laboratoire (37 mn) avec 2 niveaux de questions.

- la PO sur la journée sans achats (15mn).

- lexique des achats (12mn) à deux niveaux.

-La correction de la CO1 (25mn) avec deux niveaux de questions.

- CO2 + correction (20 mn) avec deux niveaux de questions.

- PO : chez le bijoutier (5mn).

+ la clôture du cours (devoirs et annonce du programme de la séance suivante)

Soit 154 minutes en classe entière, c'est-à-dire 2 heures 34 mn sachant :

- d'une part qu'il y a des activités/exercices préparés en sous-groupes qui sont ensuite réinvestis en classe entière (revue de presse, débat) ;

-d'autre part qu'il y a eu des problèmes techniques dans le laboratoire empêchant de passer les compréhensions orales séparément pour chaque niveau.

- que l'enseignante a réuni la classe entière en différenciant les consignes en CO.

2- Le travail en sous-groupes

- Sous-groupe A1 :
  - 2 PO (PO 3 « raconter sa journée » pendant 8 minutes ; PO 7 « chez le bijoutier pendant 8 minutes seuls) ;
  - 2 exercices de lexique (lexique 1 « mois, saison, année » pendant 5 minutes et lexique 2 « les objets quotidiens » pendant 2 minutes) ;
  - 3 exercices de grammaire (correction du test pendant 5mn, « le verbe faire +du, de la, des » pendant 8 minutes ; gram2 « la comparaison » pendant 14 minutes).

  Les étudiants A1 seuls **sont accompagnés par l'enseignant pendant** 31 minutes.

- Sous- groupe A2+/B2+ :
  - PO 1 : la préparation du débat sur la répartition des tâches quotidiennes (seuls pendant 25 minutes et 8 minutes avec l'enseignant).

- Gram 3 : la comparaison (révisions et exercices) pendant 14 minutes en autonomie et 7 minutes avec l'enseignante.
- PE dictée des phrases de la CO 2 pendant 16 minutes.

Le reste du temps ils sont en classe entière.

L'enseignante consacre 31 minutes au groupe A2+/B2+

3- Bilan

Le nombre des objectifs travaillés est toujours élevé, puisqu'on arrive à dénombrer 20 activités/exercices. Ce qui est encore plus élevé que dans une classe dite homogène.

Cette multiplicité d'activités est la conséquence :

- de l'hétérogénéité des niveaux dans la classe
- du fait que l'enseignant propose des exercices différents en même temps
- du fait que les exercices sont en général assez courts et nombreux avec les étudiants A1.

Dans le tableau ci-dessous on classe les dispositifs selon qu'ils étaient destinés à être travaillés strictement en classe entière ou en sous-groupes ; ou selon qu'ils étaient destinés à un niveau plus spécifique mais l'enseignant a exploité la correction avec tous :

Classe entière stricte	Exercices différents par niveaux sans mélanger les groupes A et B (sous-groupes ou travail individuel)	Sous-groupes puis classe entière
PO 1 (revue de presse) CO 1 (et PO 5 sa correction) Phone 2 (lecture d'1 texte) PO 4 (journée sans achats) Lexique 2 (achats) CO2 (et PO 6correction) CO 1 et CO2 présentent des consignes différentes Total = 8 activités / exercices	Gram 1 (test) (A) PO 2 (préparation du débat) (B) PO 3 (raconter sa journée) (A) Lex 1 (mois, saisons) (A) Lex 2 (objets quotidiens) (A) Gram 2 (faire et phone 1) (A) Gram 3 (comparer + phone 3) (A) Gram 4 (comparer leçon) (B) Total = 8 activités pour les A1 et 2 pour les B1/B2	PO 2 (débat) (B vers A) PE dictée (B vers A) Gram 4 correction exercices sur la comparaison (B vers A) PO 7 « chez le bijoutier » (A vers B) Total = 4 activités

Nous avons recensé :

8 activités/exercices proposés à la classe entière. Ce sont des activités de CO/PO et phonétique

- 8 activités/exercices en sous-groupes stricts. Elles concernent principalement le niveau A1 (1 PO, 3 grammaire, 2 lexique) et le niveau B1/B2 en réalisent 2 (préparation d'une PO et 1 en grammaire)
- 4 activités/exercices sont travaillés d'abord en sous-groupes puis en classe entière : 2 PO, 1 lexique, 1 correction d'un exercice en grammaire

4.2. Synthèse des régulations dans la séance du 3.12.10

4.2.1. Synthèse des régulations internes.

1- *Le souci de faire des liens entre les séances et de finir ce qui a été commencé la séance précédente* (25.11.10)

L'enseignante n'a pas eu le temps de terminer le thème des activités quotidiennes, notamment la PO. Elle organise donc le débat sur la répartition des tâches à la maison au début de cette séance.

*2- **Le choix des supports pour s'adapter aux niveaux hétérogènes ;***

L'enseignante a prévu différents niveaux d'activités/exercices. Des exercices difficiles pour les forts : une revue de presse, un débat sur les activités quotidiennes et la répartition des tâches avec intégration du subjonctif, des exercices de révision sur la comparaison. Les étudiants plus faibles reprennent des exercices autour des activités quotidiennes, corrigent un test…Elle propose deux compréhensions orales de niveaux différents et une même compréhension avec 2 niveaux de questions.

Les sous-groupes formés sont au nombre de 2 : A1 et A2+-B2+/C1

Les activités/exercices proposés aux sous-groupes sont compatibles de telle sorte que l'enseignante puisse rester assez longtemps avec les uns pendant que les autres travaillent en autonomie.

3- Le souci de faire travailler le groupe classe à des moments précis et plusieurs fois

Les moments en classe entière représentent plus de la moitié du cours, soit 2h34. On retrouve les mêmes démarches que dans le cours du 11.12.09, à savoir :

3.1 A travers la mise en commun de certaines activités :

PO (jeu de rôle, exposé), corrections de CO, phonétique. Les A1 intègrent le débat préparé par les étudiants forts (S3/2.3). Les compréhensions orales A1 (S3/ 3.2 et S3/6) et A2+/B1 (S3/7) sont faites en classe entière à cause des problèmes techniques rencontrés en laboratoire. L'enseignante choisit également une image sur la journée sans achats pour motiver l'expression orale en classe entière (S3/4).

3.2 A travers le même objectif linguistique pour tous même si les exercices répartis en sous-groupes sont différents. Les sous-groupes travaillent en même temps sur le thème des activités quotidiennes, puis sur la consommation, puis sur la comparaison.

4- Devoirs et anticipation du cours suivant

L'enseignante anticipe la séance suivante sur Noël et demande aux étudiantes de préparer un exposé sur les traditions de Noël (S3/1 trans). Elle complète ensuite son cours par des exercices de grammaire sur la comparaison. Les A1 doivent réaliser une tâche en ville : acheter quelque chose dans un magasin et s'enregistrer.

4.2.2. Synthèse des régulations locales

1- Les explications, les corrections, les évaluations et le travail de consolidation

En ce qui concerne les corrections, avec la classe entière, quand l'enseignante écoute le débat sur les activités quotidiennes, elle écrit les phrases erronées au tableau (conjugaisons, structures, erreur sur le subjonctif, problèmes dans l'utilisation des articles, prépositions…)(S3/5.7). Puis elle fait lire les phrases corrigées aux étudiants forts. Elle fait également de nombreuses allusions aux habitudes de consommation dans la famille : fait parler les étudiantes sur la consommation dans leur famille et sur les prix dans leur pays.

Les corrections sont plus nombreuses quand elle travaille avec les A1 : elle corrige leur test, leurs devoirs et vérifie leur travail auto-correctif effectué à la maison, elle révise les mois, les saisons et les années, elle corrige leur prononciation en faisant lire la leçon sur le verbe faire et leur donne des exercices de consolidation. Elle évalue également leur connaissance des

verbes pronominaux quand ils racontent leur journée. Elle interroge beaucoup M(A1) qui semble avoir plus de stress à l'oral. Elle écrit tous les mots au tableau pendant la correction de la CO et la PO sur la journée sans achat et la consommation. Par ailleurs, elle recourt de temps en temps à la traduction d'expressions difficiles surtout quand ils sont regroupés avec les autres.

Elle demande également aux plus avancées de donner l'explication de certains mots difficiles

Avec le groupes A2+/B2+, elle corrige peu la prononciation et les erreurs de grammaire (sauf S3/2 débat). Elle donne par ailleurs des indications de méthodes : par exemple pour s'exprimer autour d'une image (S3/7.1). Elle répond aux questions de vocabulaire à partie de la liste de vocabulaire (S3/7.2.2). Elle fait des digressions sur la pièce de l'*Avare* de Molière. (S3/7.2) et elle étoffe la CO par des références à l'interculturel (S3 /8.2) : sur l'emballage des cadeaux et les pourboires.

Enfin pour les étudiant faibles ou forts, elle recourt à une évaluation positive et les encourage, les félicite quand ils font une bonne production.

2- Les manières de s'adresser aux étudiants

Avec les A2+/B2+, au début elle donne des conseils pour faire le débat le plus naturel possible. Elle vérifie leur préparation du jeu de rôle très rapidement et quand elle s'aperçoit qu'ils sont au point, elles leur demande de le jouer tout de suite. En ce qui concerne leurs devoirs, elle les vérifie très rapidement. La manière de s'adresser à eux est fluide et spontanée. Elle parle vite sans trop reformuler le vocabulaire qu'elle utilise.

Il n'en va pas de même avec les A1 : comme la CO va se faire en classe entière, l'enseignante fait une préparation à l'écoute en leur faisant décrire et commenter de l'image qui va avec le dialogue de la CO, lire à haute voix des questions en vérifiant la compréhension de celles-ci. De même, pendant la PO sur la journée sans achats, l'enseignante s'adresse d'abord aux A1 pour décrire l'image (« que voyez-vous ?) (7.1.1). Enfin, quand elle leur donne un jeu de rôle à préparer, elle prend soin de jouer elle-même la scène au début afin de leur montrer un exemple de ce qu'elle attend. On constate qu'elle parle lentement avec eux.

3- Les inserts sur l'organisation du travail

A plusieurs reprises, l'enseignante justifie l'intérêt de travailler sur une CO peut-être un peu facile pour certains car le vocabulaire pratique est souvent méconnu. D'autre part, elle insiste

sur la fait que ce vocabulaire simple n'est pas toujours convoqué dans la vie quotidienne même s'il est connu, d'où la nécessité de le réviser.

Elle incite également tous les étudiants et en particulier les A1 à travailler beaucoup avec leur manuel à partir des exos-auto-correctifs (incitation à refaire toute l'unité 3 AP A1)

4- La gestion des problèmes techniques et du temps.

L'enseignante appelle un technicien quand elle découvre que le laboratoire ne marche pas et à partir de là va changer son programme de cours.

Annexe 13. Les supports de S3.

1) Support S3/ niveau 2 **: Préparation d'un jeu de rôle /débat sur la répartition des** tâches dans la famille (A2+/B1/B2). Pour les B1/B2, utilisation du subjonctif pour exprimer ses sentiments (*Grammaire des premiers temps 2*, p.160)

Filles au pair **3/10/10**

Préparation d'un jeu de rôle (pour groupe 2et3)

Thème : activités quotidiennes / l'égalité homme- femme au sein de la famille ou du couple.

-7/8 personnages différents qui font un débat à la radio ou à la télévision.

-Sujet de discussion : En 2010, y a-t-il de nouveaux rapports entre les hommes et les femmes au sein de la famille ou du couple. Comment sont réparties les tâches, les rôles de chacun ? Et qu'est-ce qui correspond au mode de fonctionnement idéal ?

- Vous êtes un personnage. Racontez votre expérience et préparez vos arguments pour justifier votre opinion. Jouez le dialogue (5 à 8 minutes de présentation/ 20 à 25 minutes de préparation)

1/ JOURNALISTES Ils annoncent le thème et le problème du débat et posent les bonnes questions aux participants, voire les limitent s'ils vont trop loin.	2/ PSYCHOLOGUES Elles essayent d'expliquer t les comportements de la femme ou de l'homme au sein de la famille. Elles se réfèrent aux différences aptitudes ou manières de penser s'il y en a.
3/ FEMME AU FOYER Elle a décidé de ne pas travailler pour se consacrer entièrement à sa famille.	4/ HOMME AU FOYER Il a décidé de ne pas travailler pour s'occuper de ses enfants et permettre à sa femme de mener la vie professionnelle qu'elle désire.
5/ FEMME QUI TRAVAILLE Elle vit en couple et a deux enfants.	6/ HOMME QUI TRAVAILLE Il vit en couple et a deux enfants
7/ GRAND-MERE de 75 ANS Elle est née en 1935, elle n'a jamais travaillé. Elle s'est occupée entièrement de sa famille et a élevée 4 enfants. Elle parle des différences entre la famille et les femmes en 1950 et en 2010	8/ FEMME SEULE DIVORCEE. Elle parle de sa relation à son ex-mari. Elle parle des difficultés à élever seule ses 3 enfants, d'autant plus qu'elle est obligée de travailler.

Introducteurs 2 : récapitulation

Observez les constructions et **élargissez votre vocabulaire**.

Je / j'	(n') admets (pas) m'étonne, me réjouis regrette, ne supporte pas en ai assez suis content(e), déçu(e), surpris(e), triste, ennuyé(e)	de ne rien faire de n'avoir rien fait que tu ne fasses rien que tu n'aies rien fait que rien n'ait été fait	**Remarquez !** • **infinitif :** si même sujet • **que + subjonctif :** si sujets différents
	aime déteste préfère	ne rien faire… n'avoir rien fait. que tu ne fasses rien	
Cela me / m' Ça me / m'	agace, amuse choque est égal est indifférent étonne exaspère fait peur	fait plaisir inquiète irrite, plaît rend triste révolte scandalise stupéfie	de punir d'être puni que l'on punisse que l'on vous ait puni que vous soyez puni que vous ayez été puni
Cela se / s' Ça se / s'	comprend conçoit explique justifie	qu'il veuille des explications qu'il ait voulu des explications que des explications soient demandées que des explications aient été demandées	
Il est C'est Je trouve* Il (me) semble* Il paraît*	absurde (a)normal bon choquant (dé)raisonnable dommage étonnant fou, honteux	intéressant (in)utile légitime logique,naturel révoltant scandaleux stupéfiant surprenant	d'aborder ce sujet d'avoir abordé ce sujet que vous abordiez ce sujet que vous ayez abordé ce sujet que ce sujet ait été abordé

* **Attention ! Souvenez-vous !**

+ Subjonctif		+ Indicatif
Je trouve + adjectif + que + subjonctif	mais	Je trouve, je pense, je crois que + indicatif
Je trouve normal qu'il réagisse ainsi.		*Je trouve que sa réaction est normale.*
Je trouve bien que tu aies dit ça.		*Je pense que tu as eu raison de dire ça.*
Je trouve injuste qu'il soit condamné.		*Je crois que sa condamnation est injuste*
Il me semble + adjectif + que + subjonctif	mais	Il me semble que + indicatif
Il me semble important que vous le sachiez.		*Il me semble que je vous connais.*
Il me semble normal que vous soyez présent.		*Il me semble que la température a baissé.*
Il paraît + adjectif + que + subjonctif	mais	Il paraît que + indicatif
Il paraît choquant qu'il n'en ait pas le droit.		*Il paraît que tu vas te marier =*
Il ne me paraît pas indispensable que vous l'invitiez.		*J'ai entendu dire que tu allais te marier =*
		La rumeur court que tu vas te marier

2) Support S3/ niveau 3 : compréhension orale « Achats à la Fnac » (*Alter ego 1*, p. 130-131)

FAIRE DES ACHATS

LIBRAIRIE	2e étage
MUSIQUE ET DVD	1er étage
PHOTO	rez-de-chaussée
AGENCE DE VOYAGES	
BILLETTERIE SPECTACLES	
TÉLÉ AUDIO VIDÉO	sous-sol
MICRO-INFORMATIQUE	
TÉLÉPHONIE	
LOGICIELS ET ACCESSOIRES	

fnac

Bienvenue
dans notre magasin

clé USB	34,00
CD Camille, *Le Fil*	12,18
TOTAL 2 articles	46,18

1

a) Observez la photo du magasin et le panneau d'affichage et dites de quel type de magasin il s'agit.
b) Échangez :
1. Est-ce que la Fnac existe dans votre pays ?
2. Est-ce qu'il y a des magasins regroupant tous ces rayons dans votre pays ?
3. Est-ce que vous fréquentez ce type de magasin ? Si oui, quels rayons visitez-vous le plus souvent ?

c) Faites une liste des articles que vous aimeriez y acheter.

2

Écoutez les dialogues et dites dans quels rayons va le client.

3

Écoutez le dialogue 1 et répondez.
1. Quels livres le client veut-il acheter ?
2. Finalement, achète-t-il un livre ? Pourquoi ?

4

Réécoutez les trois dialogues et dites si le ticket de caisse correspond aux achats effectués par le client. Justifiez votre réponse.

130

Dossier 2 page 32
Activités 1 et 2

- Je fais une enquête pour le journal *100 millions de consommateurs* sur les habitudes d'achat des Français. Vous, par exemple, quel était votre dernier achat ? Où l'avez-vous acheté ? Pourquoi ?
- Alors, moi, je me suis acheté un beau costume, le premier de ma vie, pour commencer mon stage. Où ? Eh bien, c'est simple, je vais toujours dans un grand magasin parce qu'il y a beaucoup plus de choix. Et, j'ai pu essayer autant de costumes que j'ai voulu.
- Je me suis offert un sac de voyage. J'ai fait plusieurs magasins. On se rend nettement mieux compte des prix. J'en ai finalement trouvé un qui était dans mes prix dans une petite boutique de produits dégriffés. Comme ça, j'étais sûre de la qualité. Je ne supporte pas la camelote.
- Moi, je n'aime pas beaucoup faire les magasins alors, j'achète de plus en plus sur catalogue ou sur Internet. Le dernier achat que j'ai fait, c'était... du linge de toilette, c'est ça, des serviettes de bain. Je suis allé voir les catalogues sur Internet, on va bien plus vite, c'est souvent un peu moins cher et c'est pas aussi compliqué qu'on le dit.

- Alors... le prix... il coûte 7 € et, avec la réduction de 5 %, 6,65 €.
- Super ! Et quel est le prix du *Roman des Jardin* d'Alexandre Jardin ?
- 18 euros. Avec la réduction, ça fait 17,10 €.
- C'est trop cher pour moi. Il existe en poche ?
- Eh non, désolé... Ce sera tout ?
- Oui, merci. À quel étage est le matériel informatique, s'il vous plaît ?
- Au sous-sol, monsieur !

2. - Bonjour, vous désirez ?
- Je voudrais le dernier CD de Camille, vous l'avez ?
- Oui, bien sûr. Vous trouverez ça dans la variété française, là, tout de suite sur la gauche.

3. - Bonjour.
- Bonjour. Vous payez comment ?
- Euh... pardon ?
- Oui, comment vous payez : espèces, chèque, carte ?
- Par carte. Euh... non, par chèque.
- Ne remplissez pas le chèque, c'est la machine qui le fait.
- Euh... je vous dois combien ?
- Ça fait 36,78 €.
- Ah bon ? Mais combien coûte le disque ?
- 12,78 € le disque, et 24 € la clé USB.
- OK... je peux avoir une pochette cadeau ?
- Oui, bien sûr, dans le hall, à droite.

3) Support S3/niveau 3 : lecture du texte de F. Begbeider (*Ici 2*, p. 76)

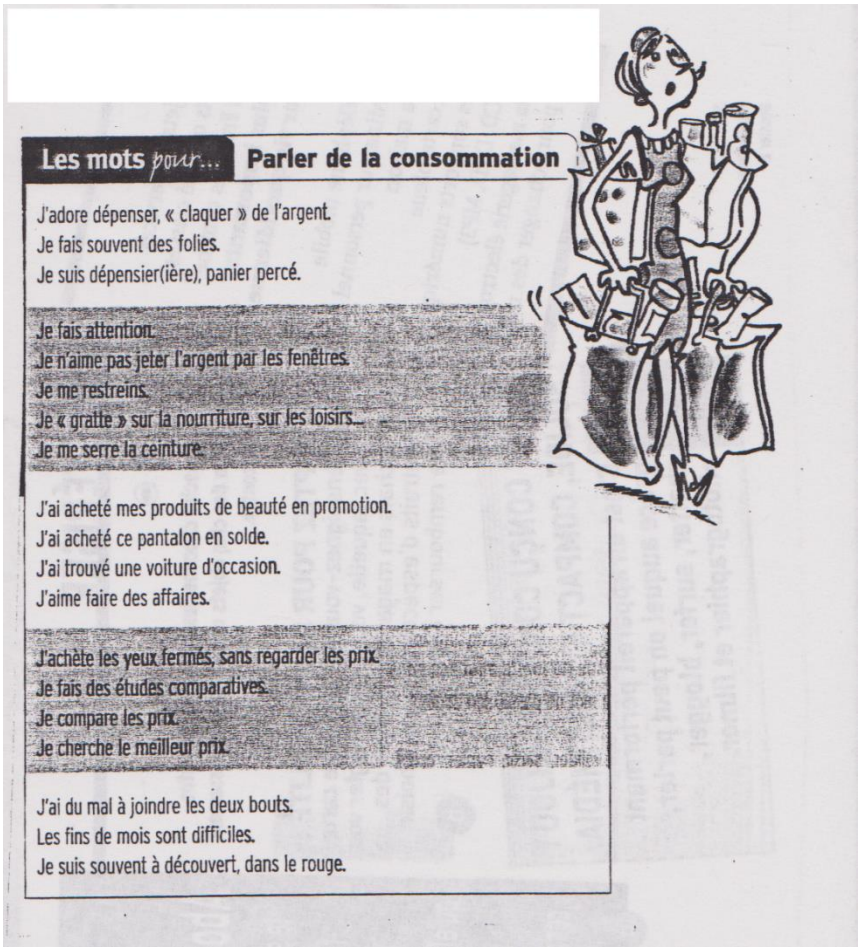
En ce temps-là, on mettait des photographies géantes de produits sur tous les murs, les arrêts d'autobus, les maisons, le sol, les taxis, les camions, les façades des immeubles en cours de ravalement, les meubles, les ascenseurs, les distributeurs de billets, dans toutes les rues et même à la campagne. La vie était envahie par des soutiens-gorge, des surgelés, des shampooings antipelliculaires et des rasoirs triple lame. L'œil humain n'avait jamais été autant sollicité de toute son histoire : on avait calculé qu'entre sa naissance et l'âge de 18 ans, toute personne était exposée en moyenne à 350 000 publicités. Même à l'orée des forêts, au bout des petits villages, en bas des vallées isolées et au sommet des montagnes blanches, sur les cabines de téléphérique, on devait affronter des logos « Castorama », « Bricodécor », « Champion Midas » et « La Halle aux Vêtements ». Jamais de repos pour le regard de l'*homo consommatus*.
Le silence aussi était en voie de disparition. On ne pouvait pas fuir les radios, les télés allumées, les spots[1] criards qui bientôt s'infiltreraient jusque dans vos conversations téléphoniques privées. C'était un nouveau forfait proposé par Bouygues Télécom : le téléphone gratuit en échange de coupures publicitaires toutes les 100 secondes. Imaginez : le téléphone sonne, un policier vous apprend la mort de votre enfant dans un accident de voiture, vous fondez en larmes et au bout du fil, une voix chante « Avec Carrefour, je positive ». La musique d'ascenseur était partout, pas seulement dans les ascenseurs. (...) Selon l'étude mentionnée plus haut, l'Occidental moyen était soumis à 4000 messages commerciaux par jour.

Frédéric Beigbeder, *14.99 €*, Éditions Grasset.

1. spots : publicités à la télévision.

4) Support S3/4 **: production orale à partir de l'image de la journée sans achats**

5) Support S3/niveau 5 : lexique des achats (A2+/B1/B2) (*Alter ego 3,* p.34)



Les mots *pour...* **Parler de la consommation**

J'adore dépenser, « claquer » de l'argent.
Je fais souvent des folies.
Je suis dépensier(ière), panier percé.

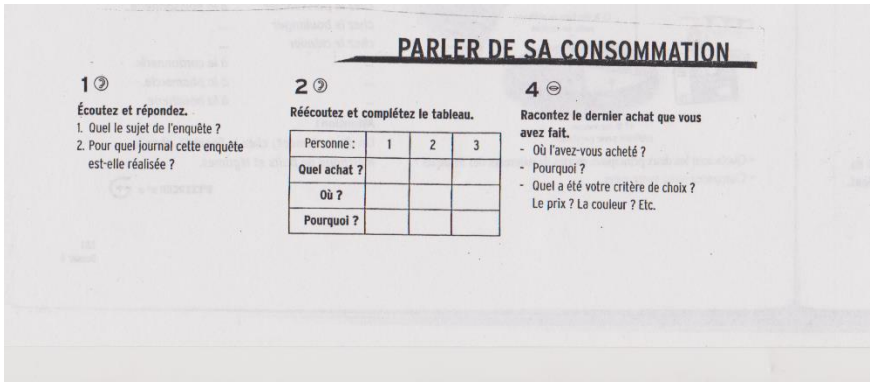
Je fais attention.
Je n'aime pas jeter l'argent par les fenêtres.
Je me restreins.
Je « gratte » sur la nourriture, sur les loisirs...
Je me serre la ceinture.

J'ai acheté mes produits de beauté en promotion.
J'ai acheté ce pantalon en solde.
J'ai trouvé une voiture d'occasion.
J'aime faire des affaires.

J'achète les yeux fermés, sans regarder les prix.
Je fais des études comparatives.
Je compare les prix.
Je cherche le meilleur prix.

J'ai du mal à joindre les deux bouts.
Les fins de mois sont difficiles.
Je suis souvent à découvert, dans le rouge.

6) Support S3/niveau 7 : compréhension orale (*Alter ego* 3, p. 32-33)



PARLER DE SA CONSOMMATION

1 ⑦
Écoutez et répondez.
1. Quel le sujet de l'enquête ?
2. Pour quel journal cette enquête est-elle réalisée ?

2 ⑦
Réécoutez et complétez le tableau.

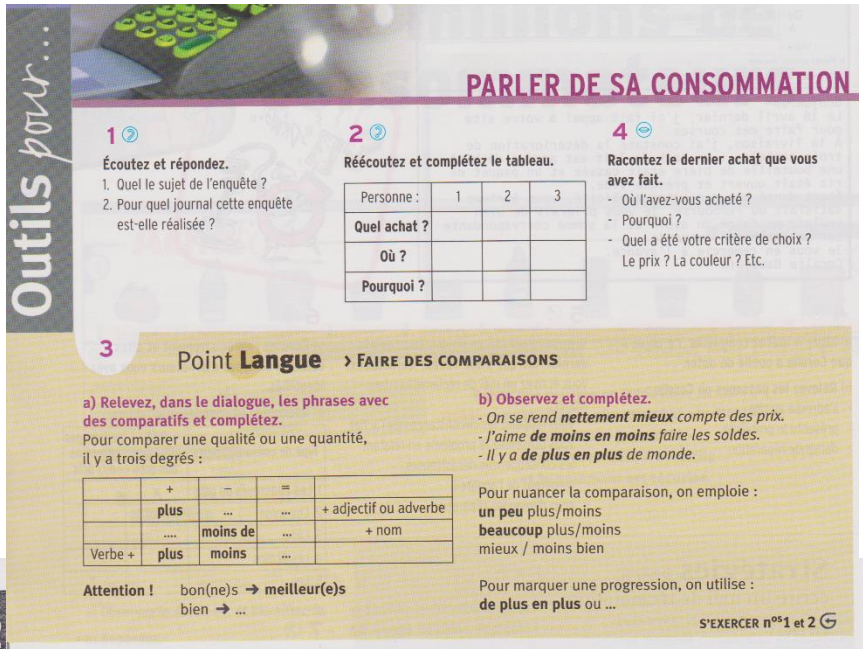
Personne :	1	2	3
Quel achat ?			
Où ?			
Pourquoi ?			

4
Racontez le dernier achat que vous avez fait.
- Où l'avez-vous acheté ?
- Pourquoi ?
- Quel a été votre critère de choix ? Le prix ? La couleur ? Etc.

Dossier 2 page 32
Activités 1 et 2
- Je fais une enquête pour le journal *100 millions de consommateurs* sur les habitudes d'achat des Français. Vous, par exemple, quel était votre dernier achat ? Où l'avez-vous acheté ? Pourquoi ?
- Alors, moi, je me suis acheté un beau costume, le premier de ma vie, pour commencer mon stage. Où ? Eh bien, c'est simple, je vais toujours dans un grand magasin parce qu'il y a beaucoup plus de choix. Et, j'ai pu essayer autant de costumes que j'ai voulu.
- Je me suis offert un sac de voyage. J'ai fait plusieurs magasins. On se rend nettement mieux compte des prix. J'en ai finalement trouvé un qui était dans mes prix dans une petite boutique de produits dégriffés. Comme ça, j'étais sûre de la qualité. Je ne supporte pas la camelote.
- Moi, je n'aime pas beaucoup faire les magasins alors, j'achète de plus en plus sur catalogue ou sur Internet. Le dernier achat que j'ai fait, c'était... du linge de toilette, c'est ça, des serviettes de bain. Je suis allé voir les catalogues sur Internet, on va bien plus vite, c'est souvent un peu moins cher et c'est pas aussi compliqué qu'on le dit.

7) Support S3/niveau 7 : travail sur la comparaison

Consolidation et exercices (A2+/B1/B2) (*Alter ego 3*, p. 33 + unité correspondante **dans le cahier d'exercice**, p.17)



Outils pour...

PARLER DE SA CONSOMMATION

1
Écoutez et répondez.
1. Quel le sujet de l'enquête ?
2. Pour quel journal cette enquête est-elle réalisée ?

2
Réécoutez et complétez le tableau.

Personne :	1	2	3
Quel achat ?			
Où ?			
Pourquoi ?			

4
Racontez le dernier achat que vous avez fait.
- Où l'avez-vous acheté ?
- Pourquoi ?
- Quel a été votre critère de choix ? Le prix ? La couleur ? Etc.

3 Point **Langue** › FAIRE DES COMPARAISONS

a) Relevez, dans le dialogue, les phrases avec des comparatifs et complétez.
Pour comparer une qualité ou une quantité, il y a trois degrés :

	+	–	=	
	plus	...	...	+ adjectif ou adverbe
	....	**moins de**	...	+ nom
Verbe +	**plus**	**moins**	...	

Attention ! bon(ne)s → **meilleur(e)s**
bien → ...

b) Observez et complétez.
- *On se rend **nettement mieux** compte des prix.*
- *J'aime **de moins en moins** faire les soldes.*
- *Il y a **de plus en plus** de monde.*

Pour nuancer la comparaison, on emploie :
un peu plus/moins
beaucoup plus/moins
mieux / moins bien

Pour marquer une progression, on utilise :
de plus en plus ou ...

S'EXERCER n°s 1 et 2

Outils pour...

PARLER DE SA CONSOMMATION ET COMPARER

1 GRAMMAIRE
Complétez les phrases suivantes en utilisant des comparatifs.
1. Je préfère faire mes courses en grande surface : c'est ..... marché que chez les petits commerçants.
2. Il y a ..... gens qui font leurs achats sur le Net.
3. Sur les marchés, il est ..... facile d'obtenir un rabais quand on est bon client.
4. Grâce au site eBay, on connaît ..... le marché de l'occasion.
5. En province, il y a ..... hypermarchés qu'à Paris.
6. Avec la baisse du pouvoir d'achat, les classes moyennes consomment ..... .

2 GRAMMAIRE
Complétez ces témoignages à l'aide de comparatifs, en nuançant chaque fois que c'est possible.

Micro-trottoir : Quel consommateur êtes-vous ?

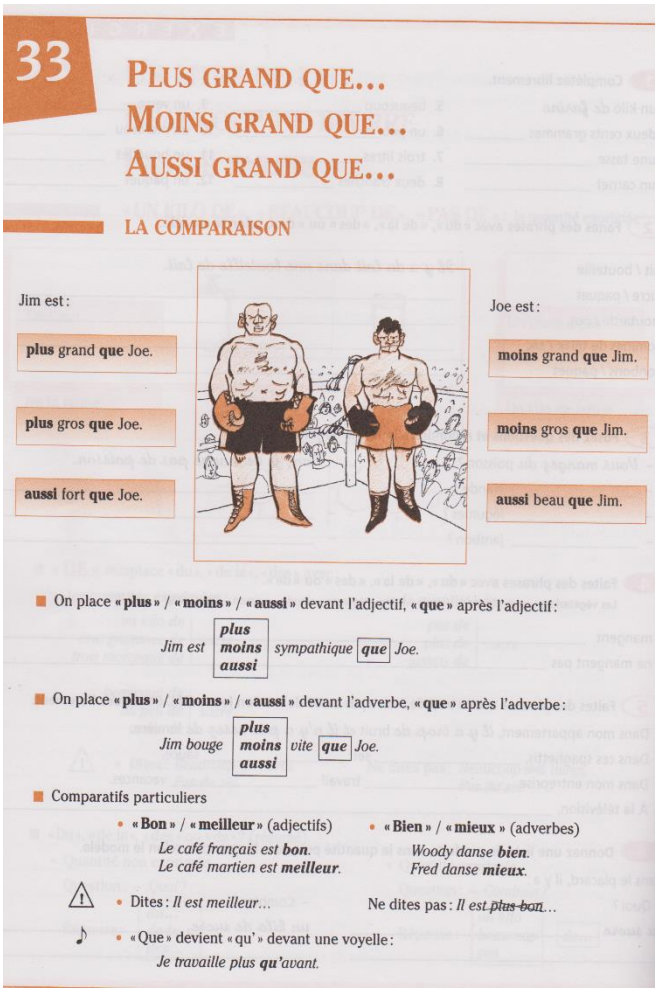
1. « Je vais une fois par an dans des magasins d'usine pour acheter des meubles ou autres objets dont j'ai besoin. C'est ..... cher que les prix pratiqués en boutique, et ça me permet de me faire plaisir en réalisant ..... économies que si j'attendais les soldes. »
2. « Dans notre société, il y a ..... contacts entre les gens, je trouve cela dommage de ne plus parler avec les commerçants. C'est pourquoi j'aime aller au marché le samedi matin, les produits sont ..... frais, mais surtout il y a ..... anonymat que dans les supermarchés : on échange des recettes, on parle de la pluie et du beau temps. »
3. « Moi, j'adore surfer sur le Net à la recherche de vêtements que personne d'autre ne portera. En période de soldes, c'est ..... intéressant et ..... stressant que dans les boutiques, et puis c'est ..... de faire ça de chez soi, en prenant le temps qu'il faut ! »
4. « Quand je cherche quelque chose d'original, d'unique, je vais ..... souvent dans les dépôts-ventes. Ça ne me dérange absolument pas de porter des vêtements d'occasion, je trouve ça ..... marrant que de s'habiller comme tout le monde. Et puis ça me permet de ..... gérer mon budget "vêtements" tout en me faisant plaisir ! »

3 GRAMMAIRE
Faites des phrases en utilisant des comparatifs.

Exemple : s'habiller dans des dépôts-ventes / vouloir suivre les dernières tendances / économique
→ *S'habiller dans des dépôts-ventes est plus économique que vouloir suivre les dernières tendances.*

1. marché / grande surface / produits frais
→.....
2. acheter par correspondance / faire les boutiques / stressant
→.....
3. vêtements d'occasion / vêtements neufs / à la mode
→.....
4. marchander / payer le prix annoncé / amusant
→.....

8) Support S3/ niveau 7 : découverte de la comparaison pour les étudiants A1 (*Grammaire progressive du français*)



33

PLUS GRAND QUE...
MOINS GRAND QUE...
AUSSI GRAND QUE...

LA COMPARAISON

Jim est :

plus grand **que** Joe.

plus gros **que** Joe.

aussi fort **que** Joe.

Joe est :

moins grand **que** Jim.

moins gros **que** Jim.

aussi beau **que** Jim.

- On place « **plus** » / « **moins** » / « **aussi** » devant l'adjectif, « **que** » après l'adjectif :

Jim est [**plus** / **moins** / **aussi**] *sympathique* [**que**] *Joe.*

- On place « **plus** » / « **moins** » / « **aussi** » devant l'adverbe, « **que** » après l'adverbe :

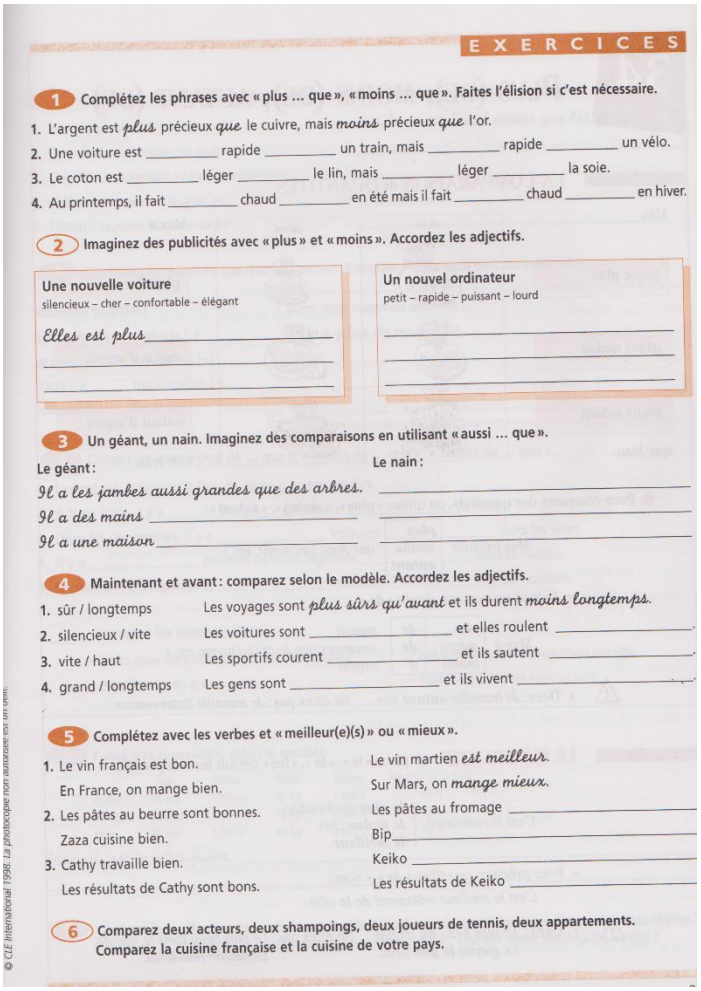
Jim bouge [**plus** / **moins** / **aussi**] *vite* [**que**] *Joe.*

- Comparatifs particuliers

  - « **Bon** » / « **meilleur** » (adjectifs)
    *Le café français est **bon**.*
    *Le café martien est **meilleur**.*
  - « **Bien** » / « **mieux** » (adverbes)
    *Woody danse **bien**.*
    *Fred danse **mieux**.*

⚠ • Dites : *Il est meilleur...* Ne dites pas : *Il est ~~plus bon~~...*

♪ • « Que » devient « qu' » devant une voyelle :
*Je travaille plus **qu'**avant.*



EXERCICES

1 Complétez les phrases avec « plus ... que », « moins ... que ». Faites l'élision si c'est nécessaire.

1. L'argent est *plus* précieux *que* le cuivre, mais *moins* précieux *que* l'or.
2. Une voiture est _____ rapide _____ un train, mais _____ rapide _____ un vélo.
3. Le coton est _____ léger _____ le lin, mais _____ léger _____ la soie.
4. Au printemps, il fait _____ chaud _____ en été mais il fait _____ chaud _____ en hiver.

2 Imaginez des publicités avec « plus » et « moins ». Accordez les adjectifs.

Une nouvelle voiture
silencieux – cher – confortable – élégant
*Elles est plus*_____

Un nouvel ordinateur
petit – rapide – puissant – lourd
_____

3 Un géant, un nain. Imaginez des comparaisons en utilisant « aussi ... que ».

Le géant :	Le nain :
Il a les jambes aussi grandes que des arbres.	_____
Il a des mains _____	_____
Il a une maison _____	_____

4 Maintenant et avant : comparez selon le modèle. Accordez les adjectifs.

1. sûr / longtemps — Les voyages sont *plus sûrs qu'avant* et ils durent *moins longtemps*.
2. silencieux / vite — Les voitures sont _____ et elles roulent _____.
3. vite / haut — Les sportifs courent _____ et ils sautent _____.
4. grand / longtemps — Les gens sont _____ et ils vivent _____.

5 Complétez avec les verbes et « meilleur(e)(s) » ou « mieux ».

1. Le vin français est bon. — Le vin martien *est meilleur*.
   En France, on mange bien. — Sur Mars, on *mange mieux*.
2. Les pâtes au beurre sont bonnes. — Les pâtes au fromage _____
   Zaza cuisine bien. — Bip _____
3. Cathy travaille bien. — Keiko _____
   Les résultats de Cathy sont bons. — Les résultats de Keiko _____

6 Comparez deux acteurs, deux shampoings, deux joueurs de tennis, deux appartements. Comparez la cuisine française et la cuisine de votre pays.

© CLE International 1998. La photocopie non autorisée est un délit.

Annexes générales

Annexe 14. Liste des abréviations

LE = langue étrangère

LC = langue cible

FLE = français langue étrangère

CECR = Cadre européen commun de référence pour les langues.

DDLC = didactique des langues et des cultures

PO = production orale

PE= production écrite

CO = compréhension orale

CE = compréhension écrite

DELF = diplôme d'études en langue française

DALF = diplôme d'études approfondi.

S1 = synopsis 1 et séance 1 (4.12.09)

S2 = synopsis 2 (11.12.09)

S3 = synopsis 3 (3.12.10)

S1/2.3 = synopsis 1, niveau hiérarchique 2, troisième étape.

Abréviations dans les synopsis :

Labo = laboratoire

Phone. = phonétique

Gram. = grammaire

Lex. = lexique

Niv. = niveau

Photoc. = photocopies

Transc. = transcription

Trans= transitions

E= enseignant

és = enseignés

Annexe 15. Code de transcription

[ ] chevauchement

/ intonation montante

\ intonation descendante

Xxx segment inaudible

exTRA segment accentué

((rire)) commentaire du transcripteur

: allongement vocalique

Par- troncation

(il va) essai de transcription d'un segment difficile à identifier

| pause brève || pause moyenne ||| pause longue

« l'entreprise a fermé » énoncé lu à haute voix

<u>« l'entreprise a fermé »</u> énoncé écrit au tableau

« l'entreprise a fermé » document audio

Allez variation linguistique mot prononcé dans la langue source

°( )° chuchotement

Annexe 16. Quelques transcriptions d'interactions

TRANSCRIPTION 1 (S1/7.2)

Résumé oral d'un texte sur les différents types d'acheteurs (*Connexion 2* « la folie des soldes »).

Objectif : Travail de reformulation par les étudiants avancés pour les étudiants faibles.

Regroupement : classe entière mais interaction entre étudiants forts et étudiants faibles **avec l'intermédiaire de l'enseignant**e.

Interaction entre étudiants de niveaux A1 et B1+/B2

Contexte : Le thème du cours concerne les achats pendant la période de N**oël. L'objectif** est fonctionnel **: il s'agit de préparer les étudiants à une possible interaction dans les** magasins. Pendant la première partie du cours, les étudiants forts ont étudié un texte de niveau B1 (*Connexion 2* « la folie des soldes ») où est analysé le phénomène des soldes et **où sont présentés les différents types d'acheteurs. Ils ont lu, répondu à des questions, relu avec l'enseignant**e, et préparé en groupe une synthèse de leur texte par écrit.

1 E : N et J ont lu ce texte et dans ce texte on vous parle des ma-niè-res d'a-che-ter |alors vous avez des personnes qui achètent tout (E fait un geste englobant) |vous avez des personnes qui achètent rien (E fait un geste de refus) ou parce qu'ils n'ont pas beaucoup d'argent ou parce qu'ils n'aiment pas| vous avez des personnes qui cherchent la chaussure ou le vêtement unique (E fait le geste de chercher) d'accord/ | et donc chaque personne a une personnalité|un caractère d'accord/

2 Y (A1) : (fait un signe qui montre qu'elle suit bien les explications de l'E)

*3 E : est-ce que D et J vous pouvez un peu expliquer à Yaneth les différents caractères des acheteurs ? | essayez d'utiliser un vocabulaire très simple pour Yaneth *

4 D (B2) : (parle lentement et s'accompagne de gestes) alors d'abord il y a des personnes organisées| ils achètent des choses pour la famille | il y a une personne qui achète pour toute toute les autres (geste englobant et J fait aussi le même geste)

5 Y (A1) fait signe qu'elle comprend

6 J (B1+) : ensuite il y a le xxxx||(pb de prononciation)

7 E : les quoi ?

8 J (B1+) : les [prevojã]

9 E : les prévoyants

10 J (B1+) : les prévoyants | ce sont des personnes qui pensent plus acheter en avance||(fait des gestes) par exemple une personne c'est l'anniversaire de sa mère très longtemps (geste) mais il achète (geste) en avance

11 Y (A1) : (sourit, signe qu'elle a compris)

12 D (B2) : il y a les moins riches| ceux qui n'ont pas| beaucoup| d'argent (geste) | ils achètent que quand il y a le prix|| (geste descendant)baisser

13 E : le prix qui baisse

14 D : qui baisse (geste de réduction)

15 E : alors c'est qui ceux-là ?

16 D : les moins riches

17 E : les moins riches (elle écrit au tableau) « 1) les organisés 2) les prévoyants 3) les moins riches etc »

18 J (B1) : après c'est les impulsifs| ce sont des personnes qui achètent tout| ils ont besoin d'acheter quelque chose (geste d'indifférence) (J parle très vite, articule peu)

19 E : d'accord Y « les impulsifs » / c'est pareil en espagnol| ça l'aide

20 J : impulsivo

21 D : ensuite| il y a les chercheurs||quand ils cherchent (gestes) |ils cherchent une chose (geste) |euh dans beaucoup (gestes) |ils cherchent| ils cherchent| et puis ils voient une chose| ils regardent le prix| si le prix n'est pas très haut (geste) | ils achètent (geste)

22 E : ça va Y| chercher chercher ?

23 Y : oui

24 E : et puis ?

25 D : il y a les pers-pers-é-verins

26 E : ah oui| ça c'est difficile| est-ce que vous avez le mot en espagnol ?

27 J : oui oui (elle traduit)

28 E : alors ça va

29 J : quand les personnes attendent attendent

30 D : ||| pour trouver une chose importante pour eux

31 E : très bien| les persévérants ce sont des chercheurs mais encore plus et puis /

25 J : c'est tout c'est fini

TRANSCRIPTION 2 (S2/2.2)

Exercice de grammaire : les prépositions de lieu (consolidations et révisions)

Regroupement : en classe entière

Une interaction enseignant/ étudiant B2 puis étudiant A1 vers B2 / des révisions de niveau A1 qui semblent nécessaires aussi pour des étudiants B2

Contexte **: le 4.12.09 l'enseignante avait d**onné aux débutants un travail à faire en autonomie en classe et chez eux qui consistait à associer des choses aux magasins où on peut les trouver. Avant cela les étudiants débutants avaient revu les préposit**ions de lieu avec l'enseignante et** dans leur livre de grammaire (*La grammaire progressive du français*). **Dans le passage suivant, l'enseignante corrige l'exercice d'association en classe entière de la séance suivante. Elle a remarqué que la maîtrise des prépositions de lieu n'est pas acquise par certains étudiants B2 à l'oral. Elle fait un petit exercice de révision supplémentaire. Elle écrit des phrases avec des lieux, appelle l'étudiante** B2 au tableau et lui demande de trouver la préposition correcte.

1-E : (écrit au tableau) « je vais ……..... France / …….
Grenoble/……..piscine/…….cinéma/…….docteur »

Est-ce que F (B2) vous pouvez venir au tableau pour nous mettre s'il vous plaît les bonnes prépositions de lieu devant ces termes /

2-F (B2) : « aux cinéma/ a là France/ a Grenoble / chez le docteur/ a la piscine » (F est très hésitante)

3-E : J(A1) vous allez corriger F /

4-J : (A1) : c'est au cinéma, pas le x

5-F :(B2) : « au cinéma » (F efface le x)

6-J (A1) : à la France / je vais [ã] France

7-E : très bien EN

8-F : « …… France » (F efface et hésite corrige)

9-E : comment vous écrivez J ?

10-J : A-U

11-E : non pas A-U

12-D (B2) : E-N

13-E : E-N/ avec E et N

14-F : « on France »

15-Les és : EN E-N

16-F : « en France »

*17-E : eh c'est l première que vous apprenez quand vous partez à l'étranger l et puis vous avez utilisé le verbe avoir l ce n'est pas le verbe avoir A mais c'est une préposition *

18-M (A2+) : un accent sur le A

19-E : voilà M l il faut un accent sur le A

20-F : « à Grenoble/ à la piscine »

21-E : très bien/ est-ce que F vous pouvez nous expliquer pourquoi c'est EN France et pas à la France ?

22-F : je sais pas

23-E : et si vous allez au Portugal vous dites quoi ? Je vais EN Portugal ?

24-F : non

25-E : vous dites quoi ?

26-F : au Portugal /

27-E : est-ce que quelqu'un peut aider Fabiola pour expliquer pourquoi ? | vous vous rappelez J de la différence entre AU et EN ?

28-J : |||

29- : est-ce que vous vous rappelez pourquoi AU Portugal mais En France ?

30-J : parce que En feminin et AU masculin

31-E : oui c'est bien | mais parce que qu'est-ce que c'est comme catégorie de noms ? | ce sont des choses| des pays| des villes| des régions| c'est quoi ?

32-F : pays

33-E : ce sont des pays d'accord/\ donc les prépositions de lieu| il faut faire attention devant quoi on les met/ si on s'intéresse à un pays| il faudra faire attention si ce pays est féminin ou masculin| en + un pays féminin/ au + un pays masculin/ aux pour les pays pluriels comme les Etats-Unis

34-D (B2) : Mexique c'est féminin ?

*35-E : Mexique c'est l'exception *

36-D : alors AU Mexique ?

37-E : oui

L'enseignante et ses étudiants partent en laboratoire ensuite et l'enseignante prend les 10 premières minutes du laboratoire pour fixer sur le tableau la règle des prépositions de lieu en s'adressant expressément auprès de M (A2+) et F (B2).

TRANSCRIPTION 3 S2/8.2

Exercice de grammaire : les pronoms personnels compléments

Regroupement : grammaire pour tous les étudiants sur le même objectif linguistique mais différentes activités de différents niveaux

Interaction entre deux étudiants de niveaux différents puis correction avec le professeur/ complémentarité des différents niveaux p**our la correction de l'exercice / nécessité de baisser le** niveau pour certaines étudiantes B1 (A2 en grammaire)

Contexte **: L'enseignante a donné des exercices sur les pronoms personnels compléments à faire** en autonomie dans la classe. F et M (A2+/B1 en grammaire et PE) doivent travailler sur les pronoms toniques + les pronoms le, la, les, lui, leur, en, y. Pendant ce temps N (C1) travaille sur **la double pronominalisation. F (A2+/B1) ne comprend pas bien l'exercice et demande de l'aide à** N (C1) sa voisine.

1 F (fait un signe pour travailler avec N)

2 N : non je fais autre chose, je fais pas la même chose que toi.

3 F : aide moi, je comprends pas.

(N se rapproche de F)

4 F : XXX les pronoms toniques, c'est quoi ?

5 N : ((prend un papier et un crayon pour lui expliquer)) : moi : toi : lui : c'est comme il.. elle : nous : vous : eux :: elles ::

6 F : ((il et lui c'est même chose ? et eux ?))

7 N : oui mais eux c'est pluriel ((N regarde l'exercice de F et lui montre la première réponse))

8 N : ça va ? OK ?

9 F : si… merci.

N et F travaillent chacune sur leurs exercices respectifs

10 F : excuse-moi .. tu peux regarder avec moi ? (F montre à N son exercice qui consiste à compléter un dialogue en remplissant des blancs à l'aide de pronoms toniques)

11 F : « alors MOI je travaille, et TOI aussi tu travailles toute la journée et LUI qu'est-ce qu'il fait ? »

12 N : oui, c'est ça ….c'est renforcé

13 F : « il y a mon chef avec MOI /

14 N : non « il y a mon chef avec LUI ! »

15 F : (…) « EUX / aussi ils travaillent toute la journée…/ »

16 N : hmm hmm. EUX parce que le sujet c'est ils (N montre du doigt « ils » dans la phrase)

17 F : (…) « leurs femmes travaillent, EUX / »

18 N : non ! regarde c'est « elles » alors c'est pas eux le pronom tonique... ((N montre le mot « femme » avec son doigt)

19 F : les femmes, ELLES/

20 N : et oui ….

21 F : merci, c'est gentil.

22 N : je t'en prie

F et N retournent chacune de leur côté à leurs exercices respectifs.

23 ((F montre à N le début de son exercice sur « le, la, les, lui, leur ». Apparemment F s'est trompée sur le choix du pronom))

24 N : ((prends à nouveau un papier et écris les pronoms compléments indirects)) me : te : lui :: ça c'est quand il y a la préposition à.. par exemple répondre à qq'un… donc dans ta phrase « répondre aux journalistes » c'est ….. ?

25 N et F : LEUR.

26 F : c'est comme ça ? ((lui montrant ce qu'elle écrit)

27 N : oui.

28 N et F : XXX ((N continue d'aider F à faire son exercice)

29 N : ((écrit) je regarde Fabiola, je LA regarde … Je parle à Fabiola, je LUI parle… Ca va ?

30 F : merci \ j'aime ça !

L'enseignante arrive pour faire la correction de l'exercice avec les pronoms toniques. E reprend très vite l'utilisation des pronoms toniques

31 E : premier exercice c'était les pronoms to-ni-ques. Si on regarde les pronoms tonique M, F, N, N si c'est trop difficile pour vous N soit vous continuez vos exercices.. soit vous cherchez les mots de vocabulaire (sur l'argent avec les autres). Là il y a trois niveaux d'exercices de grammaire donc je suis obligé de corriger les trois dans l'ordre. Les pronoms toniques vous vous rappelez ce que c'est ? … Tu viens avec MOI / je pars avec LUI / je m'assois à côté d'ELLE \ On y va. « Complétez le dialogue avec le pronom tonique qui convient »

32 M : « écoute Alexandre, j'en ai assez… C'est toujours ::::: ?

33 E : vous avez « fais » donc c'est pour la première ou la deuxième personne alors ?

34 F : moi… ((F montre le pronom tonique à M))

35 M : « c'est toujours moi / qui fais tout dans cette maison »

36 E : « c'est toujours MOI qui fais tout dans cette maison \ » Continuez M \ vous faites tout le numéro 2

37 M : ((continue la correction de l'exercice mais très hésitante)) « mais tu as le temps …..euh…. » (intonation neutre)

38 E : ((reprend l'intonation de M et insiste sur la forme dialogale)) « Mais tu as le temps / !... »

39 M : « mais tu as temps …. Moi ? »

40 E : non, non, non, faites attention M c'est un dialogue.

41 M : « mais tu as le temps toi …alors que moi / je travaille »

42 E : ((qui reprend l'intonation de M et insiste sur les pronoms toniques utilisés)) « mais tu as le temps TOI \ MOI je travaille »

43 E : vous savez le pronoms toniques c'est très très important ! on les utilise tout le temps ! vous devez les entendre dans votre famille toute la journée, n'est-ce pas ? Mais regarde LUI, ce qu'il m'a fait ! mais regarde ELLE, ce qu'elle m'a fait !! ((gestes)) vous n'avez jamais entendu ça dans vos familles?

((les és font signe que oui))

44 M : « et le bébé, qui s'occupe de LUI toute la journée ?

45 E : très bien

46 M : « mais toi tu es à la maison alors qu'au bureau il y a mon chef et avec MOI ? il faut travailler / »

47 E : « alors qu'au bureau il y a mon chef et avec LUI il faut travailler »

48 M : « alors qu'avec LUI il faut travailler toute la journée et Cédric et Pascal ils travaillent toute la journée et quand ils rentrent chez eux ils font la cuisine et le ménage / oui mais ce n'est pas pareil leurs femmes travaillent elles / »

49 E : « leur femme travaille ELLES » ((reprend l'intonation))

50 E : donc ça c'est le pronom tonique que vous devez maîtriser absolument. Ce n'est pas très difficile. Le pronom tonique qu'on a tendance à oublier est « EUX » (L'E écrit au tableau). ELLES on le retient en général

51 D : moi, à la mai :son il y a trois filles alors j'utilise très souvent le pronom « elles »

52 E : voilà, par exemple.

[Pendant 50,51,52] F (A2+/B1) demande à N (C1) de la corriger avant de faire la correction oralement. F s'est trompée et N lui explique son erreur.

53 E : ça c'était le pronom tonique. Maintenant on va revoir les pronoms compléments directs et indirects le la les lui leur.((l'E lit l'exemple donné dans l'exercice avec un rythme rapide en insistant sur les pronoms personnels)) « De ma fenêtre j'observe les voisins. Ma mère est avec ses enfants dans le jardin elle | LES regarde. elle LEUR parle. Au loin son mari est installé sur son transat. Elle LE regarde et elle LUI sourit. Il LA regarde et elle LUI sourit. J'ai l'impression de les connaître et pourtant je ne LEUR ai jamais dit bonjour » D'accord ? Alors ça on l'a corrigé la semaine dernière. Je m'en rappelle… mais .on va le refaire avec F et M. Allez-y F. Si vous ne savez pas les autres vous l'aidez si vous êtes en train de suivre à nouveau la correction. « Répondez par oui ou par non en complétant par le pronom qui convient. Le la les ou lui leur »

54 E : « vous regardez souvent la télévision ? »

55 F : Fabiola « vous regardez la télévision ? Oui …/ » ((rythme très rapide comme pour simple révision))

56 F : « oui nous la regard[ə] » ((fin du verbe très peu prononcée))

57 E : « oui nous la regard… ? »

58 F : oui nous la regardONS

59 E : non nous… /

60 f : non nous pas la regarder

61 E : non nous |ne|

62 F : non nous ne la regardons

63 E : PAS \ non nous ne la regardons pas. Répétez !

64 F et ens : non nous |ne| la| regardons |PAS.. Encore à vous

65 F : non nous …ne la …regardons ..pas

66 E : voilà ! « Il parle souvent à son fils ? »

67 F : Non il ne lui parle

68 E : non il ne lui parle PAS \ C'est un peu difficile alors faites la phrase avec « oui » et c'est J qui fera avec « non » ((J est plutôt B1+ en grammaire))

69 E : « il parle souvent à son fils ? Oui…/ » ((fait un signe à F pour lui dire de répondre))

70 F : « oui, il LUI parle »

71 E : « elle a acheté cet appartement ? »

72 F : oui elle l'EUX acheté

73 E : Elle L'A acheté

74 F : elle l'a acheté

75 E : « vous avez vu les enfants ? »

76 F : non…euh oui euh ::::: oui euh :::: nous…. Je….lui |non \ je les ai vus

77 E : je les ai vus ! ((l'E va écrire au tableau)) « je les vois » au présent « je les ai vus » d'accord ? Passé composé « je | les |ai|vus » et je mets le verbe au passé composé d'accord

78 F : je les ai vus d'accord ((en lisant au tableau et en hochant la tête)) et l'autre phrase c'est « oui il leur répondra »

79 E: il leur répondra … très bien

[…] = D (B2) et J(B1+) transforment ensuite ces phrases à la forme négative. Elles hésitent mais arrivent à formuler la phrase correcte. L'enseignante passe ensuite à l'exercice suivant sur les pronoms personnels indirects. Elle interroge M et F mais elles n'arrivent pas à donner le pronom personnel convenable.

---

80 E : ouh mais je vois que c'est difficile alors voyez ce que je vais vous donner à vous. Quelque chose que vous allez faire pour la semaine prochaine ((l'E donne à F et M les photocopies des exercices données aux A1 sur le, la, les et lui, leur pris dans la Grammaire progressive du français et destinés en général à ceux qui ne connaissent pas le point de grammaire. Le, la les, vous révisez et vous faites les exercices. lui leur vous révisez et vous faites les exercices. Parce que si c'est déjà difficile au présent et à la forme affirmative ça veut dire que ce sera encore plus difficile au passé composé et à la forme négative

81 D : Parce qu'on va les voir aussi ceux-là ?

82 E : bien sûr on va tout faire avant Noël et les doubles pronoms aussi comme par exemple « je ne le lui ai pas raconté » ((les étudiantes rient))

83 D : moi je vais jamais dire non mais je vais toujours dire oui

TRANSCRIPTION 4 S2/5.3.C

PO échange individuel entre l'Enseignant et D (B2+) sur le thème de l'argent.

Regroupement **: en laboratoire, pendant un travail d'écoute**

Interaction entre l'enseignante et une étudiante avancée pendant 6 minutes

Contexte **: l'enseignante a** donné deux CO sur le thème de la consommation à écouter en laboratoire. Une CO pour les débutants extraite du Manuel A propos A1 et une CO extraite de A propos de (B1-B2)

Consigne : les étudiants avancés doivent écouter des personnes qui parlent et qui répondent à **toute une liste de questions relatives au thème de l'argent. Pendant ce temps l'enseignant**e a **annoncé qu'elle parlera avec certains étudiants. Elle s'adresse en premier à D (B2+)**, une étudiante turque et allemande qui vit en France comme fille au pair depuis 1 an.

1 E : question 13 est-ce que vous avez déjà gagné au loto à la loterie ou à un jeu d'argent ?

2 D (B2+) : je joue pas de la loterie| je me dis je vais jamais gagner çà parce qu'il y a beaucoup de monde qui jouent de |c'est de ?

3 D(B2+) : à ces jeux

3 un autre étudiant : le Barksha (?)

3 E : qu'est-ce que c'est ce jeu ?

4 D : c'est un jeu alors il y a beaucoup de monde et si on gagne alors xxxx

5 E : donc vous n'êtes jamais alllée au casino

6 D : si j'étais allée une fois| c'était en voyage| mais c'était pas très intéressant pour moi

7 E : d'accord\ | autre question est-ce que l'argent est un sujet tabou dans votre famille ? | est-ce qu'on en parle beaucoup pas beaucoup et est-ce que c'est tabou ?

8 D : d'abord c'est pas tabou mais on n'en parle pas tous les jours|xxxx| mais surtout avec mon père on compare la Turquie avec l'Allemagne (la personne est turque mais vit en Allemagne)

9 E : quel type de comparaison vous faites ?

10 D : moi et mon père on pense que les gens en Turquie ils disent on n'a pas beaucoup d'argent pour vivre comme les européens mais quand on rentre chez eux ils ont des meubles la cuisine plus nouveaux (gestes) techniques|

11 E : c'est où

12 D : chez nous| les gens qui habitent dans ma ville les gens ils ont des cuisines très modernes| normalement j'habite dans une petite ville et c'est pas l'habitude mais là ils en ont | et ils disent quand même nous on n'a pas assez d'argent

13 E : donc ils se plaignent et votre père il n'aime pas

14 D : non et il dit que c'est bizarre

15 E : est-ce que vous avez de l'argent de poche ?

16 D : quand j'étais en Allemagne on m'en a donné| mais dès que je suis arrivée ici on a arrêté parce que moi je voulais être indépendant| alors quand je suis partie de la maison j'ai dit on arrête pour l'instant

17 E : et là vous gagnez un peu d'argent ?

18 D : c'est 80 euros la semaine et je travaille pas le week-end

19 E : et le we c'est des heures supplémentaires / c'est payé plus ?

20 D : c'est 100 euros par week-end mais c'est dur parce que si je reste le we avec les enfants j'ai la tête comme ça (geste)

21 E : oui mais ça vaut 100 euros quand même vous pouvez vous payer un beau voyage après| vous pouvez partir à Lyon ou à Paris||d'accord | est-ce que vous avez l'usage de la dot dans votre pays ? est-ce que les femmes quand elles se marient font usage de la dot ?

22 D : non on en a pas

23 E : et est-ce qu'en Turquie il se passe quelque chose de particulier quand on se marie ? la famille donne quelque chose ou pas ?

24 D : alors on a les traditions mais ça c'est pas l'argent mais c'est || je sais pas || je pense que la famille du mari| l'homme| il doit payer le mariage (gestes) |et la famille de la femme doit acheter les meubles pour décorer leur maison

25 E : d'accord donc la tradition de la répartition des dépenses pour les jeunes mariés

26 D : je ne suis pas sûre mais je pense que c'est comme ça

27 E : d'accord c'est intéressant || est-ce qu'il y a d'autres personnes qui veulent parler ?

.....(pas de réponses ; les autres étudiants avancés ont enlevé le casque)

28 E : est-ce que vous avez fini ?

29 les étudiants avancés : oui

TRANSCRIPTION 5 (S3/7.2)

Correction d'une CO de niveau intermédiaire en classe entière.

Objectif grammatical : révision de la comparaison niveau intermédiaire mais les étudiants A1 écoutent aussi avant de travailler la comparaison à leur rythme

Regroupement : classe entière

Interaction entre trois étudiantes de niveaux semblables avec l'enseignante

Contexte **: l'enseignante ava**it prévu de faire écouter plusieurs compréhensions orales en laboratoire : une pour les débutants (*Alter ego 1*), une pour les niveaux intermédiaires (*Alter ego 2*, **dossier 2 p.32), et une prise de notes pour les plus avancés. Mais le laboratoire était cassé. L'E** décide de faire écouter à tous la CO n°2 en classe entière.

Consigne : les étudiants doivent écouter trois fois le document et remplir un tableau **: qu'est**-ce que la personne achète, où et pourquoi ? Les étudiantes plus avancées doivent aussi écrire les phrases qui utilisent la comparaison

1-E : alors je vais demander à une jeune fille de venir au tableau pour écrire les phrases au tableau | est-ce que qq veut venir au tableau pour écrire les phrases avec la comparaison? |pendant ce temps les autres vous allez répondre aux questions |est-ce qu'il y en a une d'entre vous ? Olga ? (Olga a levé la main) |venez Olga | personne 1 |qu'est-ce qu'elle achète la personne 1 ?

2 Em (A1) : euh| une beau costume /

3 E : très bien\ elle achète un beau costume |où ? |

4 Em(A1 : dans un |grand magasin /

5 E : très bien \elle achète un beau costume dans un grand magasin |et pourquoi il décide d'aller dans un grand magasin ce monsieur ?

6 An (B2) : parce qu'on peut essayer tant de costumes pour essayer

7 E : qu'est-ce que ça veut dire ?

8 An (B2) : on peut mettre|||

9 E : on peut choisir parce qu'il y a beaucoup de costumes| bien| alors je vais vous le repasser Olga et vous allez écrire les phrases où il y a la comparaison.

Doc audio :

« -je fais une enquête pour le journal 100 millions de consommateurs sur les habitudes d'achats des Français. Vous par exemple, quel a été votre dernier achat, où l'avez-vous acheté et pourquoi ?

- alors moi je me suis acheté un beau costume, le premier de ma vie pour commencer mon stage. Où ? Et bien c'est simple, je vais toujours dans un grand magasin par ce qu'il y a beaucoup plus de choix »

10 O : il y a plus de choix /

11 E : oui |écrivez |dans un grand magasin il y a beaucoup plus DE choix

12 O : (écrit au tableau) « dans un grand magasin il y a beaucoup plus de choix et « j'ai pu essayer autant de costumes que j'ai voulu »

13 E : très bien|c'est tout juste|c'est bien Olga \ (E souligne « plus de choix » et « autant de »|qui veut venir écrire au tableau pour la personne 2

14 H(B2) lève la main

15 E : OK H | alors la deuxième personne qu'est-ce qu'elle achète M(A1) ?

16 M (A1) : un sac de voyage

17 E : bien ! un sac de voyage| et elle va l'acheter où son sac de voyage ?

18 M (A1) : (parle très doucement et un peu hésitante) dans un petite boutique/

19 E : oui c'est bien et pourquoi elle va dans une petite boutique ?

20 M : parce | | que | qualité/ (parle très doucement)

21 E : c'est çà \ vous voyez que vous parlez bien et que vous comprenez tout M / C'est bien | donc cette dame elle va dans une petite boutique parce qu'elle cherche la qualité| elle a dit qu'elle n'aime pas la camelote | la camelote ça veut dire les choses de mauvaises qualités | « camelote » (écrit au tableau)

Doc audio : « je me suis offert un sac de voyage, j'ai fait plusieurs magasins, on se rend nettement mieux compte des prix »

22 E : on se rend mmm compte des prix |

23 H (B2) : mieux/

24 E : oui c'est ça| écrivez-le H.

25 H : « on se rend mieux compte de prix »

26 E : ok| quelqu'un d'autre vient ? Cela me permet de vous évaluer en dictée aussi| allez Br (B1+)

Doc audi : «j'en ai finalement trouvé un qui était dans mes prix dans une petite boutique de produits dégriffés, comme ça j'était sûre de la qualité, je ne supporte pas la camelote

27 E : la personne n°3 qu'est-ce qu'elle a acheté ?

28 Groupe de trois es : des serviettes

29 E : des serviettes de toilettes| où

30 C(B2) : dans l'internet

31 E : SUR l'internet | pourquoi elle va sur internet cette dame ?

32 C et A (B2) : c'est moins cher et plus vite

33 E : c'est pas plus vite| c'est plus ?? c'est plus

34 Groupe : facile

35 E : oui c'est plus facile, c'est moins cher et c'est pas plus vite c'est plus /// ? c'est plus rapide \ Ne confondez pas vite et rapide

36 H (B2) : quelle est la différence ?

37 E : ah j'attendais cette question | quelle est la différence entre vite et rapide ? Ecoutez moi : c'est un animal rapide| il court très vite

38 O (B2) : rapide c'est l'adjectif.

39 E : voilà rapide c'est l'adjectif| ma voiture est rapide| c'est une voiture rapide|d'accord c'est un adjectif| ma voiture va très vite| elle roule vite ça complète un verbe | donc c'est un adverbe|allez Br|on écoute et vous notez les phrases

Doc audio : « je n'aime pas beaucoup faire les magasins alors j'achète de plus en plus sur catalogue ou par internet »

40 Br (B1+) : « j'achète de plus en plus » /

41 E : très bien| vous en faites une autre

Doc audio : « le dernier achat que j'ai fait c'était du linge de toilette, des serviettes de bain »

42 E : vous savez ce que c'est le linge ? (pas de réponse) le linge en fait c'est quand vous allez dans un grand magasin et vous cherchez /// vous savez Br ?

43 Br (fait signe que non et regarde ses camarades pour obtenir de l'aide)

44 E : non ? | c'est quand vous cherchez des « draps », des « couvertures », des « serviettes », des « nappes »

45 Br : des couettes ?

46 E : euh non| des housses de couette| alors je vous donne ce vocabulaire parce que je pense que c'est utile pour tous les niveaux| c'est du vocabulaire pratique| quand j'habitais à Londres j'allais dans les grands magasins et parfois je ne connaissais pas le mot de ce que je cherchais| alors c'est très difficile de décrire un draps par exemple| vous dites je voudrais un (E fait le geste) |donc c'est important de connaitre le vocabulaire de la vie pratique

47 C (B2) : c'est quoi la nappe ?

48 O (B2+) : (me regarde et commence à parler)

49 E : ne me regardez pas mais expliquez à C

50 O : quand euh||par exemple pour déjeuner tu mets la table avec une nappe (fait le geste de déplier et de poser sur une table) | en fait c'est une grande couverture

51 E : non c'est pas une couverture| une couverture c'est pour dormir|c'est un grand morceau de tissu

52 O : oui un grand morceau de tissu et ça descend sur les côtés|

53 H (B2) : et quel est le nom de ces choses qu'on met sur la table pour chacun

54 O : un set de table ?

55 E : oui c'est ça| un set de table | c'est un cadeau en général qui fait plaisir|des set avec les serviettes| attention chez nous on ne fait pas la différence entre une serviette de plage, de douche et une serviette pour manger| on continue

Doc audio (suite): « on va bien plus vite , c'est souvent un peu moins cher et c'est pas aussi compliqué qu'on le dit »

56 B : « ce n'est pas aussi compliqué |||| » ?

57 E : qu'on le croit| verbe croire

58 B : Ah ok « ce n'est pas aussi compliqué qu'on le croit »

59 E : merci Br |vous avez donc souligné sur ce tableaux différentes expressions pour comparer les choses .Alors moi je vais vous demander de réfléchir pendant 5 minutes et de compléter le petit tableau de votre document. Je vais aller voir maintenant Mika, Emma et Miriam (A1). Les autres / ce qui m'intéresse /c'est quand est-ce que je dis plus, moins, autant, aussi |mais quand est-ce que je dis plus que ou plus de, moins que ou moins de, etc| C'est rapide, ce sont des révisions

L'enseignante déplace une table pour se placer face aux trois étudiants A1 afin de travailler avec elles pendant que l'autre groupe complète le tableau. Les étudiants travaillent seuls

60 E : on va reprendre ça | alors pour la semaine prochaine vous aller apprendre le n°41 de votre livre| c'est le verbe faire| parce qu'on n'a pas eu le temps de le voir aujourd'hui| et je vous prête le livre de corrigés | alors nous pour la comparaison on va se limiter à plus plus que moins moins que et aussi| c'est le n°33 de votre livre si vous voulez le prendre| est-ce que vous voulez bien le lire Mika s'il vous plaît ?

L'enseignante fait lire la leçon du livre à tour de rôle (les phrases d'exemples données par le livre) et reprend à la fin à l'aide d'exemple concrets.

61 E : (E prend deux livre devant elle, un vert et un orange) imaginez que vous allez dans un magasin et vous dites « je cherche un livre pour les enfants de la famille, ce livre (E fait un geste en montrant le livre) est joli mais il est plus cher que ce livre |ce livre est moins joli que ce livre (l'E montre) mais il est moins cher |ou ce livre vert est aussi intéressant que ce livre orange mais il est moins cher que le livre orange alors j'achète le livre vert | vous voyez ? vous avez compris ?

(…) : les étudiants continuent à lire la leçon à haute voix

62 E : bon maintenant je vais travailler avec les autres |ça (elle montre les exercices qui font face à la leçon) c'est ce qu'il y a à faire pour la semaine prochaine |mais je vais vous donner un travail à faire maintenant toutes les trois| vous imaginez que vous allez dans un grand magasin| vous voulez aller à la fnac ou dans un magasin de bijoux ou dans un magasin de jouets ? (E prend différents catalogues qu'elle a récupérés dans des magasins)

63 M : bijoux

64 E : qu'est-ce qu'on peut acheter dans un magasin de bijoux ?

Les étudiants forts (qui se mettent à participer à l'interaction) : des boucles d'oreilles || un bracelet| un collier |des bagues (l'E reprend chaque mot et fait des gestes pour faire comprendre aux és A1)

65 E : vous avez le catalogue (E l'ouvre et montre une double page au groupe débutant mais assez loin de telle sorte que les autres és puissent comprendre la tâche du groupe A1) |il y a les prix d'accord /|vous avez décidé de faire un cadeau OK/ | vous allez ensemble comparer trois produits | vous essayez de les comparer |nous avons trois produits | il y a une vendeuse et deux personnes qui

achètent le fiancé et la fiancée| vous allez choisir une bague pour Madame et vous demandez à la vendeuse de vous montrer | Madame vous choisissez trois bijoux et vous discutez avec la vendeuse |quel bijoux est plus joli| moins cher| aussi joli que| d'accord | et vous faites à peu près 5 phrases | exemple : la bague ici coûte 890 euros |elle est plus cher que ce collier | il coûte 546 euros | d'accord/ (l'E a accompagné sa consigne de nombreux gestes et s'est adressée directement au groupe A1) | Allez à nous maintenant (E va s'occuper du deuxième groupe)

L'enseignante corrige le tableau récapitulatif sur la comparaison avec le groupe plus avancé (intéressant à transcrire pour voir quelles mises au point sont faites par l'enseignante) puis elle donne un exercice d'application au groupe plus avancé pour pouvoir s'occuper de la tâche donnée aux étudiants A1

66 E : alors où en êtes-vous ? Racontez moi | qu'est-ce que vous avez choisi comme cadeaux ?

67 Em montre une double page présentant des bagues avec des pierres de différentes taille et de différentes couleurs.

68 E : alors elles sont comment ces bagues ?

69 Em : il y a une rose bague ||

70 E : une grosse ?

71 Em : une rose bague

72 E : c'est une pierre rose

73 Em : une pierre rose

74 E : oui et puis ?

75 Em : la bague || ça (elle montre sur le catalogue) | est moins chère la bague verte /

76 E : oui alors la bague rose est moins chère QUE la bague verte| n'oubliez pas QUE

77 Em : elle est moins chère que la bague verte mais elle | est | plus chère que la bleue

78 E : elle est plus chère que la bleue | d'accord||| elle coûte combien cette bague ?

79 Em : euh mille|||trois mille||cinq|cents|| euros

80 E : oui elle fait 3500 euros | et la bague verte elle coûte /

81 Em : quatre mille| deux cent| quatre- vingt |euros /

82 E : qu'est-ce que vous choisissez Monsieur et Madame ?

83 Mk et Mi : mmm|||

84 E : vous voulez faire le dialogue ou pas ?

85 Mi : on a écrit | les phrases

86 E : très bien alors dites mois vos phrases

87 Mi : la bague rouge est plus chère que la bague bleue mais c'est moins cher que la bague verte. Mais la bague verte est plus jolie que la bague bleue et la bague rose.

Pb de codec :

reprendre……

E : Mika et Miriam elles sont allées chez le bijoutier et elles ont hésité entre ces trois bagues| vous pouvez décrire ces bagues ?

O (B2+) : il y a une bague en argent

E : chez ce bijoutier cela doit être de l'or blanc| c'est une bague avec une|||comment ça s'appelle çà ? (E montre la pierre)

???

E : une pierre\ une pierre rouge| comment on appelle la pierre rouge ?

O : rubis

E : le rubis | la pierre verte / ||| c'est l'émeraude | et comment on appelle les petites pierres bleues là ?

A (B2) : saph|||/

E : oui les saphirs | donc le rubis | l'émeraude| les saphirs

E : la bague rouge coûte 3500 euros| la bague verte coûte|Emma/

Emma (A1) : (elle regarde à nouveau le prix sur le catalogue) quatre|mille| deux cent|quatre-vingt|euros

E : oui 4280 euros |et la bague bleue coûte 2480 euros|est-ce que vous pouvez comparer ces bagues ? |je répète 3500|4280|2280

Olga (B2+) : la bague bleue est la moins chère

E : alors là|O utilise un superlatif|le moins|la moins|je vous rappelle que la structure du superlatif est le moins ou la moins| la bague la moins chère| mais on peut dire aussi qu'ici il y a une pierre plus grosse que là (E montre les pierres) mais qu'il n'y a pas AUTANT de pierres sur la bague rouge que

sur la bague bleue | et on peut dire aussi que ces pierres ne sont pas AUSSI chères puisqu'elles ont des prix différents.

[l'E annonce le programme de la semaine suivante et donne les devoirs aux plus fortes]

E : dans Edito votre méthode il y a quelque chose sur la comparaison | p144|p.145|p.146

Catherine DAVID-LODOVICI.
Thèse : l'agir enseignant en classe de FLE mutlilingue et multi-niveaux en milieu homoglotte
Document repère : les macro-structures de S1, S2, S3

Afin de faciliter la lecture du manuscrit, nous intégrons ce feuillet mobile. C'est un résumé des longues analyses des 3 synopsis (Schneuwly et Dolz, 2005, 2006, 2009) qui décrivent les gestes didactiques dans les 3 séances observées : S1 (4.12.09) ; S2 (11 ;12.09) ; S3 (3.12.10). Ces analyses sont développées dans le corps du texte, chapitre 6 pour S1 et dans les Annexes pour S2 et S3[1].

MACRO-STRUCTURE DES SEANCES S1, S2, S3

MACRO-STRUCTURE de S1

Niveaux	description	
1 (6 mn 50)	Mise en route et reprise des devoirs	
2 (63 mn)	Thème : la consommation : « acheter dans les magasins » *CO à partir de 5 extraits de la série Un GARS, une FILLE*	
2.1	CO des 5 saynètes	
2.1.1 à 2.1.5	Visionnage des saynètes et vérification de la CO	
2.2	Approche du lexique à partir de la transcription de la vidéo	
2.2.1	Visionnage de la vidéo avec les transcriptions pour tous	
2.2.2	Les A1 doivent souligner le vocabulaire des magasins dans la transcription	
3 (47mn)	Travail en groupes	
3B CE (B1/B2+): les différents types d'acheteurs *(Connexion 2)*		3A Gram : les A1 corrigent les devoirs « pouvoir, devoir, vouloir » (avec un tuteur)
3B1 E donne le texte à lire avec les questions de CE		3A1 consignes 3A2 correction des devoirs avec E
3B2 Les és travaillent en autonomie		3C Les A1 découvrent un exercice d'appariement (choses et magasins) (*Le Vocabulaire illustré)*
3B3 E corrige la CE		3C1 Les A1 travaillent avec le tuteur
3B4 PE en autonomie pour les B1/B2 ; synthèse du texte		3C2 Les A1 travaillent avec E qui explique les prépositions de lieu.
4-labo 10mn	4A: CO pour les A1 *(Accord 1)* 4B : les és avancés doivent écouter les extraits de la video *Un gars, une fille*, avec la transcription, pour observer la différence de registres de langue et fixer le vocabulaire familier	

[1] On rappelle que E désigne l'enseignant et és désigne les étudiants

<table>
<tr><td rowspan="2">5-labo
12mn</td><td>CO B1/B2
5B « la famille » (La France au quotidien) : auto-correction avec la transcription de la CO écoutée puis ramassée par E le 25//11/09</td><td rowspan="2">CO A1
5A « la journée d'un écrivain » (La grammaire en dialogue, deb.) : reprise avec E de la CO écoutée le 25/11/09 (pour l'étudiant A1) + écoute de 4A (CO dans Accord 1 « dans les magasins »)</td></tr>
<tr><td>5C : CO sur la « folie des soldes » (Connexion 2) correspondant au texte de la CE travaillée précédemment (pour les B1/B2)</td></tr>
<tr><td>6 labo
10mn</td><td colspan="2">Phonétique pour tous à partir d'une saynète de la vidéo</td></tr>
<tr><td>7 (34 mn)</td><td colspan="2">Correction du laboratoire
PO sur les manières d'acheter de chacun</td></tr>
<tr><td>7.1</td><td colspan="2">E corrige la CO A1 (Accord1)</td></tr>
<tr><td>7.2</td><td colspan="2">E corrige la CO « la folie des soldes » (Connexion 2)</td></tr>
<tr><td>7.3</td><td colspan="2">E travaille à partir de la transcription de « la folie des soldes » :observation du lexique, répétition, lecture</td></tr>
<tr><td>7.4</td><td colspan="2">PO des és : quel type d'acheteur êtes-vous ?</td></tr>
<tr><td>8 (29mn)</td><td colspan="2">Grammaire</td></tr>
<tr><td colspan="2">8B travail des B1/B2 sur les pronoms personnels compléments</td><td>8A travail des A1 sur les prépositions de lieu</td></tr>
<tr><td colspan="2">8B.1
Les B1/B2 font des exercices à trous</td><td>8A1
E explique à nouveau les prépositions de lieu aux A1</td></tr>
<tr><td colspan="2">8B.2 E commence à corriger les exercices et donne les devoirs</td><td>8C J(A1) explique à Y (A1) qui s'est absentée la corrections des devoirs sur « devoir, vouloir, pouvoir » (S1/2)</td></tr>
<tr><td>9 (25mn)</td><td colspan="2">Culture : CO et PO sur la Fête des Lumières</td></tr>
</table>

MACRO-STRUCTURE de S2

<table>
<tr><td>Niveau</td><td colspan="2">Description</td></tr>
<tr><td>0 (4mn)</td><td colspan="2">Mise en route : accueil d'une nouvelle étudiante débutante et vérification rapide du travail en autonomie dans la semaine</td></tr>
<tr><td>1 (1h41)</td><td colspan="2">PO : jeu de rôle « acheter dans les magasins » PO pour tous mais des objectifs différents pour A1 et pour B1/B2</td></tr>
<tr><td>1.1</td><td colspan="2">Visionnage de la vidéo Un gars, une fille (2)</td></tr>
<tr><td>1.2</td><td colspan="2">Préparation de la PO « acheter dans les magasins)</td></tr>
<tr><td colspan="2">1.2.2 A
Travail des A1 : corrections devoirs sur les prépositions de lieu (donnés le 4.12)</td><td>1.2.2 B
Travail des B1/B2 : préparation d'une saynète extraite de la vidéo</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="4">1.2.3 C et D
Préparation du jeu de rôle à partir d'un canevas (1.2.3.C) + vision de la grammaire de ce, cette, ces (1.2.3.D)</td><td>1.2.3 E
Correction d'un ancien exercice sur les registres de langue (donné le 25.11.12)</td></tr>
<tr><td>1.2.4 Retour à la répétition de leur saynète</td></tr>
<tr><td>1.2.5 F Les B1/B2 doivent lire l'exercice d'appariement choses-magasins donné le 4.12 aux A1</td></tr>
<tr><td>1.2.6 G E leur donne aussi des exercices de lexique difficiles sur l'argent pour ceux qui ont tout fini (A propos de)</td></tr>
<tr><td>1.2.7</td><td colspan="2">Présentation des jeux de rôle en classe entière.</td></tr>
<tr><td>2 (10mn)
(labo1)</td><td colspan="2">Correction de l' exercice d'appariement objets - commerces : donné le 4.12.09 aux A1 et le 11.12 aux B1/B2. (voir S1 / niv 3C)
Occasion pour réviser les prépositions de lieu</td></tr>
<tr><td>2.1</td><td colspan="2">E corrige l'exercice d'appariement avec tous</td></tr>
<tr><td>2.2</td><td colspan="2">E révise les prépositions de lieu avec tous</td></tr>
<tr><td>2.3</td><td colspan="2">Travail de phonétique à partir des exercices d'appariement</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3 (13mn)
(labo2)</td><td colspan="2">Consolidation et approfondissement du lexique sur le thème de magasins et de l'argent.</td></tr>
<tr><td>3A
Les A1 doivent compléter un dialogue à trous sur les phrases clés dans un magasin (Le Vocabulaire illustré)</td><td>3B
Les B1/B2 font l'exercice à trous desA1 + activités plus difficiles (A propos de)</td></tr>
<tr><td>4 (5mn)
(Labo3)</td><td colspan="2">Phonétique personnalisée (350 exercices de phonétique)
activités séparées (travail individuel)</td></tr>
<tr><td>5 (21mn)</td><td colspan="2">Travail individuel de CO et PO</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>Labo 4</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="2">5.1
CO A1 «se diriger dans la ville » (A propos A1)</td><td>5.2
B1+/B2 « vous et l'argent » (fiche lexique A propos de)</td><td>5.3
PO avec D (B2+) sur les questions de A propos de</td></tr>
<tr><td>6 (18mn)</td><td colspan="3">Correction de la CO des és avancés.
Les és A1 veulent écouter aussi plutôt que de s'auto-corriger sur leur CO A1</td></tr>
<tr><td>6.1</td><td colspan="3">L'E corrige la CO B1+/B2 en classe entière</td></tr>
<tr><td>6.2</td><td colspan="3">PO avec les B1/B2 à partir des questions de la CO, les A1 écoutent</td></tr>
<tr><td>7 (17mn)</td><td colspan="3">Exposé de J (B1+) préparé à la maison : « pouvoir d'achat et inégalité » (Alors B1)</td></tr>
<tr><td>7.1</td><td colspan="3">J présente son exposé</td></tr>
<tr><td>7.2</td><td colspan="3">E commente son travail et initie une PO sur ce sujet avec les autres és</td></tr>
<tr><td>8 (31mn)</td><td colspan="3">Travail de grammaire : les pronoms personnels compléments (suite 4.12.09)</td></tr>
<tr><td>8.1A
N (B2+/C1) fait des exercices sur les doubles pronoms</td><td>8.1B
F et M (A2+ en grammaire) révisent les pronoms toniques et personnels (le, la, lui, leur, en, y)</td><td>8.1C
Les és qui ont fini (car les pronoms étaient en partie donnés en devoir) poursuivent les exercices de lexique (A propos de)</td><td>8.1D
Les A1 travaillent avec la Grammaire progressive du français</td></tr>
<tr><td colspan="2">8.2B
N(B2+/C1) explique les pronoms à F (A2+ en grammaire) qui le lui demande</td><td>8.2C
J et D ont fini et avancent sur le lexique</td><td>8.2 D
E revient sur la CO facile du labo avec les A1 (les directions dans la ville)</td></tr>
<tr><td colspan="3">8.3 (A,B,C)
E corrige les exercices de grammaire sur les pronoms pour les non débutantes</td><td>8.3 E
Le tuteur corrige les exercices sur les pronoms avec les A1</td></tr>
<tr><td>8.4</td><td colspan="3">E donne les devoirs</td></tr>
<tr><td>9 (11 mn)</td><td colspan="3">E corrige les exercices de lexique sur l'argent des B1+/B2+ (A propos de)
Prolongation du cours avec 3 B1+/B2</td></tr>
</table>

Catherine DAVID-LODOVICI.
Thèse : l'agir enseignant en classe de FLE mutlilingue et multi-niveaux en milieu homoglotte
Document repère : les macro-structures de S1, S2, S3

MACRO-STRUCTURE de S3

1 (12mn)	Présentation **d'une revue de presse par les és avancés**	
2	Reprise du thème : les activités quotidiennes	
2.2 A (30mn)	E + A1 exercices divers	2.2 B PO : les A2+/B2+ A2+/B2+ préparent un jeu de rôle / débat table ronde sur « la répartition des tâches dans la famille » 2 étudiants pour le même rôle
2.2.1	Correction test	
2.2.2	PO « activités quotidiennes »	
2.2.3	Mois, saison, année	
2.2.4	Conseil manuel unité 3 « raconter sa journée »	
2.2.5	Lexique : objets quotidiens	
2.2.6	Loisirs /vb faire	
2.3 (40mn)	Présentation du débat en classe entière et intégration des A1 dans la discussion	
2.3.1- 2.3.5	PO des étudiants	
2.3.6	Correction des erreurs et maladresses écrites au tableau par l'enseignant pendant la PO.	
3 (37mn)	Laboratoire de langue / pbs tech/ **Seule la CO A1 est proposée + lecture d'un texte niv A2+ (phonétique)** *(Ici 2)*	
4 (15mn)	PO sur « la journée sans achats » (image)	
4.1	**Les és décrivent l'image de la pub**	
4.2	**E leur demande de parler de la consommation dans leur famille d'accueil**	
4.3	E présente la **vidéo correspondant à l'image la pub et demande de** commenter le slogan	
5 (12mn)	Lexique des achats et de la consommation	
5.1	Brainstorming autour du thème de la consommation	
5.1.1	Lexique personnalisé (chacun donne deux mots)	
5.1.2	Les différents verbes qui ont « argent » comme complément	
51.3	Expressions idiomatiques et familières (traductions pour les A1/A2)	
5.2	Observation d'une fiche de vocabulaire distribuée niveau 2/3	
6 (25mn)	Correction de la CO A1 écoutée en laboratoire en classe entière	
6.1	PO : connaissez-**vous la fnac et qu'est**-ce que vous avez acheté (A1)	
6.2	Correction de la CO	
6.2.1	Question niv A1	
6.2.2	Questions niv A2	
6.2.3	Interculturel : sur le pourboire	
6.2.3	Devoirs	
7 (51mn)	Vision/révision/approfondissement de la comparaison	
7.1	Ecoute de la Co n°2 (AE 3 des personnes parlent de réductions sur leurs achats) 2 consignes A1/A1+ et A2+/B2+	
7.2	Les és A2+/B2+ écrivent la transcription au tableau, qui contient des expressions de la comparaison	
7.3	GR : la comparaison	
7.3.1 A E explique aux A1 les bases de la comparaison (GPF)		7.3.1 B A2+/B2+ remplissent un tableau récapitulatif sur la comparaison, seuls
7.3.2 C PO jeu de rôle (A1) : préparation d'un dialogue chez le bijoutier (catalogue)		7.3.2 B E +és corrigent le tableau
7.3.3 C +7.3.3E E aide les A1 + donne les devoirs		7.3.3 D Re-emploi, exo à trous sur la comparaion
7.3.4	Correction D en classe entière	

7.4	PO « chez le bijoutier » pour tous. Commenter les images du catalogue
Trans	E annonce le programme de la semaine suivante