



HAL
open science

Mise en place d'une formation hybride en langue pour la prise en compte des hétérogénéités en classe de FLE multi-niveaux : analyse d'un dispositif de différenciation pédagogique à visée autonomisante.

Paul Pouzergues

► To cite this version:

Paul Pouzergues. Mise en place d'une formation hybride en langue pour la prise en compte des hétérogénéités en classe de FLE multi-niveaux : analyse d'un dispositif de différenciation pédagogique à visée autonomisante.. Linguistique. Aix Marseille Univ, CNRS, LPL, 2023. Français. NNT : 2023AIXM0574 . tel-04418830

HAL Id: tel-04418830

<https://hal.science/tel-04418830>

Submitted on 26 Jan 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

THÈSE DE DOCTORAT

Soutenue à Aix-Marseille Université
le 15 décembre 2023 par

Paul POUZERGUES

Mise en place d'une formation hybride en langue pour la prise en compte des hétérogénéités en classe de FLE multi-niveaux :
Analyse d'un dispositif de différenciation pédagogique à visée autonomisante

Discipline

Sciences du Langage

École doctorale

ED 356
Cognition, Langage, Education

Laboratoire

Laboratoire Parole et Langage
(CNRS UMR 7309)

Composition du jury

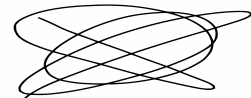
Marion TELLIER PU - Aix-Marseille Université	Présidente
Annick RIVENS MOMPEAN PU - Université de Lille	Rapporteure
Cédric BRUDERMANN MCF HDR - Sorbonne Université	Rapporteur
Elke NISSEN PU - Université Grenoble Alpes	Examinatrice
Núria GALA PU - Aix-Marseille Université	Directrice de thèse
Catherine DAVID MCF - Aix-Marseille Université	Co-directrice de thèse
Christian PUREN Professeur émérite - Université Jean Monnet	Membre invité

Affidavit

Je soussigné, Paul Pouzergues, déclare par la présente que le travail présenté dans ce manuscrit est mon propre travail, réalisé sous la direction scientifique de Núria Gala et Catherine David, dans le respect des principes d'honnêteté, d'intégrité et de responsabilité inhérents à la mission de recherche. Les travaux de recherche et la rédaction de ce manuscrit ont été réalisés dans le respect à la fois de la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche et de la charte d'Aix-Marseille Université relative à la lutte contre le plagiat.

Ce travail n'a pas été précédemment soumis en France ou à l'étranger dans une version identique ou similaire à un organisme examinateur.

Fait à Marseille le 13 octobre 2023



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Liste de publications et participation aux conférences

IdHal : [paul-pouzergues](#)

Liste des publications réalisées dans le cadre du projet de thèse :

1. Paul Pouzergues, Marco Cappellini. La classe multi-niveaux et la pédagogie différenciée dans un cours hybride, des leviers pour l'autonomisation des apprenants? Recherches et Applications - FDLM, Juillet 2022. <hal-03351344>
2. Paul Pouzergues, David, Nuria Gala. Cours hybride et pédagogie différenciée en classe de FLE multi-niveaux. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT, Association des professeurs de langues des Instituts universitaires de technologie (APLIUT), 2022. <hal-03697048>
3. Paul Pouzergues. Multilevel courses and blended learning-tools for pedagogical differentiation and promoting student autonomy. European Journal of Applied Linguistics. 2022 <hal-03772048>
4. Marco Cappellini, Catherine David, Paul Pouzergues. Dispositifs pour l'apprentissage différencié en milieu homoglotte. Elements de modélisations des formations autonomisantes. Mélanges CRAPEL, 2023, 44 (1), pp.53-80. <hal-04187767>

Communications orales avec actes dans des colloques :

1. Paul Pouzergues. Dispositif hybride en classes de FLE hétérogènes : un levier de développement de compétences transversales chez les apprenants?. AILA 2023 20th world congress, Jul 2023, Lyon, France. <hal-03825961>
2. Paul Pouzergues, David Catherine. Cours hybride et différenciation pédagogique en classe de FLE multiniveaux : vers une utilisation du numérique pour une personnalisation des apprentissages.. Xème colloque international de l'Association des Directeurs des Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers) l'ADCUEFE 2023, ADCUEFE; CAMPUS FLE, Jun 2023, Lyon, France. <hal-04127396>
3. Marco Cappellini, Catherine David, Paul Pouzergues. Complémentarité de CL et CRL pour l'autonomisation de l'apprentissage du FLE en milieu homoglotte. RANACLES 2022. Perspectives d'avenir des Centres de Langues et Centres de

- Ressources en Langues : quelle(s) vision(s) de CLs et CRLs du futur?, Nov 2022, Nancy, France. <halshs-03764004>
4. Paul Pouzergues. Cadre méthodologique pour évaluer le caractère autonomisant d'un dispositif hybride adapté à la classe multi-niveaux. Étudier le langage à l'ère numérique Université Sorbonne Nouvelle - RJC 2022, Jun 2022, Paris, France. <hal-03693467>
 5. Paul Pouzergues. Approche actionnelle et dispositif hybride au service de la pédagogie différenciée et de l'autonomisation pour gérer l'hétérogénéité des niveaux dans l'apprentissage. Les discours numériques : enjeux linguistiques et communicationnels, perspectives didactiques, Jun 2022, Metz, France. <hal-03693479>
 6. Paul Pouzergues, Catherine David, Núria Gala. Cours hybride et pédagogie différenciée en classe de FLE multiniveaux. Un dispositif exploratoire en contexte pandémique? Congrès RANACLES 2021, Nov 2021, Lille, France. <hal-03349963>
 7. Paul Pouzergues. Le cours hybride en classe multiniveaux : Vers un dispositif au service de la pédagogie différenciée pour gérer l'hétérogénéité dans l'apprentissage des langues. Congrès ONELA 2021, Oct 2021, Toulouse, France. <hal-03349961>
 8. Paul Pouzergues. Le cours hybride en classe hétérogène : Étude pilote d'un dispositif au service de la pédagogie différenciée dans l'apprentissage des langues. Journée annuelle des doctorants du Laboratoire Parole et Langage, Mar 2021, Aix-en-Provence, France. <hal-03333646>

Communications orales sans actes dans des colloques :

1. Paul Pouzergues, Catherine David. La créativité au service de la pédagogie différenciée dans une approche par projet. 22emes Rencontres scientifiques enseignants-chercheurs : Créativité et Langage, May 2022, Aix-en-Provence, France. <hal-03675558>
2. Paul Pouzergues. Le cours hybride en classe multiniveaux : étude pilote d'un dispositif au service de la pédagogie différenciée en classe hétérogène. Séminaire Éducation et Langues, Oct 2021, Aix-en-Provence, France. <hal-03452700>

Résumé

Cette thèse s'intéresse au potentiel de la formation hybride en langue pour la prise en compte des hétérogénéités en classes de français langue étrangère (FLE) multi-niveaux. Ces classes hétérogènes sont des situations didactiques complexes et fréquentes au sein des centres universitaires de FLE. Ce contexte d'enseignement ne va pas sans poser de problèmes pour l'apprenant (frustration, rythme d'apprentissage ralenti, etc.) comme pour l'enseignant (temps de préparation alourdi, difficultés liées à la gestion de la classe, à l'évaluation, etc.). C'est dans cet objectif qu'un dispositif hybride basé à la fois sur la pédagogie différenciée, l'autonomie d'apprentissage et la pédagogie de projet a été conçu pour faire face aux différentes hétérogénéités présentes en classe de FLE (hétérogénéités de niveaux, de contextes, culturelles, linguistiques, cognitives, etc.) dans l'objectif de répondre aux besoins personnels des apprenants. Afin de tester la capacité du dispositif à répondre à ce contexte spécifique, une recherche-action en trois étapes a été menée à Aix-Marseille Université (AMU) entre janvier 2021 et juin 2022. Les données recueillies (questionnaires, entretiens de compréhension, enregistrements de classe, messages du carnet de bord) montrent que le dispositif a permis de proposer une personnalisation des parcours d'apprentissage en s'adaptant aux besoins spécifiques des apprenants tout en maintenant la cohésion du groupe classe. Par ailleurs, cette étude montre que le dispositif favorise le développement de l'autonomie d'apprentissage, capacité nécessaire au bon déroulement de la formation hybride, de la pédagogie différenciée et de la pédagogie de projet.

Mots clés : hétérogénéité, classe multi-niveaux, pédagogie différenciée, autonomie, formation hybride, pédagogie de projet

Abstract

This thesis explores the potential of a blended language learning for dealing with heterogeneity in multi-level French as a foreign language (FLE) classes. These heterogeneous classes are complex didactic situations that are common in university FLE centers. This teaching context is not without its problems for both the learner (frustration, slower pace of learning, etc.) and the teacher (increased preparation time, difficulties linked to class management, assessment, etc.). With this in mind, a blended language learning based on differentiated teaching, autonomous learning and project-based teaching was designed to deal with the different types of heterogeneity present in FLE classes (heterogeneity of level, context, culture, language, cognition, etc.) with the aim of meeting the individual needs of learners. In order to test the system's ability to respond to this specific context, a three-stage action-research was carried out at Aix-Marseille University (AMU) between January 2021 and June 2022. The data collected (questionnaires, comprehension interviews, classes recordings, logbook messages) show that the system has made it possible to offer personalised learning paths by adapting to the specific needs of learners while maintaining the cohesion of the class group. In addition, this study shows that the system encourages the development of learning autonomy, a capacity that is necessary for the successful implementation of blended learning, differentiated teaching and project-based teaching.

Keywords: heterogeneity, multi-level class, differentiated teaching, autonomy, blended learning, project-based teaching

Remerciements

Je dédie ce travail à **mon fils Ulysse** né pendant la première année de cette thèse ainsi qu'à **ma tante Coco** partie beaucoup trop tôt ...

Au terme de ce parcours de thèse, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à mon travail.

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude à mes directrices Núria Gala et Catherine David pour leur soutien tout au long de ce parcours. Merci à Núria pour sa confiance, sa méthode, ses brillantes remarques et sa grande disponibilité. Merci pour tous les entretiens accordés régulièrement qui m'ont permis d'aboutir à cette thèse en trois ans. Merci à Catherine pour m'avoir accompagné avec tant de bienveillance depuis l'élaboration de mon projet de thèse jusqu'à son aboutissement. Nos échanges passionnants ont considérablement enrichi ce travail de recherche. Je vous remercie toutes les deux pour avoir cru en moi, m'avoir poussé dès la première année à participer à des congrès et m'avoir accompagné dans ma première publication. Je n'aurais pu rêver de meilleures guides pour m'initier au monde de la recherche, j'ai eu énormément de chance et leur en serai éternellement reconnaissant.

Je tiens à remercier Marco Cappellini avec qui j'ai collaboré dans la rédaction de mon deuxième article et qui a considérablement influencé ce travail. Je remercie Christelle Combe pour avoir filmé une classe en présentiel et participé à mon comité de suivi de thèse. Merci à Brizzida Caldeira pour avoir réalisé les entretiens de compréhension en portugais. Merci à Mary Amoyal pour m'avoir initié au langage LaTeX me permettant de rédiger cette thèse en ayant un meilleur contrôle sur la mise en page. Merci à Marion Tellier pour ses précieux conseils.

Je remercie la direction du SUL pour la confiance qu'elle m'a accordée en m'octroyant un poste d'ATER, celui-ci m'a permis de me consacrer sereinement à l'élaboration de ma thèse. Un grand merci aux enseignants ainsi qu'aux membres du personnel administratif du SUL de m'avoir chaleureusement accueilli au sein de leur équipe.

Je remercie les membres de mon jury Elke Nissen, Annick Rivens Mompean, Marion Tellier, Cédric Brudermann et Christian Puren que j'ai eu le plaisir de lire pendant des

années et qui m'ont fait l'honneur d'accepter d'évaluer cette thèse.

Je remercie ceux qui me sont chers et que j'ai quelque peu délaissés ces derniers mois pour achever cette thèse.

Un immense merci à Dhanasri avec qui j'ai partagé des moments incroyables pendant cette période, avec notamment, la naissance de notre fils Ulysse. Sans son aide cette thèse n'aurait pu voir le jour. Je la remercie pour sa patience à mon égard et le temps qu'elle a su m'accorder. Merci à mes enfants Tao et Ulysse de m'avoir rempli d'amour pendant ce temps de rédaction. Cette thèse est un peu la nôtre ...

Je remercie mon père Michel pour sa précieuse relecture et m'avoir transmis son insatiable curiosité. Merci à ma mère Jeanne pour sa tendresse, son soutien permanent et le réconfort qu'elle a toujours su m'apporter. Merci à ma soeur Anna et mon beau-frère Morgan pour leurs encouragements dans ma reprise d'étude tardive. Merci à toute ma famille pour leur soutien inconditionnel : mes oncles Alfredo et Guillermo, mes tantes Coco et Patricia, mes cousins Pablo, Federico, Julio, Julien, Juana et Johanna. Je remercie ma belle-mère Florence pour son aide lors des derniers jours de rédaction.

Je remercie mes amis qui se sont montrés encourageants compréhensifs avec moi tout au long de ce travail de recherche.

Table des matières

Affidavit	3
Liste de publications dans une revue avec comité de lecture	4
Résumé	6
Abstract	7
Remerciements	8
Table des matières	10
Table des figures	15
Liste des tableaux	18
Introduction	20
I. Cadre théorique	26
1. Vers une prise en compte des hétérogénéités	27
1.1. Identification des différentes hétérogénéités	28
1.1.1. Hétérogénéité environnementale	29
1.1.2. Hétérogénéité psychologique	34
1.1.3. Hétérogénéité biographique	40
1.2. Pédagogie différenciée	47
1.2.1. Historique de la prise en compte des différences dans l'enseigne- ment	47
1.2.2. La pédagogie différenciée en sciences de l'éducation	50
1.2.3. La pédagogie différenciée en didactique des langues	56
1.3. Synthèse chapitre 3	65
2. L'autonomie comme outil au service d'une personnalisation de l'apprentissage	66
2.1. La notion d'autonomie	67
2.1.1. L'autonomie : une capacité	68
2.1.2. Les différentes formes de l'autonomie	70
2.2. L'autoformation et les conditions d'apprentissage	70
2.2.1. L'autoformation	71

2.2.2. Autodirection et autorégulation	72
2.3. Autonomisation : un cheminement vers l'autonomie	75
2.3.1. Les compétences participant à l'autonomie	76
2.3.2. La métacognition comme levier principal de l'autonomie	78
2.3.3. Des outils pour un accompagnement au développement de l'autonomie	82
2.3.4. Étayage et modalité de guidage	87
2.4. Synthèse chapitre 2	88
3. Dispositif hybride de formation	89
3.1. Terminologie et définition	90
3.1.1. Dispositif hybride : un mot composé	90
3.1.2. Définitions Hy-Sup	93
3.1.3. Formation hybride en langue	94
3.2. Les différents éléments constitutifs de la FHL	94
3.2.1. FHL : une scénarisation avant tout	94
3.2.2. Entre présence et distance	97
3.2.3. Une articulation efficace pour un scénario cohérent	100
3.2.4. Accompagnements	101
3.3. L'approche par tâche pour la scénarisation d'un FHL	105
3.3.1. Une multitude de tâches	105
3.3.2. Tâche authentique : vers une authenticité de l'enjeu	110
3.3.3. Pédagogie différenciée et dispositif hybride	112
3.4. Synthèse chapitre 3	113
II. Cadre méthodologique	114
4. Contexte de l'étude	115
4.1. Le contexte institutionnel : Aix-Marseille Université	116
4.2. Le Service Universitaire des Langues	117
4.2.1. Histoire du SUL	117
4.2.2. Les différents cours de FLE du SUL	118
4.2.3. Caractéristiques des cours « FLE-AMU »	119
4.2.4. Historique des « FLE-AMU »	119
4.3. Un public hétérogène	120
4.3.1. Les étudiants en mobilité	120
4.3.2. Les doctorants	120
4.3.3. Les personnes « extérieures » à l'Université	121
4.4. « FLE-AMU » des classes multi-niveaux hétérogènes	121
4.5. Conséquences de la classe multi-niveaux	122
4.5.1. Point de vue des apprenants	123
4.5.2. Point de vue des enseignants	125
4.6. Problématique contextualisée	127

4.7. Synthèse chapitre 4	128
5. Méthodologie	129
5.1. Concept de triangulation	130
5.2. Triangulation méthodologique	131
5.2.1. Démarche empirico-inductive	131
5.2.2. La recherche-action	132
5.2.3. Approche ethnographique	135
5.3. Triangulation des sources d'information	136
5.3.1. Trois types de données recueillies	136
5.3.2. Les entretiens de compréhension individuels	137
5.3.3. Corpus d'étude	138
5.4. Triangulation de participants	139
5.4.1. Usage du double codage en aveugle	140
5.4.2. Logiciels utilisés pour le traitement des données	141
5.5. Méthode d'analyse	143
5.5.1. Analyse de contenu	143
5.5.2. Analyse catégorielle thématique	145
5.5.3. De l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes à la mise en place d'une théorisation	147
5.6. Synthèse chapitre 5	148
6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL	149
6.1. Fil rouge du dispositif	151
6.1.1. Approche actionnelle à travers une pédagogie de projet	151
6.1.2. Développement de l'autonomie	152
6.2. Organisation des modes présentiel et distanciel	158
6.2.1. Présentiel	158
6.2.2. Distanciel	160
6.2.3. Un mode pilier	161
6.2.4. Structuration de l'articulation présentiel-distanciel	162
6.3. Accompagnements	162
6.3.1. L'enseignant-conseiller-tuteur	162
6.3.2. Les pairs	164
6.4. Scénario de communication	166
6.5. Évaluation	167
6.5.1. Évaluation diagnostique	168
6.5.2. Évaluation formative	169
6.6. Les outils à disposition	170
6.6.1. Les outils numériques	170
6.6.2. BYOD pour " <i>bring your own device</i> "	174
6.6.3. Salle de classe mobile	174
6.7. Exemple de scénarisation autour de la tâche-projet : <i>la carte interactive</i>	176
6.7.1. Séance 1	177

6.7.2. Séance 2	186
6.7.3. Séance 3	189
6.7.4. Séance 4	191
6.8. Synthèse chapitre 6	193
III. Recherche-action : présentation des résultats	195
7. Premier cycle de recherche-action : cours pour « doctorants »	196
7.1. Caractéristiques de la RA1	197
7.1.1. La population	197
7.1.2. Les tâches-projets	198
7.1.3. Répartition temporelle du présentiel et du distanciel	199
7.1.4. Spécificités saillantes du premier cycle de RA	200
7.2. Analyse des données recueillies	201
7.2.1. La classe multi-niveaux :	202
7.2.2. La pédagogie de projet	205
7.2.3. Le dispositif de FHL	207
7.3. Discussion premier cycle de RA	209
7.4. Synthèse chapitre 7	210
8. Deuxième cycle de recherche-action : cours « Génie mécanique et productique »	211
8.1. Caractéristiques de la RA2	212
8.1.1. La population	212
8.1.2. Les tâches-projets	213
8.1.3. Répartition temporelle du présentiel et du distanciel	214
8.1.4. Spécificités saillantes du deuxième cycle de RA	214
8.2. Analyse des données recueillies	216
8.2.1. La classe multi-niveaux	218
8.2.2. La pédagogie de projet	219
8.2.3. Le dispositif de FHL	222
8.2.4. Autonomie	226
8.3. Discussion deuxième cycle de RA	232
8.4. Synthèse chapitre 8	233
9. Troisième cycle de recherche-action : cours « FLE-AMU »	234
9.1. Caractéristiques de la RA3	235
9.1.1. La population	235
9.1.2. Les tâches-projets	236
9.1.3. Répartition temporelle du présentiel et du distanciel	237
9.1.4. Spécificités saillantes de la troisième étape de RA	237
9.2. Analyse des données recueillies	238
9.2.1. La classe multi-niveaux	239
9.2.2. La pédagogie de projet	243

9.2.3. Le dispositif de FHL	249
9.2.4. Autonomie	254
9.3. Discussion troisième cycle de RA	262
9.4. Synthèse Chapitre 9	263
Conclusion	265
Bibliographie	274
ANNEXES	294
A. Questionnaire étudiants classe multiniveaux	294
B. Questionnaire enseignants classe multiniveaux AMU	298
C. Récit autobiographique de l'auteur en lien avec sa thèse	304
D. Canevas entretien de compréhension	306
E. Guide d'annotation	309
F. Évaluation diagnostique production écrite	312
G. Canevas entretien de conseil	315
H. Questionnaire début de formation	317
I. Questionnaire fin de formation	320
J. Scénario pédagogique détaillé de la tâche projet : <i>la carte interactive</i>	327

Table des figures

1.1. Vision schématique des hétérogénéités liées à l'environnement d'apprentissage.	33
1.2. <i>Motivation Potential Score</i> (HACKMAN & OLDHAM, 1975, p. 160).	36
1.3. The Self-Determination Continuum (RYAN & DECI, 2000, p. 72).	37
1.4. Vision schématique des hétérogénéités psychologiques des apprenants.	40
1.5. Échantillon de compétences transversales issues des référentiels des Universités de Montréal et Ottawa.	44
1.6. Vision schématique des hétérogénéités biographiques des apprenants.	45
1.7. Vision schématique de l'ensemble des hétérogénéités des apprenants.	46
1.8. Vision schématique des concepts d'individu et de personne (CONNAC, 2012, p. 15).	53
1.9. Carte conceptuelle de la différenciation pédagogique (CONNAC, 2021, p. 95).	54
1.10. Une différenciation à 4 entrées (DAVID, 2014, p. 3).	62
1.11. Learning cycle and decision factors used in planning and implementing differentiated instruction adapted from Oaksfor et Jones (2001) (HALL, 2002, p. 2).	63
1.12. Continuum entre pédagogie différenciée et apprentissage autonome (PUREN, 2001, p. 3).	65
2.1. Schéma représentatif du lien entre les trois formes d'autonomie identifiées par GERMAIN et NETTEN (2004).	71
2.2. Dynamiques issues de l'autodirection et de l'apprentissage autodirigé.	73
2.3. Les quatre configurations plus ou moins favorables à l'apprentissage autodirigé (JÉZÉGOU, 2008a, p. 355).	74
2.4. Schématisation des régulations métacognitives (ROMERO, 2004, p. 10).	80
2.5. Modélisation des effets de la métacognition sur l'apprentissage (A. RIVENS MOMPEAN & EISENBEIS, 2022, p. 9).	81
2.6. Outils sélectionnés pour le développement de régulations métacognitives.	87
3.1. Paramètres d'articulation des deux modes distanciel et présentiel dans un scénario pédagogique cohérent (NISSEN, 2019a, p. 73).	101
3.2. Pyramide des compétences (HAMPEL & STICKLER, 2005, p. 317).	102
3.3. Modélisation de la macro-tâche (GUICHON, 2012, p. 133).	106
3.4. Représentation schématique des notions utilisées en lien avec la réalisation d'une tâche complexe (NISSEN, 2019a, p. 142).	108
3.5. Modèle d'analyse des méthodologies (PUREN, 2004, §19).	111

4.1. Carte géographique des sites universitaires des campus d'Aix-en-Provence et de Marseille.	117
4.2. Partenaires internationaux d'AMU.	118
5.1. Schéma original de la spirale de recherche-action de KEMMIS et MCTAGGART (1988, p. 9)	134
5.2. Corpus d'analyse des 3 étapes de la recherche-action.	139
5.3. Étapes de la mise en place de la technique du double codage en aveugle.	141
5.4. Illustration du calcul du taux d'accord sur Microsoft Excel.	142
5.5. Exemple d'annotation avec l'outil Microsoft Excel.	143
5.6. Exemple d'annotation avec l'outil ELAN.	144
5.7. Représentation des variables inférées obtenues en analyse de contenu (BARDIN, 2013, p. 46).	145
5.8. Vision schématique de notre recherche-action en 3 étapes.	148
6.1. Séance apprendre à apprendre lors de la deuxième étape de RA : cours « Génie mécanique et productique »	153
6.2. Séance apprendre à apprendre lors de la troisième étape de RA : cours « FLE-AMU »	153
6.3. Exemple de message de l'enseignant pour initier la discussion sur le carnet de bord collectif.	154
6.4. Capture d'écran du deuxième entretien de conseil en visioconférence d'une étudiante de la RA3.	157
6.5. Capture d'écran illustrant l'ePortfolio d'un apprenant en RA3.	159
6.6. Organisation d'une séance en présentiel « type ».	160
6.7. Organisation du distanciel en amont et aval du présentiel.	161
6.8. Organisation de l'articulation des activités en présentiel et distanciel.	163
6.9. Schéma récapitulatif du scénario de communication du dispositif de FHL.	166
6.10. Photos réalisées dans la salle PEPIM lors de la RA3.	175
6.11. Récapitulatif des objectifs de la tâche-projet <i>carte interactive</i>	176
6.12. Descriptif complet de la séance 1 de la tâche-projet <i>carte interactive</i>	178
6.13. Séance 1 sur AMETICE.	179
6.14. Activité 1 - Distanciel avant le cour - Séance 1 - Tache-projet <i>carte interactive</i>	180
6.15. Activité 2 - Distanciel avant le cour - Séance 1 - Tache-projet <i>carte interactive</i>	180
6.16. Activité 1 - temps 3- Présentiel - Séance 1 - Tache-projet <i>carte interactive</i>	181
6.17. Activité 1 - temps 3- Présentiel - Séance 1 - Tache-projet <i>carte interactive</i> : répartition des groupes de niveaux sur AMUbox.	182
6.18. Activité 1 - temps 3- Présentiel - Séance 1 - Tache-projet <i>carte interactive</i> : activités différenciées par niveaux sur AMUbox.	183
6.19. Partie « Ressources enseignants » en fin de section - Séance 1 - Tache-projet <i>carte interactive</i>	183
6.20. Activités grammaticales différenciées en lien avec les recommandations.	184

6.21. Fichier vierge pour la présentation collaborative avec droit d'édition partagés sur AMUbox.	185
6.22. Descriptif complet de la séance 2 de la tâche-projet carte interactive. .	187
6.23. Activités de compréhension orale <i>Ça bouge en Alsace</i> sur TV5 monde. .	187
6.24. Outil <i>carte mentale collaborative</i> proposé sur AMUbox.	188
6.25. Descriptif complet de la séance 3 de la tâche-projet carte interactive. .	189
6.26. Tableau récapitulatif obtenu après le temps 2 de la séance 3.	190
6.27. Descriptif complet de la séance 4 de la tâche-projet carte interactive. .	191
6.28. Carte interactive réalisée pendant la RA3.	192
6.29. Schéma récapitulatif des éléments du dispositif hybride de différenciation pédagogique à visée autonomisante.	193
7.1. Répartition temporelle du présentiel et du distanciel de la RA1.	199
7.2. Organisation d'une séance en présentiel avec présence de deux A0. . .	200
7.3. Schéma général du dispositif de FHL de la première étape de RA.	201
8.1. Répartition temporelle du présentiel et du distanciel de la RA2.	215
8.2. Organisation du présentiel de la RA2.	217
9.1. Répartition temporelle du présentiel et du distanciel de la RA3	238
9.2. Réponses aux questions sur l'utilité des outils autonomisants.	250

Liste des tableaux

1.1. Tableau résumant l'éventail des possibles de la démarche de variation (DAVID, 2013, p. 93).	61
2.1. Types de compétences participant à l'autonomie de l'apprenant (NISSEN, 2019a, p. 207).	77
3.1. Caractéristiques d'un scénario de communication (NISSEN, 2019a, p. 62).	97
3.2. Fonctions de l'enseignant-tuteur dans l'accompagnement des apprenants dans une FHL (NISSEN, 2019a, p. 223-224).	104
5.1. Différents types de données recueillies.	138
5.2. 3 catégories thématiques issues de la première étape de RA.	146
5.3. 4 catégories thématiques issues des étapes 2 et 3 de la RA.	147
6.1. Accompagnements et soutiens par l'enseignant-conseiller-tuteur et par les pairs.	165
7.1. Hétérogénéités inter et intra-individuelles de la première étape de RA.	197
7.2. Réponses question 11 du questionnaire <i>début de formation</i> RA1.	202
7.3. Réponses question 13 du questionnaire <i>fin de formation</i> RA1.	204
7.4. Réponses question 3 du questionnaire <i>fin de formation</i> RA1.	205
7.5. Réponses question 4 du questionnaire <i>fin de formation</i> RA1.	207
7.6. Réponses question 16 du questionnaire <i>fin de formation</i> RA1.	209
8.1. Hétérogénéités inter et intra-individuelles de la deuxième étape de RA.	213
8.2. Réponses question 2 du questionnaire <i>fin de formation</i> RA2.	220
8.3. Réponses question 25 du questionnaire <i>fin de formation</i> RA2 sur la satisfaction générale.	225
9.1. Hétérogénéités inter et intra-individuelles de la troisième étape de RA	235
9.2. Réponses question 2 du questionnaire <i>fin de formation</i> RA3	244
9.3. Réponses question 1 du questionnaire <i>fin de formation</i> RA3	259
9.1. Réponses à la question 20 du questionnaire de fin de formation des 3 étapes de RA :	267
9.2. Réponses à la question 12 et 14 du questionnaire de fin de formation des 2 dernières étapes de RA	268

Introduction

Ce travail de recherche s'intéresse à la mise en place d'un dispositif de formation hybride en langue dans l'objectif de répondre au contexte de classe multi-niveaux en FLE. Dans cette introduction nous présentons dans un premier temps le contexte puis dans un deuxième temps quelques notions de cadrage théorique puis nos hypothèses et questions de recherche. Enfin nous décrivons la structure générale de la thèse

Contexte et notions de cadrage

Aix-Marseille Université¹ (désormais AMU) accueille plus de 10 000 étudiants internationaux répartis sur cinq grand campus. Le Service Universitaire des Langues² (désormais SUL) qui assure les enseignements de français langue étrangère (désormais FLE) ne propose des cours que sur deux sites universitaires : le premier à Aix-en-Provence et le second à Marseille. Les étudiants étrangers doivent adopter un cours de FLE en fonction de l'horaire, de la localisation et du niveau, et ce dernier n'est généralement pas prioritaire. En conséquence, le SUL se retrouve contraint³ de proposer des cours avec la présence de deux, voire trois niveaux différents dans une même classe.

Ce contexte n'est toutefois pas spécifique à AMU, les classes multi-niveaux sont des situations didactiques complexes et fréquentes au sein des centres universitaires de FLE (DAVID & ABRY, 2018). Elles sont généralement liées à des raisons organisationnelles (les différents emplois du temps des apprenants compliquent leur regroupement), géographiques (les différents sites universitaires sont parfois éloignés de leur cours) et économiques (le nombre minimum d'étudiant par classe).

Un questionnaire, ayant été réalisé au sein des classes multi-niveaux (résultats décrits plus précisément en 4.5.1), montre que ce contexte d'enseignement provoquerait pour un quart d'entre eux un ralentissement de leur apprentissage pouvant entraîner une démotivation. Ces résultats nous amènent à considérer que lorsque cette hétérogénéité n'est pas prise en compte, elle peut induire un effet délétère sur l'apprentissage.

Du côté des enseignants, une enquête réalisée en parallèle, révèle que la quasi totalité des enseignants du SUL (92,8%) se sont déjà retrouvés confrontés à des contextes multi-niveaux, qu'une majorité d'entre eux (61,5%) n'a pas apprécié cette expérience et ne souhaite plus enseigner dans ces classes (résultats décrits plus précisément

1. Site internet d'AMU : <https://www.univ-amu.fr/>

2. Site internet du SUL : <https://www.univ-amu.fr/fr/public/sul-service-universitaire-des-langues>

3. Au moment de cette thèse.

en 4.5.2). Les raisons de ce rejet sont nombreuses : difficulté dans l'organisation des activités, temps de préparation alourdi, évaluation complexifiée ou encore devoir faire face à une potentielle insatisfaction des apprenants.

Par ailleurs, l'hétérogénéité d'une classe ne se cantonne pas aux niveaux des apprenants, HUVER et BELONDO (2008) en identifient trois : l'hétérogénéité cognitive (la façon dont chacun d'entre nous apprend), l'hétérogénéité sociale (notre culture d'apprentissage) et l'hétérogénéité linguistique (le capital langagier de chaque apprenant).

De nombreux travaux de recherche ont été réalisés autour de la prise en compte de l'hétérogénéité depuis le début du 20^{ème} siècle. Dès 1905, Helen Parkhurst (1887-1973) propose à travers le plan Dalton⁴, une démarche individualisante du travail scolaire en fonction du niveau des apprenants et de leur personnalité. En se basant sur les résultats des travaux de son homologue américaine, Célestin Freinet (1896-1966) importe cette démarche en France. Cette dernière restera toutefois marginale, jusqu'aux années soixante-dix, qui, avec l'évolution du contexte économique et social, verront dans la pédagogie différenciée un moyen de lutter contre l'échec scolaire.

Des études approfondies, conduites successivement depuis ces années-là, placent la pédagogie différenciée au cœur des orientations prioritaires de la formation continue du ministère de l'éducation nationale en 2017. Deux orientations autour de la différenciation s'opposent alors (KAHN, 2010) : la première est de valoriser les différences ; la deuxième est de les abolir, ou du moins, de les réduire un maximum. Dans cette thèse nous nous situons dans la lignée de la première orientation où la pédagogie différenciée « désigne l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants » (LEGRAND, 1995, p. 47) tout en construisant « un collectif où chaque élève est tout à la fois pris en compte dans sa ressemblance et sa différence » (MEIRIEU, 2016, p. 16).

C'est en 1998 que Christian Puren, chercheur en didactique des langues, initie un premier travail à grande échelle dans le cadre d'un projet appuyé par la Commission Européenne : un PCE (Programmes de Coopération Européenne) LINGUA, intitulé « Formation à l'intervention en pédagogie différenciée dans les classes de langues⁵ ». Il proposera, à la suite de ce projet, deux démarches : la *variation* et la *différenciation* qui seront largement reprises par DAVID (2013) dans ses études sur l'agir professoral en classe multi-niveaux. Christian Puren déduira par ailleurs de ses observations que l'apprentissage autonome joue un rôle clé dans le fonctionnement de la pédagogie différenciée (PUREN, 2001).

Les travaux sur l'autonomie d'apprentissage définie par HOLEC (1982) comme « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » montrent que cette capacité « n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière « naturelle », soit (et c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel ». S'il semble complexe « d'enseigner à apprendre à être autonome globalement » (ALBERO, 2003), il est toutefois possible de développer certaines compétences participant à l'autonomie (NISSEN, 2019b, p. 206-208) en s'appuyant sur l'accompagnement et la métacognition (FLAVELL, 1976) au

4. Étude détaillée en 1.2.1.3

5. Pour plus d'information sur le projet : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/20011-0/>

moyen d'outils ayant fait leurs preuves dans les centres de ressources en langues (A. RIVENS MOMPEAN, 2013 ; A. RIVENS MOMPEAN & EISENBEIS, 2009).

Autre levier important de la pédagogie différenciée est la pédagogie de projet qui, selon le psychologue Jean-Pierre Boutinet, « met dans le moment présent les acteurs en situation de choisir, de décider, d'agir par eux-mêmes ; c'est en agissant que ces acteurs se construisent ; le projet devient donc l'instance même d'apprentissage » (BOUTINET, 1996, p. 49). Selon MEIRIEU (2016), cette approche donnerait l'opportunité à chaque apprenant, malgré les hétérogénéités, de pouvoir s'impliquer dans des projets communs, tout en construisant un cadre fédérateur.

C'est dans cet objectif que DAVID et ABRY (2018, p. 157) présentent à la fin de leur ouvrage, la mise en place d'un dispositif hybride scénarisé autour d'une tâche-projet afin de proposer une pédagogie différenciée adaptée à un groupe multi-niveaux. En outre, des études récentes sur les formations hybrides en langues montrent que ce type de dispositif, caractérisé par « une double modalité présentielle et distancielle, appuyée sur l'utilisation d'une plate-forme d'apprentissage en ligne et une centration sur l'apprenant » (NISSEN, 2014, p. 1), est tout particulièrement propice à la mise en place de tâches-projets (FREUND, 2022), de « parcours individuels » et de « suivis personnalisés » (BRUDERMANN, 2010, p. 299).

Problématique et hypothèses

C'est dans la lignée des travaux listés précédemment et du contexte décrit en début d'introduction que cette thèse vient interroger dans quelle mesure un dispositif hybride à visée autonomisante en classe multi-niveaux et ancré dans la pédagogie de projet permet à la fois de proposer une pédagogie différenciée adaptée à l'hétérogénéité des niveaux et de développer l'autonomie des apprenants.

Nos hypothèses sont les suivantes :

- **[1] Le dispositif de formation hybride en langue, scénarisé autour d'une tâche projet en contexte de classes multi-niveaux permet la mise en place d'une pédagogie différenciée.**

Afin de vérifier cette première hypothèse, nous émettons les deux sous-hypothèses suivantes basées sur les définitions de la pédagogie différenciée retenues et abordées dans le détail en 1.2.2 (KAHN, 2010 ; LEGRAND, 1995 ; MEIRIEU, 1996, 2016) :

- 1.1 Le dispositif permet de s'adapter aux niveaux et besoins des apprenants.
- 1.2 Le dispositif permet aux apprenants d'interagir entre eux malgré les différences de niveaux.

- **[2] Le dispositif de formation hybride en langue scénarisé autour d'une tâche projet en contexte de classes multi-niveaux permet le développement de l'autonomie d'apprentissage des apprenants.**

En vue de vérifier cette deuxième hypothèse nous dégagons les cinq sous-hypothèses suivantes basées sur des études précédentes (CAPPELLINI et al., 2016) s'appuyant sur les fondements théoriques de l'autonomie d'apprentissage de (HOLEC, 1979, 1991) :

- 2.1 Le dispositif permet aux apprenants de fixer leurs objectifs d'apprentissage.
- 2.2 Le dispositif permet aux apprenants de planifier des activités en sélectionnant des ressources et des stratégies.
- 2.3 Le dispositif permet aux apprenants d'évaluer les effets de ce qu'ils ont mis en place.
- 2.4 Le dispositif permet aux apprenants de planifier les activités en termes de situations d'apprentissage en milieu homoglotte
- 2.5 Le dispositif permet aux apprenants d'explicitier les dimensions émotionnelles pour en prendre le contrôle

Méthodologie

Afin de vérifier ces hypothèses, cette recherche propose de concevoir et analyser trois dispositifs de formation hybride en langue qui s'appuient à la fois sur la pédagogie différenciée, la formation hybride, la pédagogie de projet et le développement de l'autonomie d'apprentissage, pour donner un enseignement adapté aux besoins des apprenants en classes multi-niveaux.

Nous avons fait le choix de mettre en place trois triangulations : méthodologique, de sources d'information et de participants (DENZIN, 1978). Dans le cadre de la première triangulation, nous nous appuyons d'une part sur une démarche empirico-inductive (BLANCHET & CHARDENET, 2011), une approche ethnographique (CAMBRAGINÉ, 2003), et une recherche-action (KEMMIS & MCTAGGART, 1988) en trois étapes correspondant à l'étude des trois dispositifs. Ces cycles de recherche-action, proposés entre 2021 et 2022, ont présenté des variations de durée (entre 30 et 40 heures de cours), de public (doctorants, étudiant IUT, etc.), de répartition du temps en présentiel-distanciel, d'effectifs (entre 6 et 13 apprenants) et de tâches-projets (4 projets différents ont été réalisés).

Notre corpus d'étude se compose de trois types de données (triangulation des sources d'information). Des données provoquées d'une part, qui correspondent aux données produites exclusivement dans la cadre de notre recherche (MAREN, 2003, p. 139), à savoir dans notre cas, deux questionnaires (voir annexe H et annexe I). Des données invoquées d'autre part, qui sont des données produites indépendamment de la recherche et représentent des « traces » d'activité qui se déroulent naturellement pendant la formation (*ibid.*, p. 138). Elles sont incarnées par les carnets de bord collectifs, les enregistrements des séances apprendre à apprendre et les enregistrements des entretiens de conseil. Enfin, des données suscitées, qui « sont construites dans le cadre de la recherche, mais dans un contexte qui se rapproche des situations naturelles, comme la conversation » (*ibid.*, p. 141). Elles correspondent à des entretiens de compréhension individuels d'environ 20 minutes par apprenant, réalisés par cinq chercheurs externes au dispositif. A partir de ce corpus, une analyse de contenu (BARDIN, 2013) et été réalisée et les différents éléments ont été classés selon des catégories thématiques. Ces dernières nous ont enfin conduit à des catégories conceptualisantes permettant la mise en place de théorisations (PAILLÉ &

MUCCHIELLI, 2016).

Nous avons décidé d'entreprendre une recherche participative et collaborative (triangulation de participants) à travers laquelle cinq chercheurs ont pris part à différents niveaux (construction du corpus, analyse des données, interprétation, rédaction d'articles). Il s'agit d'une démarche s'inscrivant pleinement dans la philosophie d'une recherche-action car elle permet « un meilleur recul par rapport à la situation donnée » (CATROUX, 2002, §22).

Organisation de la thèse

Notre thèse se propose dans une première partie de faire un état de l'art autour des différentes notions évoquées précédemment. Nous présentons dans un premier chapitre, sans chercher une quelconque exhaustivité, les hétérogénéités identifiées comme influençant directement le comportement de l'apprenant vis à vis de l'apprentissage du FLE. Nous les répertorions en 3 catégories : les hétérogénéités environnementales, qui regroupent les hétérogénéités en lien avec les niveaux (POUZERGUES et al., 2022), besoins (CUQ, 2003) et contextes (CASTELLOTTI & MOORE, 2008) des apprenants ; les hétérogénéités psychologiques, en lien avec leur motivation (RYAN & DECI, 2000), leurs émotions (MÉNDEZ LÓPEZ & PEÑA AGUILAR, 2013) et leur profil cognitif (BENEDETTO, 2008) c'est à dire leur manière d'apprendre ; et enfin les hétérogénéités biographiques en relation avec leur histoire personnelle (culture éducative, capital linguistique, etc.) (ROBERT, 2009). Cet inventaire n'intervient pas dans un objectif de catégorisation des apprenants (HUVER et al., 2013) mais bien d'une meilleure compréhension de notre public en classe hétérogène. Partant du constat que la classe homogène n'existe pas, nous revenons ensuite sur l'histoire de la prise en compte des hétérogénéités (KAHN, 2010) jusqu'à la pédagogie différenciée, en sciences de l'éducation d'abord (MEIRIEU, 2016), puis plus précisément en didactique des langues (DAVID & ABRY, 2018 ; Puren, 2001). Nous identifions ensuite les principales démarches et leviers disponibles dans sa mise en place.

Le deuxième chapitre est consacré à l'autonomie comme outil au service d'une personnalisation l'apprentissage. Nous revenons dans un premier temps sur la notion même d'autonomie (HOLEC, 1991 ; LITTLE, 1991, 2007) et ses différentes formes (GERMAIN & NETTEN, 2004). Puis, dans un deuxième temps, les conditions d'apprentissage qu'elle implique au sein d'un dispositif d'autoformation à travers l'autodirection et l'apprentissage autodirigé (CARRÉ et al., 1997 ; DEMAIZIÈRE, 2000). Enfin, dans un troisième temps, nous décrivons les principaux leviers participant au développement de l'autonomie (A. RIVENS MOMPEAN, 2013) et les outils qui y contribuent (A. RIVENS MOMPEAN & EISENBEIS, 2009).

Le dernier chapitre de cette première partie est consacré au dispositif hybride de formation (NISSEN, 2019a). Nous abordons premièrement les différents termes qui composent cet intitulé en décrivant leurs caractéristiques. Puis, dans un second temps, nous nous intéressons aux différents éléments constitutifs d'un dispositif de formation hybride en langue. Enfin, nous clôturons ce chapitre avec l'approche par tâches et les

multitudes de type de tâches qui en découlent.

Dans une deuxième partie nous exposons notre cadrage méthodologique en spécifiant, dans le quatrième chapitre, le contexte dans lequel se déroule cette étude, puis dans le cinquième chapitre nous détaillons la méthodologie adoptée qui a brièvement décrite précédemment dans cette introduction. Dans le sixième et dernier chapitre de cette partie, nous révélons les différents éléments qui nous ont guidé dans l'élaboration du dispositif hybride de différenciation pédagogique à visée autonomisante. Nous en décrivons ainsi l'organisation générale, les accompagnements proposés, le scénario de communication qui en découle, le type d'évaluation adoptée et l'ensemble des outils à disposition c'est à dire tous les instruments, objets et artefacts utilisés pendant la formation. Nous clôturons cette partie avec un exemple de scénarisation d'une tâche-projet afin d'exposer de façon concrète le fonctionnement du dispositif.

Dans la dernière partie, nous décrivons, un à un, les trois cycles de notre recherche-action. Pour cela nous détaillons le public qui les compose et le contexte spécifique dans lequel s'inscrit la formation. Ainsi, le chapitre 7 correspond à la première étape de notre recherche-action. Elle se déroule au SUFLE, pour un public composé exclusivement de six doctorants de niveaux A0 au B2. La deuxième étape de recherche-action (chapitre 8) se situe à l'IUT⁶ d'Aix-Marseille. Le public rassemble un groupe de 13 malaisiens en première année de GMP⁷ dont les niveaux en FLE oscillent entre les niveaux A2 et C1. Le chapitre 9 se rapporte au dernier cycle de notre recherche-action. Il évolue au sein du SUL à travers un public diversifié (étudiants erasmus, doctorants, personnes extérieures à l'université). Les niveaux des apprenants sont compris dans cette étape entre le niveau A1 et le niveau C1. Une fois les spécificités des différentes étapes exposées, nous présentons, dans chaque chapitre, les données recueillies, suivi d'une discussion où sont interprétés les résultats obtenus.

Cette thèse se clôture par une conclusion constituée d'une discussion générale confrontant les résultats des trois étapes de recherche-action, des apports de notre recherche pour la didactique des langues et enfin les nombreuses perspectives de recherche qu'elle ouvre.

6. Institut Universitaire et technologique

7. Génie Mécanique et Productique.

Première partie

Cadre théorique

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités

Sommaire

1.1. Identification des différentes hétérogénéités	28
1.1.1. Hétérogénéité environnementale	29
1.1.1.1. Hétérogénéité de niveaux	29
1.1.1.2. Hétérogénéité de contextes et de situations	30
1.1.1.3. Hétérogénéité des besoins	31
1.1.2. Hétérogénéité psychologique	34
1.1.2.1. Hétérogénéité cognitive	34
1.1.2.2. Hétérogénéité motivationnelle	35
1.1.2.3. Hétérogénéité émotionnelle	38
1.1.3. Hétérogénéité biographique	40
1.1.3.1. Hétérogénéité culturelle	41
1.1.3.2. Hétérogénéité linguistique	42
1.1.3.3. Hétérogénéité de maîtrise de certaines compétences transversales	43
1.2. Pédagogie différenciée	47
1.2.1. Historique de la prise en compte des différences dans l'enseignement	47
1.2.1.1. D'un enseignement individuel à un enseignement collectif	47
1.2.1.2. Vers une scolarisation indifférenciée	48
1.2.1.3. Premières prises en compte des différences	49
1.2.2. La pédagogie différenciée en sciences de l'éducation	50
1.2.2.1. Les différents courants	50
1.2.2.2. Personnaliser ou individualiser pour différencier	52
1.2.2.3. Intelligence artificielle et <i>adaptive learning</i> vers une révolution de la pédagogie différenciée?	54
1.2.3. La pédagogie différenciée en didactique des langues	56
1.2.3.1. Historique de la pédagogie différenciée en didactique des langues	56
1.2.3.2. L'agir enseignant en classe de FLE multi-niveaux	57
1.2.3.3. Pédagogie différenciée versus apprentissage autonome : le choc des cultures didactiques européennes	64
1.3. Synthèse chapitre 3	65

1.1. Identification des différentes hétérogénéités

La nature fait les Hommes
semblables, la vie les rend différents.

Confucius (551-479 av. J.-C)

L'hétérogénéité est souvent désignée, dans le langage courant, pour souligner un aspect négatif lié au « manque » d'homogénéité d'un ensemble :

« Hétérogénéité : Le mot hétérogénéité vient du mot "hétérogène" qui signifie un ensemble composé d'éléments de natures différentes ; qui manquent d'unité. »

Dictionnaire Le Robert, 2013, p.205

Bien qu'inhérente à toute situation didactique, et ce, quelle que soit la discipline, elle « demeure un souci permanent de tous les enseignants de par le monde » (DAVID & ABRY, 2018, p. 11).

Ces hétérogénéités sont pointées du doigt par Burns en 1973 à travers ses sept postulats dans *Methods for individualizing instruction* :

- « Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.
 - Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
 - Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
 - Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
 - Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
 - Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
 - Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. »
- (BURNS, 1973, p. 25-26)

Dans cette première section nous proposons d'approfondir notre compréhension de ces hétérogénéités à travers une liste non exhaustive d'hétérogénéités observables en classe de langue et tout particulièrement dans notre contexte d'étude à savoir un groupe multilingue en milieu homoglotte.

Afin de faciliter la lecture, nous les avons regroupés en trois catégories :

1. **L'hétérogénéité environnementale** : qui se réfère à des hétérogénéités liées à l'environnement d'apprentissage. On y retrouve l'hétérogénéité de niveaux présente en classe, l'hétérogénéité de contextes dans lesquels s'inscrivent les apprenants et l'hétérogénéité des besoins spécifiques à chaque apprenant.
2. **L'hétérogénéité psychologique** : qui correspond à des hétérogénéités liées aux différents aspects autour de la cognition, de la motivation et des émotions des apprenants.

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.1. Identification des différentes hétérogénéités

3. **L'hétérogénéité biographique** : qui traite à la fois des hétérogénéités liées aux cultures d'apprentissage, des biographies langagières des apprenants ainsi que de leur maîtrise de certaines compétences transversales.

1.1.1. Hétérogénéité environnementale

Comme décrit précédemment, nous traitons dans cette sous-catégorie des hétérogénéités liées à l'environnement d'apprentissage des apprenants avec dans un premier temps un focus sur les hétérogénéités de niveaux inter et intra-individuelles présentes en classe. Dans un deuxième temps nous présentons des hétérogénéités de contextes dans lesquels évoluent les apprenants pour enfin terminer avec les hétérogénéités des besoins de ces derniers.

1.1.1.1. Hétérogénéité de niveaux

Les différences de niveaux au sein d'une classe est généralement l'hétérogénéité la plus facilement identifiable par l'enseignant. Nous distinguons deux types d'hétérogénéité de niveaux (POUZERGUES et al., 2022, p. 3) :

- **L'hétérogénéité inter-individuelle** : qui correspond aux différents niveaux du CECRL¹ (A1-A2-B1-B2-C1-C2) pouvant être potentiellement présents au sein d'une même classe.
- **L'hétérogénéité intra-individuelle** : qui correspond aux différents niveaux que possède un même apprenant dans les cinq compétences langagières identifiées par le CECRL²

L'hétérogénéité intra-individuelle, fréquemment présente dans un groupe d'apprenants multilingue, peut être liée à de nombreux facteurs tels que la culture d'apprentissage (1.1.3.1) dans lequel l'apprenant a développé son apprentissage, ou encore la biographie langagière de l'apprenant (1.1.3.2).

A titre d'exemple notre étude se base sur des classes multi-niveaux avec une forte hétérogénéité inter et intra-individuelle que l'on peut retrouver dans les tableaux :

- Tableau 7.1.
- Tableau 8.1.
- Tableau 9.1.

Cette hétérogénéité de niveaux est généralement la plus manifeste car elle est source de stress pour les enseignants (DAVID & ABRY, 2018). Toutefois d'autres hétérogénéités, moins flagrantes mais tout aussi importantes à nos yeux, sont constamment présentes en classe multilingue.

1. Niveaux communs de compétences CECRL : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3-3-common-reference-levels-global-scale>

2. La grille d'autoévaluation illustre les compétences langagières : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bb57>

1.1.1.2. Hétérogénéité de contextes et de situations

Contexte :

Si de nombreux auteurs ont tenté de cerner la notion de *contexte* (CASTELLOTTI & MOORE, 2008, p. 3), nous retenons la définition de CUQ (2003) qui définit le contexte comme « l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place[...] » (*ibid.*, p. 54).

Il insiste par ailleurs sur l'importance des représentations qu'ont les apprenants du contexte, intégrant ainsi des variables culturelles et interculturelles de ce dernier, qu'il est alors pertinent de prendre en compte en didactique.

Toujours selon le même auteur, en fonction des objectifs méthodologiques et didactiques, l'étude des contextes peut être plus ou moins réduite et se focaliser essentiellement sur le cadrage communicatif, ou au contraire, plus large, et s'intéresser au cadrage institutionnel et social global (*ibid.*).

Une adaptation à ces contextes que BLANCHET et al. (2008) intitulent « contextualisation » permettrait « une meilleure compréhension plus approfondie, plus fine, plus globale » des apprenants alors qu'une « décontextualisation » à l'inverse « empêche la compréhension et conduit à des propositions erronées parce que frappées de myopie, de rétrécissement du champ de vision, de déshumanisation et de désocialisation » (*ibid.*, p. 10).

S'enquérir sur les contextes d'apprentissage des apprenants reviendrait ainsi à développer une didactique contextualisée qui s'appuierait à la fois sur les besoins de chaque apprenant et sur leurs représentations personnelles de leur propre contexte d'apprentissage.

A titre d'exemple, notre étude se compose d'étudiants à des périodes de leur cursus différentes (de la première année de licence au doctorat), qui étudient des disciplines variées (de l'histoire de l'art à la physique quantique) ou même encore des personnes extérieures à l'université qui s'inscrivent en cours de FLE pour des raisons professionnelles ou personnelles. On peut aussi s'intéresser au cadrage social, c'est à dire aux conditions dans lesquelles évoluent les apprenants (matériel informatique et qualité de la connexion internet à disposition, apprenants engagés dans des emplois étudiants, conditions d'hébergement, etc.) qui varient beaucoup entre eux et influencent leur apprentissage.

Situation :

Une situation se réfère à une expérience spécifique et concrète dans laquelle les apprenants sont engagés. Comme nous avons pu le voir précédemment, le contexte correspond aux facteurs environnementaux qui englobent une situation. Il fournit le cadre dans lequel la situation se déroule (ZASK, 2008, p. 314).

CUQ (2003, p. 222) distingue trois types de situations :

- la situation d'apprentissage, qui correspond aux conditions internes dans lesquelles se trouve l'apprenant (état physique, disponibilité, sa motivation, etc.) et

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.1. Identification des différentes hétérogénéités

aux conditions externes dans lesquelles se déroulent les classes (horaires, lieu, etc.).

- la situation de classe, qui illustre la relation qu’entretiennent les trois éléments du triangle pédagogique, à savoir l’enseignant, l’apprenant et le savoir.
- la situation de communication, qui se définit par « le site physique et social où se déroulent les échanges langagiers (où?) par ses participants (qui?) et surtout leurs intentions (pourquoi? et pour quoi?» (CUQ, 2003, p. 222).

Comme nous le verrons au cours de cette thèse, ces diversités de situations d’apprentissage, de classes et de communications, amplifient les hétérogénéités que l’on retrouve dans nos classes.

Ces variétés de contextes et situations nous amènent à nous intéresser aux besoins des apprenants.

1.1.1.3. Hétérogénéité des besoins

Bien que le contexte et les besoins soient extrêmement liés, nous avons fait le choix de les distinguer car les représentations des apprenants de leurs propres contextes et des besoins éprouvés diffèrent parfois fortement (MANGIANTE, 2017, p. 22). On distingue les besoins ressentis, qui correspondent aux attentes des apprenants, des besoins objectifs, qui sont définis par une autre personne (un formateur par exemple)(CUQ, 2003, p. 35).

Pour RICHTERICH (1985, p. 95), la notion de besoin langagier est

« ce qu’un individu ou un groupe d’individus interprète comme nécessaire à un moment et dans un lieu donné, pour concevoir et régler au moyen d’une langue ses interactions avec son environnement ».

Dans le même ouvrage Richterich identifie deux types de besoins langagiers :

- les besoins objectifs : qui peuvent être partiellement généralisés en se basant sur l’observation des situations courantes de la vie.
- les besoins subjectifs : qui ne peuvent pas être généralisés, car ils varient en fonction des événements, des imprévus et des individus impliqués.

Il discerne par ailleurs deux catégories de besoins langagiers dans l’apprentissage d’une langue :

- Les besoins socioculturels : un individu peut ressentir la nécessité d’apprendre une nouvelle langue étrangère pour des raisons sociales ou simplement culturelle.
- Les besoins socio-professionnels : un individu peut avoir besoin d’apprendre une nouvelle langue étrangère dans le cadre de ses études ou pour exercer sa profession.

De ces deux catégories résulteront différents types de motivations traitées en 1.1.2.2.

Dans le monde anglo-saxon, l’analyse des besoins pour *Needs analysis* (NA) :

"has a strong tradition in the development of English for specific purposes programs. Indeed, a well-conducted NA can lead to courses designed to

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.1. Identification des différentes hétérogénéités

ensure that students will learn precisely what they need³ (SERAFINI et al., 2015, p. 2).

Cette analyse des besoins est aussi très présente dans le milieu francophone et notamment à travers les nombreux travaux en français sur objectifs spécifiques (désormais FOS) ou en français sur objectifs universitaires (désormais FOU) qui se sont intéressés à « la mise en relief de corpus révélateurs d’usages langagiers spécialisés ainsi que des contenus linguistiques à privilégier dans les cours de FOS » (MANGIANTE, 2017, p. 23-24). Mangiante propose un schéma d’analyse de ces corpus sur trois dimensions :

- **une macro-focalisation situationnelle** en lien avec les situations de communication (vu précédemment) que vivront les apprenants,
- **une méso-focalisation sur les compétences** en lien avec les compétences langagières spécifiques dont auront besoins les apprenants,
- **une micro-focalisation linguistique** en lien avec les caractéristiques discursivo-linguistiques.

Toutefois, ces démarches fonctionnent dans un contexte d’apprentissage où les apprenants sont inscrits dans des formations où les besoins sont relativement homogènes. Si les besoins identifiés sont hétérogènes, comme dans notre contexte d’étude, alors ce type de schéma d’analyse devient inexploitable.

Néanmoins, afin d’adopter un modèle pour identifier les besoins des apprenants, nous nous appuyons sur le concept d’analyse des besoins de Dudley-Evans en questionnant les 8 points suivants :

1. Informations professionnelles (ou académique dans notre cas) sur les apprenants :
Les tâches et activités pour lesquelles les apprenants utilisent ou utiliseront le français.
2. Informations personnelles sur les apprenants :
Les facteurs qui peuvent affecter la façon dont ils apprennent, tels que les expériences d’apprentissage antérieures, la culture et la langue. La façon dont ils apprennent, tels que les expériences d’apprentissage précédentes, les informations culturelles, les raisons de participer au cours et les attentes, l’attitude à l’égard du français.
3. Informations sur le niveau en français des apprenants :
Quelles sont leurs compétences actuelles et leur utilisation de la langue ?
Ce qui nous permet d’évaluer (4).
4. Les lacunes des apprenants en leur niveau et niveau attendu :
On évalue l’écart entre (3) et (1).

3. Notre traduction : « a une forte tradition dans le développement de programmes d’anglais à des fins spécifiques. En effet, une analyse des besoins bien menée peut conduire à des cours conçus pour garantir que les étudiants apprennent précisément ce dont ils ont besoin »

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.1. Identification des différentes hétérogénéités

5. Informations sur l'apprentissage des langues :
On identifie les méthodes efficaces d'apprentissage de la langue pour l'apprenant.
6. Connaissance des informations vues (1) par l'enseignant :
Connaissance par l'enseignant de la manière dont la langue et les compétences sont utilisées dans la situation cible.
7. Ce que l'apprenant attend du cours.
8. Informations sur le déroulement du cours.
(DUDLEY-EVANS & JOHN, 1998, p. 125)

Ces différentes informations, récoltées au travers d'un questionnaire d'analyse des besoins réalisé en début de formation et d'entretiens de conseils (2.3.3.1) seront essentiels pour la construction du scénario pédagogique et du scénario de communication (chapitre 6).

Afin de conclure cette première section, nous proposons un schéma (voir figure 1.1) relatif aux hétérogénéités traitées en lien avec l'environnement d'apprentissage.

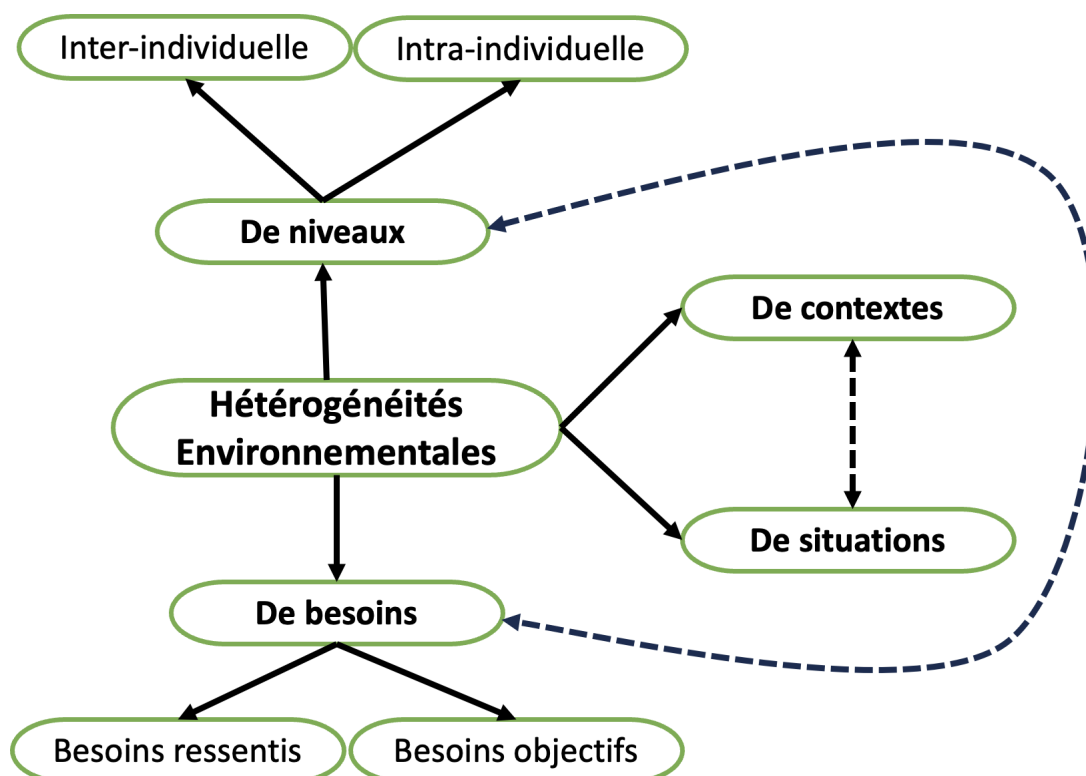


FIGURE 1.1. – Vision schématique des hétérogénéités liées à l'environnement d'apprentissage.

1.1.2. Hétérogénéité psychologique

Dans cette section nous traitons de trois hétérogénéités en lien avec la psychologie de l'apprenant, à savoir, son profil cognitif, sa motivation et ses émotions.

1.1.2.1. Hétérogénéité cognitive

Dans le champ de la psychologie cognitive on définit la cognition comme

« l'ensemble des processus mentaux qui se rapportent à la fonction de connaissance et mettent en jeu la mémoire, le langage, le raisonnement, l'apprentissage, l'intelligence, la résolution de problèmes, la prise de décision, la perception ou l'attention⁴ ».

Selon la conception « naturalisante » de la différence, il existe des disparités de « nature » entre chaque individu (KAHN, 2010, p. 81-82) : de même que les apprenants peuvent avoir des caractéristiques physiques variées (petit/grand, brun/blond etc.), ils ont des caractéristiques intellectuelles ou comportementales distinctes qui influent leur façon d'apprendre.

Toujours en psychologie cognitive, on considère l'individu comme système de traitement de l'information (BENEDETTO, 2008). Elle part du principe que chaque personne traite de manière différente les informations et ces variations s'observent dans la manière

« de percevoir, de coder, de mémoriser ou de résoudre un problème [...] de prendre des décisions et de les exécuter » (ibid., p. 93).

Ces différences représentent des caractéristiques cognitives propre à chaque individu.

De nombreux travaux de recherche ont tenté de proposer des théories pour rendre compte de ces différences, cela va des « Profils pédagogiques » (DE LA GARANDERIE, 1980), ou « Styles d'apprentissages » (RECHLIN & BACHER, 1989), « Styles cognitifs » pour (WITKIN et al., 1977) ou encore plus récemment les « Formes de l'intelligence » pour (GARDNER et al., 1997). Bien que les « modèles », tels que le VAK (pour Visuel, Auditif, Kinesthésique), les intelligences multiples ou encore la dominance hémisphérique du cerveau ne reposent sur aucun fondement scientifique, elles emportent l'adhésion d'une grande partie du corps enseignant à l'international. Rousseau (ROUSSEAU & BRABANT-BEAULIEU, 2020, p. 1) parle de « neuromythes » pour évoquer ces différents modèles qu'il compare à de « fausses croyances sur le cerveau et l'apprentissage ».

La « gestion mentale » issue des travaux de La Garderie, a toutefois reçu une forte résonance en France. Selon Kahn ce concept

« met en évidence la prise de conscience par l'élève des habitudes mentales qu'il met en œuvre au cours des activités les plus variées dans l'apprentissage. Elle prétend éclairer les caractéristiques cognitives des personnes. Certains individus sont plus auditifs et d'autres plus visuels, certaines

4. Définition de Wikipédia : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Cognition>

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.1. Identification des différentes hétérogénéités

fonctionnent plutôt par synthèse et d'autres plutôt par analyse; certaines personnes ont pris l'habitude d'orienter leur pensée vers le domaine du concret, des symboles, de la logique ou de la créativité. La gestion mentale propose d'établir un dialogue pédagogique avec les élèves pour enrichir leur stratégies d'apprentissage (savoir comment être attentif, comment mémoriser, réfléchir, comprendre et imaginer), elle favoriserait la réussite scolaire » (KAHN, 2010, p. 82).

Mais là aussi, l'utilité des « styles d'apprentissage » VAK est remis en cause par (ROUSSEAU et al., 2018) qui préconise d'autres approches pédagogiques pour la prise en compte des styles d'apprentissage VAK pour différencier l'enseignement et favoriser la réussite scolaire.

Ainsi, chercher une homogénéité cognitive dans nos groupes d'apprenants serait utopique, nous verrons néanmoins dans la partie 2.1 comment prendre en compte ces « styles cognitifs » à travers un dialogue pédagogique entre l'apprenant et l'enseignant visant à induire une « gestion mentale » (KAHN, 2010, p. 82) au sein de notre dispositif.

1.1.2.2. Hétérogénéité motivationnelle

La motivation peut être définie comme « un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but » (CUQ, 2003, p. 170). Pour une grande majorité de chercheurs la motivation « implique un certain dosage de désirs et d'efforts » (PRINCE & OLIVE, 2003, p. 2) en vue d'atteindre cet objectif. De nombreuses études tentent des représentations schématiques de la motivation. Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons particulièrement à deux d'entre eux que nous décrivons en suivant.

The Motivation Potential Score :

Hackman et Oldham (HACKMAN & OLDHAM, 1975, p. 160) s'aventurent dans la génération d'un score : le *Motivation Potential Score* qui est initialement créé pour évaluer la motivation professionnelle d'un employé au sein d'une entreprise. Bien que cette théorie, aussi utilisée en sciences de l'éducation, fasse preuve de nombreuses controverses (BARNABÉ, 1994, p. 314) et ne fournissent pas une vision intégrale des caractéristiques de la motivation, elle n'en demeure pas moins « un guide pour la recherche » (*ibid.*, p. 321).

Le *Motivation Potential Score* est composé de cinq variables :

- *Skill variety* : c'est l'ensemble des compétences nécessaires à la réussite des tâches demandées. Plus les tâches sont diversifiées, plus les compétences mobilisées seront variées, plus la réalisation de la tâche sera valorisante pour l'apprenant.
- *Task identity* : correspond à une définition claire de l'objectif de la tâche.
- *Task significance* : il s'agit de l'importance, la pertinence et de l'utilité de la tâche.
- *Autonomy* : se réfère ici à la liberté d'agir dans la réalisation de la tâche.

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.1. Identification des différentes hétérogénéités

- *Feedback* : correspond aux retours sur investissement que l'apprenant gagnera de ses pairs, de son tuteur, de son enseignant ou plus généralement dans sa vie sociale. Ce retour peut aussi venir de lui même grâce à l'autosatisfaction après la réalisation de la tâche à accomplir (résultat positif ou négatif).

A partir de ces cinq variables, on peut calculer le *Motivation Potential Score* en suivant l'opération représentée dans la figure 1.2.

$$\text{Motivating potential score (MPS)} = \left[\frac{\text{Skill variety} + \text{Task identity} + \text{Task significance}}{3} \right] \times \text{Autonomy} \times \text{Job feedback}$$

FIGURE 1.2. – *Motivation Potential Score* (HACKMAN & OLDFHAM, 1975, p. 160).

On remarquera que les trois premiers paramètres sont interdépendants, qu'ils peuvent ainsi se compenser entre eux. C'est la moyenne des trois qui importe. En revanche, l'*autonomy* et les *feedbacks*, ne présentant pas la possibilité de compensation, restent déterminants pour une motivation réussie.

Self-determination theory :

Un deuxième modèle retient toute notre attention, celui de la *Self-determination theory* de RYAN et DECI (2000). Selon eux, il existe trois types de motivation :

- **la motivation intrinsèque (MI)** qui se réfère à l'engagement personnel, volontaire et spontané dans une formation d'un apprenant en raison de l'intérêt, du plaisir ou de la satisfaction qu'elle lui apporte. Selon VALLERAND et al. (1989), elle se décompose en trois types :
 - la MI à la connaissance (MICO) liée à la satisfaction que l'apprenant a à apprendre de nouvelles choses,
 - la MI à l'accomplissement (MIAC) liée à la satisfaction que l'apprenant ressent après l'achèvement d'une tâche réalisée avec succès,
 - et enfin la MI à la stimulation (MIST) liée à la satisfaction que l'apprenant éprouve lorsqu'il ressent des sensations telles que l'amusement, l'excitation, etc.
- **la motivation extrinsèque (ME)** qui correspond à un engagement pour des raisons externes à son propre plaisir ou intérêt (pression sociale, réussite professionnelle, économique, etc.) est composée de quatre régulations :
 - externe (MERE) liée à la recherche d'une récompense externe ou la peur d'une punition,
 - introjectée (MEIN) liée à la culpabilité que l'apprenant cherche à éviter de ressentir,
 - identifiée (MEID) liée à l'importance de la finalité de la tâche et de sa propre valorisation, de l'estimation personnelle qu'elle lui procurera,

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.1. Identification des différentes hétérogénéités

- et enfin intégrée (MERI) liée à la cohérence avec les objectifs visés, prise de conscience de ses aspirations.
- **l'amotivation (AMOT)** qui correspond au niveau le plus bas de l'autodétermination : l'absence totale de motivation. Les apprenants ne trouvent pas de plaisir ni d'intérêts (motivations intrinsèques) ni de bénéfices (motivation extrinsèques) dans leur formation.

Les auteurs proposent une vision schématique du continuum qui existe entre le type de comportement *non-autodéterminé*⁵ et *autodéterminé*⁶ qui englobe ces motivations et les régulations qu'elles impliquent :

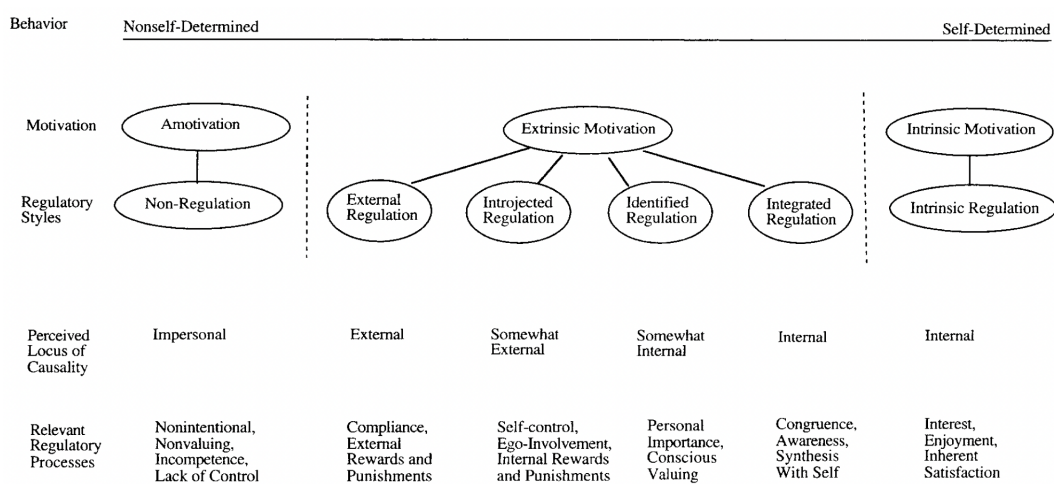


FIGURE 1.3. – The Self-Determination Continuum (RYAN & DECI, 2000, p. 72).

Bien que ces deux modèles soient discutables, ils permettent néanmoins de visualiser l'étendue des facteurs influençant les différentes motivations des apprenants. Il semble dès lors illusoire de chercher à trouver une homogénéité dans les éléments qui déterminent les motivations des apprenants. Toutefois il nous paraît essentiel d'en prendre compte et de chercher à adapter les approches pédagogiques aux leviers motivationnels potentiels.

William et Burden (WILLIAMS & BURDEN, 1997, p. 26) proposent des suggestions pour une prise en compte de ces hétérogénéités motivationnelles dans l'enseignement. Nous en avons sélectionné quelques unes qui s'avèrent pertinentes dans le cadre notre étude :

- **"Discuss with learners why they are carrying out activities"**⁷

Il s'agit de discuter des raisons pour lesquelles ils apprennent la langue et de la manière dont chaque tâche les aide à atteindre cet objectif.

5. Notre traduction pour *Nonself-determined*

6. Notre traduction pour *Self-determined*

7. Notre traduction : « Discuter avec les apprenants des raisons pour lesquelles ils réalisent des activités. »

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.1. Identification des différentes hétérogénéités

- "***Involve learners in making decisions related to learning the language***"⁸

Il peut s'agir de décider des activités à effectuer, de la manière de les réaliser et de l'effort à fournir.

- "***Involve learners in setting language learning goals***"⁹

Il s'agit d'un élément crucial de la motivation qui aide les individus à développer un sentiment de contrôle interne et à progresser vers l'autonomie.

- "***Recognise people as individuals***"¹⁰

Les individus doivent pouvoir apprendre d'une manière qui leur est personnelle et qui a du sens pour eux.

- "***Build up individuals' beliefs in themselves***"¹¹

Un élément important de la motivation des apprenants consiste à améliorer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'apprenants et à renforcer leur confiance en leur propre efficacité dans l'apprentissage d'une langue.

- "***Enhance intrinsic motivation***"¹²

Il est important d'aider les apprenants à voir la valeur de la réalisation d'activités pour elles-mêmes plutôt que de faire les choses pour des raisons externes.

- "***Build up a supportive learning environment***"¹³

Construire un contexte favorable qui stimule la volonté d'apprendre et où les individus sont encouragés à s'exprimer, à développer pleinement leur potentiel, leur individualité créant de puissantes conditions de motivation.

- "***Give feedback that is informational***"¹⁴

De cette façon, les apprenants savent pourquoi ils ont réussi ou échoué et ce qu'ils peuvent faire pour s'améliorer.

(WILLIAMS & BURDEN, 1997, p. 26)

Ces suggestions seront réinvesties dans la conception du scénario de communication et du scénario pédagogique de notre dispositif (Chapitre 6).

1.1.2.3. Hétérogénéité émotionnelle

De nombreuses études ont montré le lien étroit existant entre les émotions et la motivation chez l'apprenant de L2. MÉNDEZ LÓPEZ et PEÑA AGUILAR (2013, p. 117) ont

8. Notre traduction : « Impliquer les apprenants dans la prise de décisions relatives à l'apprentissage de la langue »

9. Notre traduction : « Impliquer les apprenants dans la définition des objectifs d'apprentissage de la langue »

10. Notre traduction : « Reconnaître les personnes en tant qu'individus »

11. Notre traduction : « Renforcer la confiance des individus en eux-mêmes »

12. Notre traduction : « Renforcer la motivation intrinsèque »

13. Notre traduction : « Créer un environnement d'apprentissage favorable »

14. Notre traduction : « Donner un feedback à titre informationnel »

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.1. Identification des différentes hétérogénéités

par exemple mis en évidence l'impact ambivalent des émotions sur le plan motivationnel. En effet, les émotions agréables comme le sentiment d'accomplissement ou de fierté sont souvent liées à une plus grande efficacité personnelle et à une plus grande motivation dans l'apprentissage de la langue. Même si paradoxalement, des participants ont reconnu que cela les encourageait dans le même temps à se reposer sur leurs acquis. Les émotions désagréables quant à elles comme l'anxiété liée à l'évaluation et au *feedback*, ont conduit certains étudiants à la perte de leur motivation à poursuivre le cours. Dans le même temps ces émotions leur ont permis de comprendre ce qu'ils faisaient mal et d'apprendre de leurs erreurs.

Les études récentes en neurosciences montrent l'importance de l'aspect émotionnel longtemps ignoré dans l'apprentissage :

"most of the thought processes that educators care about, including memory, learning, and creativity, among others, critically involve both cognitive and emotional aspects ¹⁵" (IMMORDINO-YANG & FISCHER, 2010, p. 86-87).

Sans se risquer à définir l'émotion, Izard s'appuie sur une enquête menée auprès de 34 chercheurs pour proposer la « description pluraliste » suivante de l'émotion :

"Emotion consists of neural circuits (that are at least partially dedicated), response systems, and a feeling state/process that motivates and organizes cognition and action. Emotion also provides information to the person experiencing it, and may include antecedent cognitive appraisals and ongoing cognition including an interpretation of its feeling state, expressions or social-communicative signals, and may motivate approach or avoidant behavior, exercise control/regulation of responses, and be social or relational in nature ¹⁶" (IZARD, 2010, p. 367).

En se basant sur cette description pluraliste nous considérons dès lors les émotions comme des réponses aux interactions avec le monde qui nous entoure.

Sampson met en lumière, dans son article de 2020, "the veritable rainbow of feelings perceived by learners ¹⁷" (R. SAMPSON, 2020, p. 207). Il est dès lors judicieux de s'interroger dans un groupe hétérogène : "how do the dynamic range of emotions

15. Notre traduction : « la plupart des processus de pensée auxquels les éducateurs s'intéressent, notamment la mémoire, l'apprentissage et la créativité, entre autres, impliquent de manière critique des aspects cognitifs et émotionnels »

16. Notre traduction : « L'émotion se compose de circuits neuronaux (au moins partiellement dédiés), de systèmes de réponse et d'un état/processus de sentiment qui motive et organise la cognition et l'action. L'émotion fournit également des informations à la personne qui la ressent, et peut inclure des évaluations cognitives antérieures et une cognition continue comprenant une interprétation de l'état émotionnel, des expressions ou des signaux socio-communicatifs, et peut motiver un comportement d'approche ou d'évitement, exercer un contrôle/une régulation des réponses, et être de nature sociale ou relationnelle »

17. Notre traduction : « le véritable arc-en-ciel des sentiments perçus par les apprenants »

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.1. Identification des différentes hétérogénéités

experienced by individuals come together to form the emotional climate of a class group over time?¹⁸" (R. J. SAMPSON, 2022, p. 2).

La thèse récente de (SENOBARI, 2023) portant sur l'étude des émotions dans l'enseignement/apprentissage des langues montre que les épisodes émotionnels sont des processus dynamiques où l'enseignant et les apprenants jouent un rôle important dans leurs régulations. Par ailleurs, elle montre que la prise de conscience réflexive des apprenants représente une étape clé pour la gestion des émotions.

S'il paraît complexe voire inconcevable de chercher à maîtriser les épisodes émotionnels engendrés dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, il nous semble en revanche pertinent d'amener les apprenants vers le développement d'une réflexivité autour des émotions ressenties. Cet accompagnement peut alors s'engager lors de dialogues avec l'enseignant ou lors d'échanges entre pairs au moyen d'outils favorisant le développement de la métacognition que nous présentons en 2.3.3.

Afin de clôturer cette deuxième section, nous proposons la figure 1.4 résumant les hétérogénéités psychologiques de l'apprenant en classe de FLE.

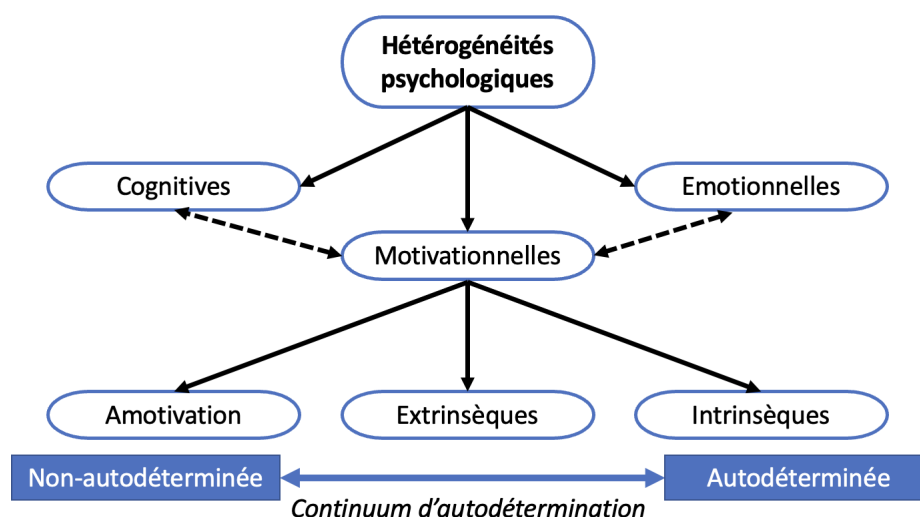


FIGURE 1.4. – Vision schématique des hétérogénéités psychologiques des apprenants.

1.1.3. Hétérogénéité biographique

Dans cette section nous regroupons les hétérogénéités des apprenants liées à leur histoire personnelle. Dans un premier temps nous traitons des hétérogénéités culturelles et linguistiques des apprenants qui englobent leur histoire, leur culture d'apprentissage. Dans un deuxième temps, nous évoquons les hétérogénéités en lien avec

18. Notre traduction : « comment la gamme dynamique des émotions ressenties par les individus se combine-t-elle pour former le climat émotionnel d'un groupe de classe au fil du temps? »

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.1. Identification des différentes hétérogénéités

le degré de maîtrise de certaines compétences transversales des apprenants qui sont essentielles pour l'apprentissage.

1.1.3.1. Hétérogénéité culturelle

CASTELLOTTI (2015, §13) qui s'intéresse à la disparité, à l'histoire des apprenants et leur compréhension, prône une « didactologie-didactique de la diversité », elle indique qu'

« aucun humain n'est absolument semblable à aucun autre, aucun n'a la même histoire, les mêmes projets, "n'est au monde" ni ne fait sens de la même façon. Cela est à prendre en compte dans toute tentative de "comprendre" les autres ». (*ibid.*, §13)

Elle parle alors de « diversité constitutive » (*ibid.*, §14) que HUVER (2015) appelle à prendre au sérieux dans leur ouvrage¹⁹ et préconise de « considérer les autres non à partir de catégories fixes et définies a priori, mais à partir de leurs itinéraires singuliers » (*ibid.*, p. 14).

De ces « itinéraires singuliers » émergent des « cultures » en lien avec l'enseignement apprentissage des langues : les « cultures d'apprentissage » qui sont formées par « les processus techniques, méthodes, stratégies et autres moyens utilisés par l'apprenant pour organiser et permettre son apprentissage » (DEGACHE, 2023). Elles sont influencées par les « cultures didactiques » (SIMON, 2006, p. 3) qui sont formées par le « socle » sur lequel reposent les approches et les techniques pédagogiques pour enseigner et apprendre les langues. Cette dernière se rapproche des « cultures éducatives » qui portent l'idée que « les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants » (CHISS et al., 2005, p. 6). Pour CADET (2006, p. 8)

« elles se construisent à partir des discours courants tenus dans les lieux d'éducation - famille et institutions scolaires - dans lesquels les individus ont évolué et renvoient aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels ».

HUVER et al. (2013, p. 146) préfèrent parler de « diversité formative²⁰ » plutôt que de « culture éducative » car « il rend compte de la pluralité des expériences et des parcours d'apprentissages, notamment des langues ».

L'influence des cultures et diversités décrites précédemment sur les enseignants et les apprenants notamment dans leurs représentations de l'enseignement/apprentissage d'une langue est décrite par ROBERT (2009, p. 151) au travers de sa notion d' « interdactilité ». L'auteur prend le parti que

19. Voir publications en lien avec le Projet de recherche DIFFODIA

20. Le terme *formative* renvoie ici à la distinction opérée par Berbaum (1982, p14) entre *formation* et *éducation*

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.1. Identification des différentes hétérogénéités

« le processus d’enseignement/apprentissage ne peut plus être conçu sur la base d’orientations méthodologiques à prétention universaliste [...] mais sur la base d’un contact entre les différentes didactiques » (ROBERT, 2009, p. 151).

C’est dans une optique d’adaptation à cette interdidacticité que DAVID et ABRY (2018, p. 64) préconisent d’une part « de mettre en œuvre des approches pédagogiques variées afin de prendre en compte les spécificités des publics » et d’autre part de proposer un accompagnement renforcé des apprenants qui ne seraient pas familiarisés aux pratiques pédagogiques abordées en classe.

1.1.3.2. Hétérogénéité linguistique

Par hétérogénéité linguistique nous nous référons ici à la variété de « capitaux langagiers » des apprenants construite au cours de leurs « biographies langagières ». Bien que cette terminologie paraisse insatisfaisante pour de nombreux chercheurs (THAMIN & SIMON, 2009, p. 23) car jugée trop orientée vers le passé (notamment en raison de la connotation qu’elle implique à cause du terme *biographie* très marqué : renvoyant au *récit de vie*), nous retiendrons toutefois la définition suivante de CUQ (2003, p. 36-37) :

« La biographie langagière d’une personne est l’ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu’elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun ».

Cette notion de biographie langagière est présente dans le Portfolio européen des langues (désormais PEL) du Conseil de l’Europe²¹ qui propose une fiche de profil plurilingue²².

De nombreuses informations sont alors demandées telles que la ou les langues maternelles, les langues étrangères connues, apprises, moments d’apprentissage, durées, lieux, etc. Selon le PEL, la biographie langagière permet une posture réflexive en favorisant l’implication de l’apprenant dans la planification de son apprentissage et dans l’autoévaluation. MOLINIÉ (2006) identifie que l’activité biographique autour de la didactique des langues permet à l’apprenant d’acquérir « la preuve qu’une production de connaissances est possible à partir de son expérience vécue de locuteur et de sujet plurilingue » (*ibid.*, p. 140).

21. « La Biographie langagière » du Conseil de l’Europe :

<https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-biography>

22. La Biographie langagière débute généralement par une page ou deux dans lesquelles l’apprenant a la possibilité de présenter son bagage linguistique et culturel et réfléchir sur ce bagage, par exemple la/les langue(s) de la famille, le voisinage, etc. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804932ea>

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.1. Identification des différentes hétérogénéités

L'hétérogénéité des biographies langagières des apprenants (capital langagier, proximité avec la langue cible, etc.) les prédispose nécessairement quant aux modalités d'appropriation (CASTELLOTTI, 2017) de la langue cible (ROBERT, 2009).

Dans le cas du FLE par exemple, un apprenant parlant couramment espagnol ou italien ne rencontrera pas les mêmes difficultés qu'un étudiant chinois ne maîtrisant que le mandarin. Un exemple souvent présent en classe de FLE, un apprenant vivant depuis deux ans en France mais n'ayant pas suivi un apprentissage formel de FLE et un apprenant ayant reçu des cours de FLE académique mais n'ayant jamais eu d'interaction authentique avec un francophone n'aura pas les mêmes difficultés.

1.1.3.3. Hétérogénéité de maîtrise de certaines compétences transversales

Une « compétence » est définie par TARDIF et al. (2006, p. 22) comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Ce savoir-agir varie fortement d'un individu à l'autre, en fonction des ressources dont il dispose. Nous nous intéressons ici à certaines « compétences transversales », notion qui bien que loin de faire consensus dans la communauté scientifique nous semble pertinente d'aborder dans le cadre de notre étude pour illustrer une nouvelle fois la diversité présente dans nos classes. A partir de la recension de certaines conceptualisations des compétences transversales de STARCK et BOANCA (2019) nous en relevons deux caractéristiques principales : elles sont « non-techniques » c'est à dire non directement liées à une tâche précise, et « non-disciplinaires » en accord avec le concept d'acquisition présumée informelle et/ou non formelle de MANGENOT (2011).

Si un engouement récent apparaît autour des compétences transversales cela est motivé, selon COULET (2019), par le besoin de s'ajuster à un milieu professionnel en perpétuelle mutation. Cela comprend la capacité à collaborer efficacement au sein d'équipes, à faire preuve de flexibilité et d'initiative, etc. Ces compétences devenues cruciales pour prospérer dans le monde professionnel d'aujourd'hui font l'objet d'attentions particulières de certains centres de formation, notamment dans l'enseignement supérieur comme l'université de Montréal avec son référentiel des compétences transversales²³ qui vise à « favoriser l'intégration professionnelle des étudiants aux cycles supérieurs », ou encore l'Université d'Ottawa qui propose le référentiel « Uocompétences »²⁴ dans le même objectif.

23. Lien vers le référentiel de l'Université de Montréal :

https://saisonsesp.umontreal.ca/fileadmin/esp/documents/Developpement_professionnel/001-ESP_Referentiel_des_compétences_WEB_FINAL.pdf

24. Lien vers le référentiel de l'Université d'Ottawa :

<https://www.uottawa.ca/current-students/sites/g/files/bhrsksd286/files/2021-10/uOCompe%E2%95%A0%C3%BCtences%202021.pdf>

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.1. Identification des différentes hétérogénéités

Afin d'illustrer nos propos, la figure 1.5 présente un échantillon de 6 compétences transversales ainsi que leurs définitions issues des référentiels évoqués précédemment.

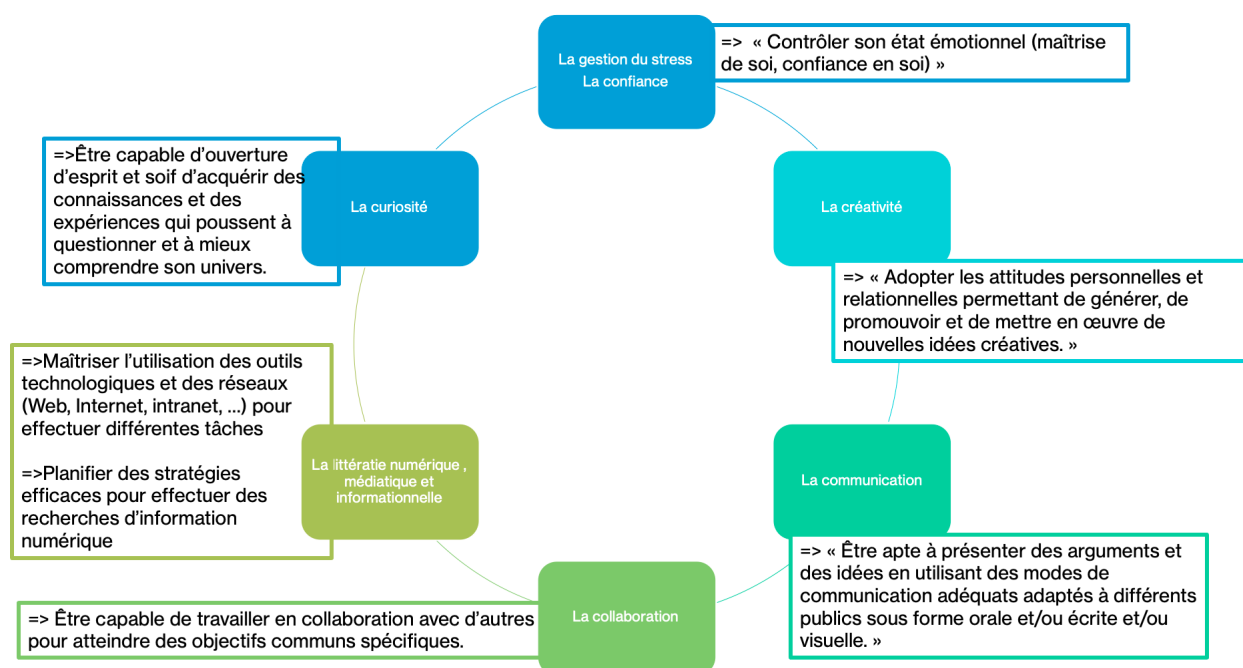


FIGURE 1.5. – Échantillon de compétences transversales issues des référentiels des Universités de Montréal et Ottawa.

A titre d'exemple, les « compétences numériques », c'est à dire les savoir-agir en lien avec les outils numériques, ne sont pas simplement techniques, mais aussi de nature sociale et comportementale. Elles portent par exemple sur la capacité à travailler collectivement avec des outils numériques tels que des documents partagés sur des plate-formes d'apprentissage en ligne (outils abordés en 6.6.1). On observe, dans notre étude, une forte hétérogénéité dans le degré de maîtrise de cette compétence transversale et dans bien d'autres, qui si elles ne sont pas prises en compte, amènent à un ralentissement de l'apprentissage.

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.1. Identification des différentes hétérogénéités

En guise de synthèse de cette sous-section, nous proposons ce schéma résumant les différentes hétérogénéités liées au passé de l'apprenant en lien avec les langues et l'apprentissage.

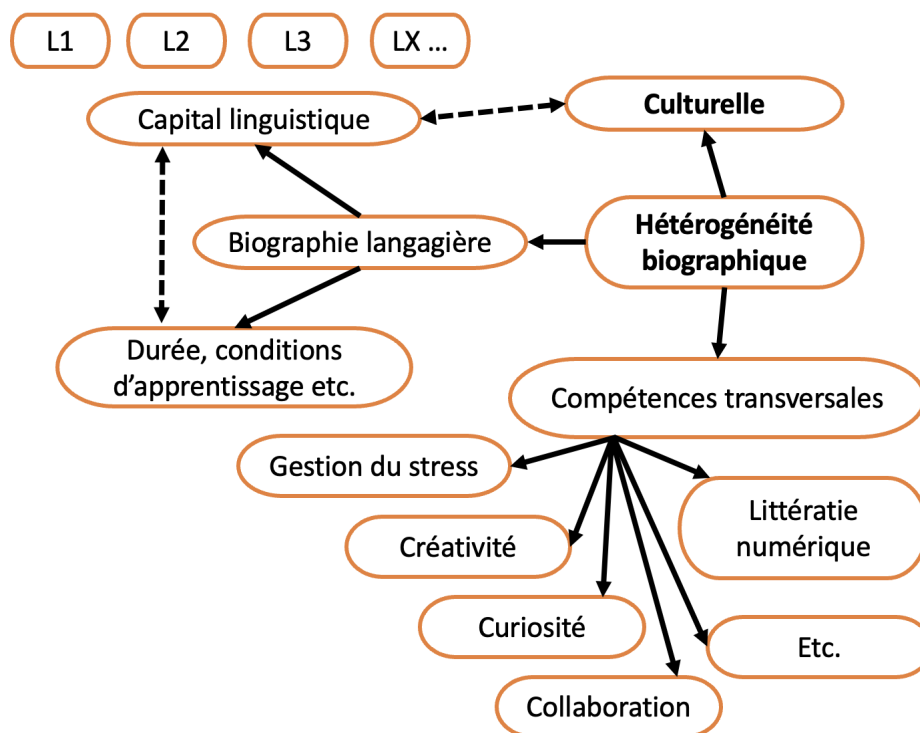


FIGURE 1.6. – Vision schématique des hétérogénéités biographiques des apprenants.

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.1. Identification des différentes hétérogénéités

Pour conclure cette section, nous avons répertorié l'ensemble des hétérogénéités identifiées (voir figure 1.7) comme influençant directement le comportement de l'apprenant vis à vis de l'apprentissage du FLE en contexte homoglotte, non pas dans un objectif de catégorisation (HUVER et al., 2013) mais bien d'une meilleure compréhension de notre public en classe hétérogène.

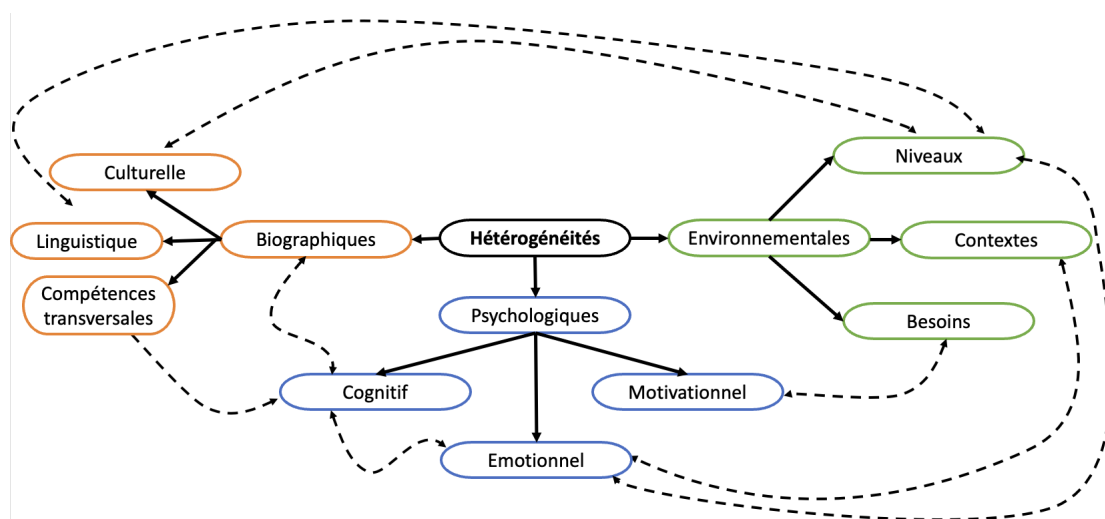


FIGURE 1.7. – Vision schématique de l'ensemble des hétérogénéités des apprenants.

Ce schéma illustre les propos suivants de Larsen-Freeman :

"each individual[...] acts as a unique learning context, bringing a different set of systems to a learning event, responding differently to it, and therefore, learning differently as a result of participating in it"²⁵ (LARSEN-FREEMAN, 2013, p. 79).

Dans le même sens, Meirieu qualifie la classe homogène de « mythe » (MEIRIEU, 2021, p. 8), pour Robbes c'est même un

« constat anthropologique indiscutable : l'hétérogénéité entre les humains est de fait et ce fait constitue la justification principale de la différenciation de la pédagogie » (ROBBES, 2009, p. 5).

Nous profitons de cette dernière citation pour faire lien avec la section suivante sur la pédagogie différenciée.

25. Notre traduction : « chaque individu [...] agit comme un contexte d'apprentissage unique, apportant un ensemble de systèmes différent à un événement d'apprentissage, réagissant différemment à cet événement et apprenant donc différemment en y participant ».

1.2. Pédagogie différenciée

L'indifférence aux différences
renforce les différences.

Bourdieu, 1970

Dans cette partie, nous commençons par présenter l'histoire des premières prises en compte des différences dans la scolarisation, nous traitons ensuite des travaux de recherche plus récents en sciences de l'éducation puis en didactique des langues autour de la pédagogie différenciée.

1.2.1. Historique de la prise en compte des différences dans l'enseignement

Nous prenons le temps de revenir sur les traces de l'histoire de la pédagogie dans l'objectif de mieux comprendre les choix faits jusqu'à notre éducation moderne et d'en identifier les ancrages historiques afin d'éviter d'hypothétiques déterminismes diachroniques.

1.2.1.1. D'un enseignement individuel à un enseignement collectif

Selon Marrou notre système éducatif serait étroitement lié à notre passé de Greco-latins : « l'essentiel de notre civilisation est issu de la leur ; c'est vrai à un degré éminent, de notre système d'éducation » (MARROU, 1981, p. 6). Toujours selon le même auteur, le système greco-latin aurait été repris avec le riche développement de la civilisation médiévale. A cette époque, les jeunes individus (entre 7 et 8 ans) sont considérés comme des petits adultes (KAHN, 2010, p. 14-15), ils partagent leurs tâches et apprennent par mimétisme en immersion les techniques propres à chaque type d'artisanat (la charpente, la forge, etc.). Cet apprentissage se fait parfois de manière plus institutionnalisée avec un maître qui ne lui donne pas des « cours » mais plutôt des instructions dans des activités productives pour son travail. Ce type de transmission est dès lors plutôt individualisant car le maître a peu d'apprentis.

A partir du XII^{ème} siècle apparaissent les premières universités et les *petites écoles*²⁶. Les universités proposent un enseignement vertical auxquelles « des étudiants » de tout âge participent. Les étudiants écoutent les mêmes enseignements pour tous. Seule compte la matière enseignée, leur âge et niveau importe peu, il y a une indistinction totale de leur singularité (ARIÈS, 1973).

26. On appelle à partir du XII^{ème} siècle les *petites écoles* (au pluriel) les lieux où l'on enseigne la lecture, l'écriture et le calcul (GROSPERRIN, 1984)

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.2. Pédagogie différenciée

Les *petites écoles* quant à elles offrent, contre rétribution, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Ces enseignements se font de manière individuelle, le maître s'occupant d'un seul élève à la fois (GROSPERRIN, 1984, p. 76) comme le montre de nombreuses représentations picturales de scènes scolaires de l'époque (KAHN, 2010, p. 15). Le choix de cette modalité s'explique par deux paramètres :

- les apprenants ont des niveaux différents (certains savent déjà lire et écrire) et des besoins très variés (certains souhaitent apprendre le calcul d'autres la lecture).
- Le maître ne possède qu'un seul exemplaire des supports pour l'apprentissage de la lecture, il est alors difficile de faire travailler plusieurs apprenants en même temps.

Ce n'est qu'à l'arrivée de plus en plus importante de collèges médiévaux entre le XIV^{ème} et le XV^{ème} siècle qu'arrive le concept de « classe » encore présent aujourd'hui. En effet, bien que ces établissements étaient au départ dédiés à l'hébergement des étudiants pauvres ou boursiers, ils ont progressivement été amenés à proposer des enseignements collectifs (PERRAUT, 2009). Ce changement est initié aux Pays-Bas où seront regroupés des étudiants en fonction de leur niveau d'avancement dans les études (COMPÈRE, 1985), cette transformation arrivera rapidement à Paris puis dans tout le reste de l'Europe et du monde sous l'influence des congrégations (car moins coûteuse qu'un enseignement traditionnel). C'est la fin de l'individualisation de l'apprentissage à des individus singuliers. Cette nouvelle configuration de l'enseignement s'appuiera sur trois caractéristiques majeures (KAHN, 2010, p. 17) :

- un apprentissage commun à un groupe de niveau homogène avec des prérequis minimum ,
- le niveau des connaissances à acquérir est abordé successivement en fonction de leur degré de difficulté,
- la mise en place d'examens en vue de l'obtention d'un degré permettant la validation des connaissances acquises et le passage au niveau supérieur.

1.2.1.2. Vers une scolarisation indifférenciée

A partir du XVII^{ème} siècle, les *petites écoles* s'inspirent des classes des collèges pour permettre aux familles les plus démunies de scolariser leurs enfants (GROSPERRIN, 1984). C'est aussi un moyen politique d'éviter la délinquance et de préparer une main d'œuvre adaptée aux besoins de l'époque. L'école devient alors un outil qui :

« répond à un souci de contrôle social de groupe perçu comme pouvant constituer un danger pour la société[...] L'instruction apparaît comme un instrument au service du contrôle social » (KAHN, 2010, p. 19).

Dans la continuité de ces propos, Victor Hugo dira plus tardivement vers la fin du XIX^{ème} siècle : « ouvrir une école c'est fermer une prison ».

Contrairement aux anciennes institutions (universités et petites écoles) qui accueilleraient sans distinction, la nouvelle école du XVIII^{ème} siècle trie les élèves en

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.2. Pédagogie différenciée

fonction de leurs différences (âge, niveau, etc.) dans l'objectif de les réduire voire effacer : c'est l'apparition des « classes » (KAHN, 2010, p. 20). Au XIX^{ème} siècle, on assiste avec la scolarisation généralisée à un découpage rigoureux des savoirs à acquérir dans l'objectif de les agencer en programmes scolaires, répartis sur plusieurs années hiérarchisant ainsi l'apprentissage.

Ce fonctionnement est toujours celui de notre système scolaire actuel. Bien que Condorcet souhaitât une école pour tous sans différence de classe, et que Jules Ferry rende l'école gratuite (1881), puis obligatoire et laïque (1882), s'installe une profonde différenciation non pas liée à leur habilité, niveau ou âge mais bien liée à leur origine sociale (LEGRAND, 1995). Les enfants pauvres vont à l'école primaire de 6 à 13 ans, les enfants de bourgeois vont jusqu'à 17 ans au lycée. On cherche à éduquer les enfants du peuple pour en faire de bons ouvriers, de bon soldats ou encore de bonnes mères de famille. Ainsi deux mécanismes différenciateurs s'installent, les établissements et les orientations (KAHN, 2010).

1.2.1.3. Premières prises en compte des différences

Les premiers intérêts autour de la prise en compte des différences est liée à la lutte contre l'échec scolaire. C'est l'américaine Helen Parkhurst (1887-1973) qui dès 1905 réalise la première expérimentation de pédagogie différenciée (ROBBES, 2009, p. 2) à travers le plan Dalton. Dalton est une petite ville du Massachussets où, après avoir remarqué dans sa classe que ses apprenants n'avaient pas le même rythme d'apprentissage ni les mêmes capacités, Parkhurst a proposé pour chaque élève une nouvelle répartition des tâches individualisée (LAPASSADE & FAVEZ-BOUTONIER, 1970, p. 242). Cette nouvelle organisation s'appuie d'une part sur de petits « contrats » qu'elle passe avec chaque apprenant pour chaque discipline qu'elle enseigne. D'autre part, Parkhurst se place dans un rôle de soutien, d'aide et supervise le contrôle et la validation des travaux réalisés. L'enseignement est ainsi individualisé au maximum grâce à des fiches individuelles réalisées à partir de tests diagnostics.

Malgré les nombreuses critiques qu'il portera à son égard, trop « tayloriste » selon lui, Célestin Freinet (1896-1966) conservera certaines techniques de ces recherches dont les contrats d'apprentissage, l'adaptabilité du rythme d'apprentissage et la liberté de contrôle (ROBBES, 2009). Il fondera par la suite sa méthode d'enseignement pour l'école primaire basée sur la motivation, l'expression libre et le tâtonnement expérimental (DAVID, 2013, p. 72). Il invente alors des techniques pédagogiques originales telles que les journaux de classe, les fiches de travail individualisées et la correspondance inter-scolaire. Il cherche à donner un sens aux apprentissages scolaires et à rendre indispensable la coopération entre élèves. Ce n'est plus seulement le paramètre de l'individualisation qui est en jeu mais aussi celui de la socialisation via la réalisation de la tâche.

Quelques ouvrages autour de la pédagogie différenciée apparaissent dans les décennies qui suivent avec notamment Roger Cousinet (1881-1973) qui publie en 1921

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.2. Pédagogie différenciée

Le travail libre par groupe montrant l'intérêt de la socialisation pour surmonter les difficultés d'apprentissage mais aussi pour vivre en société. La même année, Edouard Claparède publie *L'école sur mesure* et écrit ce passage qui montre un changement de paradigme à l'école :

« Lorsqu'un tailleur fait un vêtement, il l'ajuste à la taille de son client et, si celui-ci est gros ou petit, il ne lui impose pas un costume trop étroit sous prétexte que c'est la largeur correspondant dans la règle à sa hauteur... Au contraire, l'école habille, chausse, coiffe tous les esprits de la même façon. Elle n'a que du tout fait et ses rayons ne contiennent pas le moindre choix. Pourquoi n'a-t-on pas pour l'esprit les égards dont on entoure le corps, la tête, les pieds? » Claparède cité par Merieu dans (MEIRIEU, 2021, p. 1).

Puis c'est au tour d'Henri Bouchet de publier en 1933 *L'individualisation de l'enseignement* qui comme son nom l'indique cherche à individualiser la formation dans le primaire. Ces nouvelles tendances pédagogiques découlent d'un nouveau courant pédagogique initié par John Dewey (1859-1952) : les pédagogies actives à savoir le « *learning by doing* » dont nous parlons plus en détail dans la partie 3.3. Même si ces ouvrages n'auront pas la prétention de transformer le système scolaire français, on remarque à partir de 1945 dans les instructions officielles la promotion de « la distribution différenciée d'exercices en fonction du niveau des élèves dans chaque discipline » (ibid., p. 2).

1.2.2. La pédagogie différenciée en sciences de l'éducation

C'est dans les années soixante-dix, avec la massification de l'enseignement et l'évolution du contexte économique qu'émerge le besoin de démocratiser l'école et d'augmenter le niveau de qualification des futurs travailleurs. En 1975, avec la « Réforme Haby » on voit apparaître la création du collège unique qui démarre un mouvement fort en faveur de la pédagogie différenciée : « le traitement des différences n'est plus institutionnel mais pédagogique : il doit se faire dans la classe » (ROBBES, 2009, p. 4). Les enseignants se retrouvent désormais face à des classes très hétérogènes et la pédagogie différenciée se présente comme la solution pour lutter contre l'échec scolaire PERRENOUD (1995). C'est ainsi que de nombreux travaux de recherche apparaissent sur cette nouvelle méthodologie à partir de 1970 et jusqu'à aujourd'hui (Legrand, Perrenoud, Merieu, Astolfi, Zakhartchouk, Przesmycki, Connac, Kahn) dans l'objectif de répondre aux questions suivantes :

« Comment traiter les différences entre élèves? Comment ne pas transformer les différences individuelles en inégalités de réussite scolaire reproduisant des inégalités sociales? » (ROBBES, 2009, p. 6)

1.2.2.1. Les différents courants

Deux orientations de la différenciation s'opposent alors (KAHN, 2010) :

- la première est de valoriser les différences,

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.2. Pédagogie différenciée

– la deuxième est de les abolir, ou du moins, de les réduire un maximum.

Un dilemme s'installe alors entre ces deux orientations, en effet, la première étant critiquée pour son acceptation des inégalités, la deuxième pour la dévalorisation des différences qu'elle implique et donc une menace d'uniformisation totalitaire des comportements et pensées. Ces deux orientations ont rendu polémique la prise en compte des différences. Meirieu parle alors d'une contradiction que la pédagogie différenciée tente de surmonter :

« La pédagogie différenciée s'efforce de travailler au dépassement de la contradiction suivante : prendre en charge la diversité sans perdre la cohérence nécessaire, tenir compte des différences pour ne pas les transformer en inégalités sans enfermer les personnes dans ces différences » (MEIRIEU, 1996, p. 2).

Pour lui, la gestion des différences s'appuie sur deux principes différents, « le diagnostic a priori (gestion technocratique des différences) » et « l'inventivité régulée (gestion tension invention/régulation) » (*ibid.*, p. 8). Dans le premier, on cherche à classer les apprenants dans des catégories pour lesquelles l'enseignant dispose de solutions, dans le deuxième on met en place des propositions à partir d'indicateurs puis on observe leurs effets, cette dernière comporte une part d'aléatoire due aux caractères fluctuant des indicateurs retenus. Pour Meirieu, la gestion technocratique des différences favoriserait la négation de la place du sujet dans sa propre éducation, cette gestion « confond formation des personnes et fabrications d'objets, elles ignorent que rien ne peut se faire dans l'autre que ce ne soit l'autre qui le fasse » (*ibid.*, p. 13).

Au contraire, la tension invention/régulation placerait délibérément le sujet au cœur de la dynamique de la classe (*ibid.*, p. 13). Selon le même auteur se discute une réalité : l'enseignant n'a pas le pouvoir direct sur la conscience de l'apprenant, il ne peut en aucun cas déclencher ses apprentissages de manière mécanique. Cette réalité sera approfondie avec les notions d'autonomie et d'autonomisation dans la chapitre suivant en 2.1.

La pédagogie différenciée est largement considérée par la communauté scientifique comme une méthodologie, elle est souvent confondue avec la *différenciation pédagogique* qui elle est une posture (DAVID, 2013), se référant plus spécifiquement à l'action de l'enseignant.

De nombreuses définitions mettent en lumière la pédagogie différenciée avec des points de focale qui varient. Pour Legrand, par exemple, la pédagogie différenciée vise avant tout à répondre aux besoins de l'apprenant : « La pédagogie différenciée désigne l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants » (LEGRAND, 1995, p. 47).

Pour Kahn, en revanche, c'est la prise en compte des différences qui prédomine : « elle [la pédagogie différenciée] est constituée de toutes les dispositions que peut mettre en place un enseignant en vue de tenir compte des différences entre ses élèves » (KAHN, 2010, p. 5).

Pour Laurent, quant à elle, la notion d'objectif reste centrale :

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.2. Pédagogie différenciée

« différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement. [...] Remarque importante : il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes » Laurent citée par ROBBES (2009, p. 26).

Notre positionnement dans le cadre de notre étude diverge de cette dernière car les objectifs des apprenants diffèrent fortement. Il se rapproche davantage de l'objectif de la pédagogie différenciée identifié par Meirieu qui selon lui vise « à construire un collectif où chaque élève est tout à la fois pris en compte dans sa ressemblance et sa différence » (MEIRIEU, 2016, p. 16) favorisant ainsi l'engagement et la motivation de l'apprenant (TOMLINSON, 2004).

Si la pédagogie différenciée avait perdu de l'essor en France entre les années 90 et 2010, car critiquée en raison du dilemme expliqué plus haut entre acceptation des inégalités ou dévalorisation des différences, elle revient, depuis une dizaine d'années, sur le devant de la scène avec la parution de nombreux ouvrages dédiés et cités précédemment, la parution de numéros spéciaux dans *les Cahiers Pédagogiques*, comme celui de février 2013 : « Actualité de la pédagogie différenciée²⁷ ». Parallèlement trois circulaires, 2012²⁸ 2016²⁹ et 2017³⁰ du Ministère de l'Éducation Nationale mentionnent l'importance de différencier les parcours pour s'adapter aux différents niveaux. En 2017, Le Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO), qui a pour but d'analyser et accompagner les politiques, les dispositifs et les pratiques scolaires, organise une conférence³¹ et commande un rapport³² à ce sujet (FORGET, 2017). Tous ces éléments montrent l'intérêt renouvelé que suscite la pédagogie différenciée en France et à l'international (SEBBA et al., 2007) ces dernières années, toujours dans l'objectif de faire face à l'hétérogénéité présente dans les systèmes scolaires.

1.2.2.2. Personnaliser ou individualiser pour différencier

Pour Longhi « les concepts de personnalisation, d'individualisation et de diversification s'emploient souvent indifféremment pour justifier tout type d'enseignement prenant en compte la spécificités de chaque élève » (LONGHI et al., 2009, p. 459). Cependant, il existe selon nous une différence cruciale entre individualisation, personnalisation et diversification. Connac dans son ouvrage *La personnalisation des apprentissages* (CONNAC, 2012) revient longuement sur les concepts de l'individualisation et de la personnalisation qu'il qualifie comme des concepts pédagogiques

27. Lien vers la revue :

<https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/revue/505-actualite-de-la-pedagogie-differenciee.html>

28. Circulaire 2012 : <https://www.education.gouv.fr/circulaire-preparation-rentree-2012>

29. Circulaire 2016 <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo14/MENE1608893C.htm>

30. Circulaire 2017 : <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo10/MENE1707568C.htm>

31. Lien vers la page web de la conférence : <https://www.cnesco.fr/differentiation-pedagogique/>

32. Liens vers le rapport : https://ses.enseigne.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/rapport_cnesco_differentiation.pdf

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.2. Pédagogie différenciée

« à contours flous ». Pour les distinguer, il propose de revenir sur la différence entre un *individu* et une *personne*. Il relève leur caractère juridique : « avec la personne est mise en avant la part humaine de l'individu » (CONNAC, 2012, p. 14), toujours d'un point de vue juridique la personne est un individu responsable de ses actes. Il ajoute :

« Si l'homme est, par nature, grégaire, la personne est ce qui pousse l'individu à se tourner vers le monde et en particulier ses congénères[...] son potentiel de communication étant ce qui la distingue fondamentalement de l'individu. » (ibid., p. 15)

D'un point de vue plus philosophique, Not indique que :

« l'individu ne se réalise que dans le JE; la personne se réalise aussi bien dans le JE que dans le NOUS » (NOT, 1987, p. 17).

La vision schématique, proposée par CONNAC (2012, p. 15) (voir figure 1.8) des concepts d'individus et de personnes résume l'englobement de l'individu par la personne. Ainsi, la personne incite l'individu à s'orienter vers le monde qui l'entoure, notamment envers ses semblables. C'est essentiellement grâce à sa capacité de communiquer avec les autres, de construire une relation, que la personne se différencie fondamentalement de l'individu.

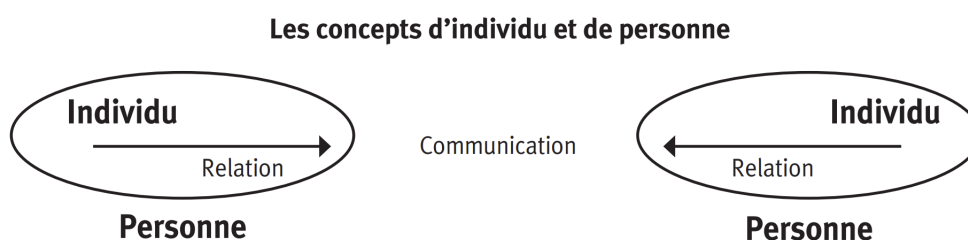


FIGURE 1.8. – Vision schématique des concepts d'individu et de personne (CONNAC, 2012, p. 15).

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.2. Pédagogie différenciée

Les concepts d'individu et de personne ayant été éclairés, on peut maintenant revenir sur les concepts de personnalisation et d'individualisation des apprentissages de Connac :

– **Individualiser les apprentissages** : « c'est l'ensemble des organisations pédagogiques qui confie un travail particulier à chaque élève. » (CONNAC, 2012, p. 17) Ce travail d'individualisation n'a de sens que s'il est associé à une socialisation via des travaux coopératifs puisqu'une individualisation seule ne profiterait qu'aux meilleurs élèves (FREINET, 1948, p. 2).

– **Personnaliser les apprentissages** : « c'est prendre en considération les caractéristiques de chaque personne en évitant de fonctionner sur le mode de la fragmentation des supports et des savoirs » (CONNAC, 2012, p. 17).

La personnalisation correspond ainsi à l'équilibre entre une socialisation dépersonnalisante et une individualisation isolante. La personnalisation serait une forme d'individualisation intégrant une dimension sociale (*ibid.*, p. 17). Comme le montre le schéma suivant, la différenciation engloberait une partie individualisante (avec du travail individuel), une partie personnalisante (avec du travail coopératif et collaboratif) et une partie autonomisation (avec du travail en autonomie) résultant de l'imbrication des deux précédentes parties.

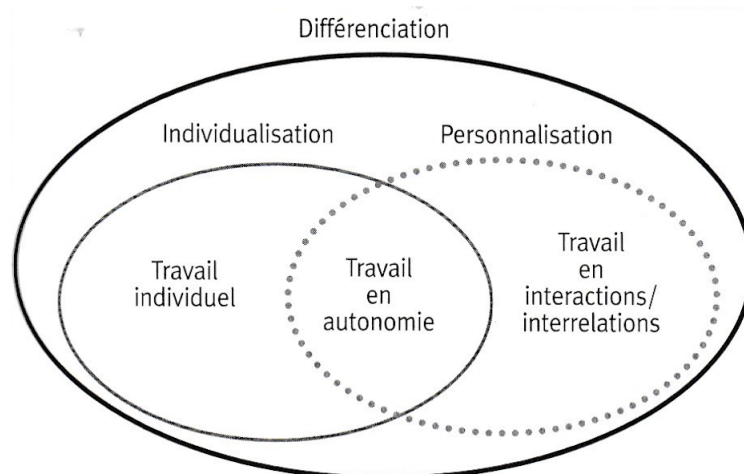


FIGURE 1.9. – Carte conceptuelle de la différenciation pédagogique (CONNAC, 2021, p. 95).

1.2.2.3. Intelligence artificielle et *adaptive learning* vers une révolution de la pédagogie différenciée ?

L'intelligence artificielle (désormais IA) est définie par BAKER et SMITH (2019, p. 10) comme « des ordinateurs qui effectuent des tâches cognitives, généralement associées

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.2. Pédagogie différenciée

à l'esprit humain, en particulier l'apprentissage et la résolution de problèmes³³ ». En d'autres termes, elle consiste à programmer « un ordinateur (ou tout autre dispositif) pour qu'il effectue une tâche qui, traditionnellement, ne peut être réalisée que par l'intelligence humaine en raison de sa complexité³⁴ » (BECKER, 2017, p. 43).

Ces 30 dernières années, l'intérêt envers l'IA n'a cessé de croître dans divers domaines scientifiques. Cette tendance s'est accélérée récemment grâce aux progrès techniques significatifs réalisés dans le domaine de l'IA (COLLIN & MARCEAU, 2021).

Un exemple révélateur et flagrant de ces progrès est l'application *ChatGPT*³⁵ qui bouscule les établissements scolaires et universitaires depuis sa date de sortie initiale en novembre 2022, en raison notamment de sa difficulté à détecter un éventuel plagiat³⁶.

Dans le monde de l'éducation et plus spécifiquement dans le domaine de l'enseignement supérieur, ZAWACKI RICHTER et al. (2019) identifient quatre applications principales de l'IA dans les recherches actuelles :

1. "**Profiling and prediction**"³⁷

Par exemple : décisions d'admission³⁸, prédiction d'abandon et de persévérance, prédiction de modèles ou types de profils d'étudiants, prédiction de résultats scolaires, etc. (*ibid.*, p. 11)

2. "**Intelligent tutoring systems**"³⁹

Par exemple : diagnostic des points forts et *feedback* automatisé, création de matériel d'apprentissage, facilitation de la collaboration, etc. (*ibid.*, p. 14)

3. "**Assessment and evaluation**"⁴⁰

Par exemple : notation automatisée, évaluation de l'engagement et de l'intégrité académique des étudiants, évaluation des enseignements. (*ibid.*, p. 16)

4. "**Adaptive systems and personalisation**"⁴¹

Par exemple : recommandation d'un contenu personnalisé, soutien aux enseignants et à la conception de supports d'apprentissage, utilisation des données académiques pour suivre et guider les étudiants. (*ibid.*, p. 18)

33. Notre traduction : "computers which perform cognitive tasks, usually associated with human minds, particularly learning and problemsolving"

34. Notre traduction : "a computer to perform a task that traditionally is only possible with human intelligence due to its complexity"

35. ChatGPT est un prototype d'agent conversationnel utilisant l'intelligence artificielle, développé par OpenAI et spécialisé dans le dialogue. L'agent conversationnel de ChatGPT repose sur les technologies du traitement automatique des langues, des grands modèles de langage et des chatbots.

36. Article du 2 mai 2023 dédié à ce sujet : « Comment lutter contre le plagiat à l'heure de ChatGPT » <https://pro.etudiant.lefigaro.fr/article/comment-lutter-contre-le-plagiat-a-lheure-de-chatgpt/>

37. Notre traduction : « Profilage et prédiction »

38. Si les enjeux éthiques des précautions d'usage de l'IA nous semblent fondamentaux, ils ne font pas l'objet de cette thèse et donc ne seront pas traités dans ce travail.

39. Notre traduction : « Systèmes de tutorat intelligents »

40. Notre traduction : « Évaluation »

41. Notre traduction : « Systèmes adaptatifs et personnalisation »

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.2. Pédagogie différenciée

Ce dernier point concernant les systèmes adaptatifs et de personnalisation retient toute notre attention. C'est dans ce sens que le projet Apprentissage Adaptatif des Langues par le Numérique⁴² (2ALN) a vu le jour en 2017 afin de proposer des parcours individualisés d'apprentissage des langues. Sous la forme d'une plate-forme d'apprentissage en ligne intitulée *Frello*⁴³, cet outil propose une individualisation à travers des parcours qui s'adaptent en fonction des besoins de l'apprenant grâce à l'usage de l'IA. Les algorithmes adaptatifs créés ont pour but de mesurer et de déterminer des liens, de manière prédictive, entre les compétences langagières visées. L'observation des premières données montre que "l'outil d'apprentissage adaptatif permet une pédagogie différenciée qui optimise l'intervention en présentiel" (MIRAS et al., 2019, p. 3).

Même si, dans le cadre de cette étude, nous faisons usage de ce type de technologie (notamment grâce à l'utilisation de la plate-forme *7speaking* adoptée par Aix-Marseille Université comme nous le verrons en 6.6.1.4), nous sommes convaincus que ces outils (basés sur l'IA), aussi performants soient-ils, ne permettent pas une différenciation à proprement dite. Comme nous l'exposons dans la section suivante, ils doivent impérativement s'accompagner de la mise en place de démarches spécifiques par l'enseignant pour la gestion des groupes en contexte multi-niveaux.

1.2.3. La pédagogie différenciée en didactique des langues

Dans cette section nous retraçons brièvement l'histoire de la pédagogie différenciée en didactique des langues, pour ensuite nous recentrer sur l'agir enseignant en classe hétérogène en FLE, ses approches, démarches, groupements adoptés. Nous finissons ce chapitre avec une réflexion autour du lien qu'entretiennent la pédagogie différenciée et l'apprentissage autonome.

1.2.3.1. Historique de la pédagogie différenciée en didactique des langues

Si la pédagogie différenciée a été abondamment traitée en sciences de l'éducation depuis une cinquantaine d'années, les recherches ciblées en didactique des langues et du FLE sont plus récentes et plus sommaires.

C'est Christian Puren qui initie un premier travail à grande échelle en 1998 dans le cadre d'un projet appuyé par la Commission Européenne : un PCE (Programmes de Coopération Européenne) LINGUA, intitulé « Formation à l'intervention en pédagogie différenciée dans les classes de langues⁴⁴ ». Ce projet a été réalisé sur trois ans, entre 1998 et 2000, en collaboration avec plus de 100 enseignants de langues, issus de onze associations de professeurs de langues vivantes, réparties dans dix pays européens. Un de ses objectifs était l'élaboration et la diffusion d'un outil spécialisé d'autoformation et de formation sur la pédagogie différenciée accessible en ligne⁴⁵. Ce projet européen

42. Lien : <https://liris.cnrs.fr/en/research/apprentissage-adaptatif-langues-par-numerique>

43. Lien vers la plate-forme Frello : <https://www.frello.fr/>

44. Pour plus d'information sur le projet : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/20011-0/>

45. Lien vers le livret du formateur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/20011-1/>

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.2. Pédagogie différenciée

est ensuite mis en lumière à travers un numéro spécial dans *Les langues modernes*⁴⁶ entièrement consacré à la présentation de cet outil.

Une dizaine d'années plus tard, c'est Catherine David avec sa thèse intitulée « L'agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux en milieu homoglotte » (DAVID, 2013) qui approfondira le travail autour de la gestion de classe multi-niveaux et de l'agir enseignant. Un travail qui sera ensuite démocratisé en 2018 à travers son ouvrage réalisé en collaboration avec Dominique Abry « Classes multi-niveaux et pédagogie différenciée » (DAVID & ABRY, 2018). Depuis, la recherche dans la pédagogie différenciée en didactique des langues a vécu un essor avec notamment l'ouvrage de l'INALCO « L'hétérogénéité dans la classe de langue : comment et pourquoi différencier? » (OUVRARD & DA SILVA AKBORISOVA, 2018), et plus récemment encore le numéro 72 de *Recherche et application du français dans le monde* : « Hétérogénéité, différenciation et contextualisation en français langue étrangère et seconde » (DAVID & LECONTE, 2022b). Notre travail, débuté en 2020, se situe dans la continuité de ces travaux.

1.2.3.2. L'agir enseignant en classe de FLE multi-niveaux

Dans cette sous-section nous abordons de manière plus concrète la mise en place d'une pédagogie différenciée en didactique des langues à travers trois axes : l'approche actionnelle (qui sera de nouveau traitée dans le chapitre consacré au dispositif hybride de formation en 3.3), la gestion des groupes, et enfin les différentes démarches adoptées.

L'approche actionnelle :

L'approche actionnelle fait suite à l'approche communicative des années soixante-dix qui se démarquait alors des méthodes précédentes (méthodes traditionnelles, directes et audiovisuelles) par son approche par compétences de communication, une centration sur l'apprenant et l'utilisation de documents authentiques (CUQ & GRUCA, 2008).

Elle émerge avec la création du CECRL (entre 1991 et 2001) et reste depuis l'approche préconisée ainsi que la méthodologie privilégiée en France (BENTO, 2020, p. 2). Elle considère que la communication ne prend du sens que dans l'action réelle. Alors qu'avec l'approche communicative on pratique la langue cible par simulation en situations imaginaires, dans la perspective actionnelle l'apprenant est placé dans « le feu de l'action » (ROSEN & REINHARDT, 2010, p. 16).

Autre point important de démarquage : dans l'approche communicative l'apprentissage précède la communication, alors que dans la pédagogie par tâche, ce sont les obstacles linguistiques rencontrés lors de la réalisation de tâche qui vont créer un besoin et vont donc impliquer un apprentissage (DAVID & ABRY, 2018, p. 45). Le

46. L'ensemble du numéro consacré à la pédagogie différenciée est disponible sur Gallica à l'adresse suivante : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9691223r>

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.2. Pédagogie différenciée

point de départ est donc la résolution d'une tâche authentique. Selon le CECRL⁴⁷ l'approche actionnelle :

« met l'accent sur la capacité à agir de l'apprenant (*agency*) [...] (elle) favorise l'organisation de l'apprentissage par le biais de scénarios réalistes et fédérateurs, qui couvrent plusieurs leçons et mènent à une tâche/projet final qui implique un travail collaboratif ».

On retiendra ici l'aspect fédérateur du scénario qui paraît déterminant pour la gestion de la classe hétérogène.

Par ailleurs, dans la perspective actionnelle, il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre mais bien d'agir avec lui (PUREN, 2009). Comme l'indique le CECRL, la tâche projet implique un travail collectif et collaboratif, Chini parle même de « logique de co-action collective, induisant un déplacement de la centration de l'individu sur le groupe » (CHINI, 2010, p. 164). Cette co-action implique des interactions ainsi que des actes de médiation⁴⁸ entre les apprenants.

Ces notions sont particulièrement importantes pour une classe multi-niveaux car cette logique de « co-action collective » peut s'avérer complexe à organiser pour un enseignant en contexte hétérogène (DAVID & ABRY, 2018, p. 51). Il convient alors de proposer des configurations de travaux collectifs en petits groupes aux caractéristiques adaptées à la tâche demandée comme nous le détaillons dans le point suivant.

Apprentissage en groupes :

Selon sa théorie du socio-constructivisme, Vogotsky (1896-1934) affirme que les interactions sociales jouent un rôle essentiel dans le développement de la cognition, c'est ainsi que l'acquisition de nouvelles connaissances résulte du soutien apporté à un novice par une personne plus érudite. Il développe alors le concept de *Zone proximale de développement* (ZPD) qui part du principe que les enfants s'améliorent davantage autour d'enfants plus expérimentés plutôt qu'avec un enfant du même niveau cognitif. La ZPD permettrait à l'apprenant d'apprendre de manière plus efficiente.

Ainsi, l'augmentation des interactions facilitée par *le groupe* représente un levier considérable pour l'apprentissage des langues (NUSSBAUM, 1999). Il permet d'une part d'augmenter les prises de paroles en petit groupe puisque plus les groupes sont réduits, plus les possibilités d'interventions sont accrues (*ibid.*). D'autre part Nussbaum constate que les relations horizontales entre pairs favorisent les interactions, en effet :

« les relations de symétries entre participants (déterminées par les statuts *a priori* égalitaires) préfigurent des scénarios favorables à la participation, les rapports de pouvoir changent et, par conséquent, le traitement de la face facilite la production de la parole et d'idées gérées de manière coopérative » (*ibid.*, p. 36).

47. Page consacrée à l'approche actionnelle sur le site du conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach>

48. On entend ici par médiation l'intervention d'un tiers pour faciliter la circulation d'informations (ex : reformulation, traduction, interprétation, etc.)

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.2. Pédagogie différenciée

Dans le contexte d'enseignement lié à notre étude, à savoir des situations exolingues en classes multi-niveaux, les différences permettent l'apprentissage puisque « chacun peut être aidé par un autre » (DAVID & ABRY, 2018, p. 55). Les apprenants avancés progressent aussi en simplifiant leur discours et en expliquant des *concepts* (*ibid.*). Les émotions positives liées au sentiment de maîtrise de ces dits *concepts* peuvent d'autre part favoriser la motivation, vecteur d'apprentissage (comme nous l'avons vu dans la sous-section dédiée aux hétérogénéités émotionnelles en 1.1.2.3).

Le soutien apporté par l'*expert* nécessite toutefois un « étayage », notion intimement liée à la ZPD et développée par Bruner (1915-2016), qui désigne :

« l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (BRUNER et al., 1987, p. 320).

L'étayage mis en place par l'*expert* vise à guider l'apprenant en le laissant agir, favorisant de cette manière la transition vers une autorégulation (BANGE, 1996).

Hudelot cité par (*ibid.*, p. 4), considère deux types d'étayage : un premier au niveau local à travers des corrections et reformulations ponctuelles ; et un deuxième au niveau global qui vise à proposer des activités, ou scénarios pédagogiques pour favoriser l'initiative et l'autonomie de l'apprenant. Bien que l'étayage du niveau local puisse être assuré par un apprenant de niveau supérieur, le niveau global doit quant à lui être assumé par un enseignant ou tuteur. Cela passe par la création de groupes et à la mise en place de démarches (exposées dans le point suivant) tous deux adaptés aux objectifs visés, et par prolongement, aux activités proposées.

Nous reprenons quatre paramètres à prendre en compte pour la création des groupes :

- **les niveaux de langue** : groupe de niveaux identiques ou au contraire de niveaux différents équitablement répartis ;
- **les niveaux de compétences spécifiques** : en lien par exemple avec l'utilisation d'outils numériques, de compétences artistiques, etc. ;
- **les personnalités** : affinités, centres d'intérêts communs, projets personnels ou situation d'apprentissage équivalente ;
- **le projet** : regroupement en lien avec le projet à réaliser.

Ceci aboutit à « 5 manières de regrouper les apprenants » (DAVID, 2013, p. 301-313) :

- **le regroupement en classe entière** ;
- **le travail individuel** ;
- **les sous-groupes de niveaux proches** ;
- **les regroupements en dyades ou triades de niveaux proches ou éloignés** ;
- **les regroupements hétérogènes avec un étudiant de chaque niveau dans chaque groupe.**

Ces cinq modalités de travail représentant chacune d'entre elles des intérêts pédagogiques variés sont détaillés dans la thèse de DAVID (2013, p. 301-313). Elles aboutissent à la mise en place de démarches présentées dans le point suivant.

Les démarches pour une pédagogie différenciée :

Afin d'introduire ce point autour des démarches de différenciation, nous proposons cette citation de PERRENOUD et ZAKHARTCHOUK (2012, p. 26) qui révèlent les objectifs de leur intégration en didactique :

« Différencier, c'est faire en sorte que chaque élève soit, aussi souvent que possible, placé dans une situation féconde pour lui. C'est-à-dire, une situation qui ne menace pas son identité, sa sécurité, sa disponibilité mentale, qui a du sens, le mobilise, lui lance un défi, qui se situe dans sa zone proche de développement, autrement dit peut être maîtrisée, au besoin grâce à un étayage didactique » (ibid., p. 26).

On retient que différencier doit à la fois placer l'apprenant dans sa ZPD grâce notamment à un étayage au niveau global mais aussi le placer dans une situation d'apprentissage fertile.

C'est dans ce sens que Meirieu propose en 1985 deux démarches :

– **la différenciation successive :**

c'est le fait « dans le déroulement même du cours d'alterner différents outils et différentes situations d'apprentissage », c'est pour l'enseignant l'occasion « d'ordonner à un objectif repéré des outils et des situations diversifiées » (MEIRIEU & HAMELINE, 1985, p. 134-135).

– **la différenciation simultanée :**

c'est le fait qu' « à un moment donné, dans une classe, les élèves s'adonnent à des activités diverses, précisément définies pour chacun d'eux et correspondant à leurs ressources et à leurs besoins » (ibid., p. 134-135).

Dans le cadre du PCE LINGUA décrit précédemment, Puren reprend et transpose ces deux démarches (PUREN, 2001, p. 1) à la didactique des langues. Il les définit ainsi :

1. **la variation** : qui correspond à une « 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 » (ibid., p. 1).

DAVID (2013), qui dans sa thèse reprend les différentes variations proposées par Puren, les explicite et les illustre d'exemples à travers le tableau 1.1, qui rend compte de l'éventail des possibles de la démarche de variation.

2. **la différenciation** : correspond quant à elle, à des étapes de l'unité didactique où « les élèves, individuellement ou en groupes, réalisent à un moment donné des tâches différentes » (PUREN, 2001, p. 1).

Cette dernière étant selon l'auteur la seule à provoquer un réel changement de pratique pédagogique de l'enseignant car il le contraint à déplacer la centration sur l'apprenant et « se poser lui-même en contexte la question des critères de différenciation » (ibid., p. 2).

Ces démarches s'appuient sur une alternance de 3 façons de choisir et didactiser les supports de cours DAVID (2013) et TOMLINSON et al. (2003) :

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.2. Pédagogie différenciée

Variation de contenu	Proposer des exercices différents, des travaux de difficultés différentes
Variation de l'amplitude de la tâche	Proposer des exercices à plusieurs niveaux et des travaux de longueur variable. Respecter les rythmes d'apprentissage.
Variation de la nature de la tâche	Adopter des démarches pédagogiques différentes en s'adaptant au style cognitif des élèves : par exemple, accompagner les activités de plus d'image pour certains (profils visuels), faire élaborer des productions différentes en fonction de l'aisance à l'écrit et des besoins : argumentation et lettre pour les élèves qui préparent le DELF
Variation de la nature des aides	Guidage plus ou moins important. Mobilisation sur la tâche, aide à la compréhension de la consigne, à la compréhension. Mise en place d'outils d'aide (fichier, cahier d'aide, tableau, dessin). Installation d'un tutorat entre pairs.

TABLEAU 1.1. – Tableau résumant l'éventail des possibles de la démarche de variation (DAVID, 2013, p. 93).

- **Supports de cours différents avec un même objectif fonctionnel ou langagier :**
Par exemple, les apprenants travaillent tous, en petits groupes sur la compréhension écrite avec des supports différents (adaptés à leurs niveaux respectifs) tout en restant sur une thématique commune (la consommation alimentaire, le tourisme, etc.). On peut aussi imaginer dans le cas d'une hétérogénéité de niveau intra-individuelle importante, proposer de travailler sur le vocabulaire avec des supports adaptés aux faiblesses des apprenants (écrit versus oral). On est ici dans le cas d'une démarche de différenciation.
- **Supports de cours différents avec des objectifs fonctionnels ou langagiers différents :**
Par exemple, les apprenants travaillent par petits groupes sur des points grammaticaux différents adaptés à leur niveau. On est ici aussi dans le cas d'une démarche de différenciation.
- **Même support de cours pour tous avec des objectifs fonctionnels ou langagiers différents :**
Par exemple, l'enseignant didactise un même document audio en adaptant les questions à des niveaux différents. On est ici dans le cas d'une variation.

Comme nous avons pu le constater précédemment, les deux démarches (variation et différenciation) sont complémentaires. La variation ayant la particularité et l'avantage de diversifier les pratiques pédagogiques tout en conservant la cohésion du groupe

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.2. Pédagogie différenciée

classe, essentielle pour un enseignement collectif.

A partir de ces différentes démarches, DAVID (2014) propose une vision schématique (figure 1.10) de l’agir professoral à 4 entrées, intégrant à la fois les types de regroupements, les objectifs langagiers, les outils et les supports. Cette figure montre la diversité et la grande flexibilité des différentes approches didactiques réalisables et adaptables en fonction de l’hétérogénéité d’un contexte donné.

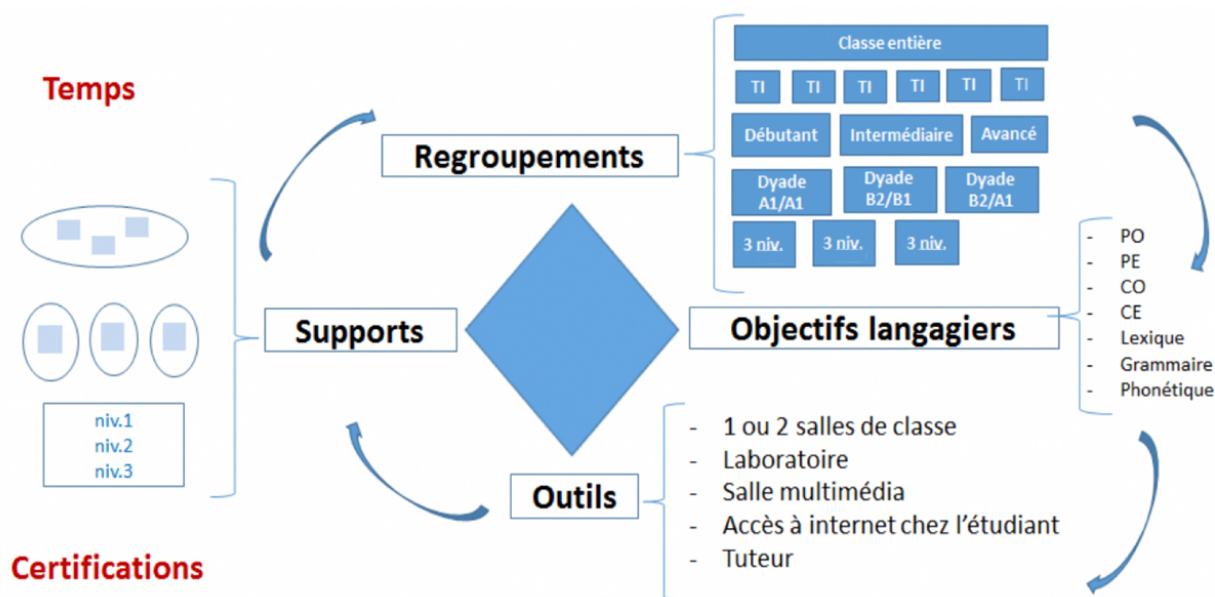


FIGURE 1.10. – Une différenciation à 4 entrées (DAVID, 2014, p. 3).

Du côté anglo-saxon, les concepts sont très similaires, la différenciation repose essentiellement sur 3 éléments (FORGET, 2017 ; HALL, 2002 ; TOMLINSON, 2004 ; TOMLINSON et al., 2003) : *contents* (les contenus), *process* (les processus d’enseignement), *product* (les productions) dont HALL (2002) propose une version schématique, adaptée de Oaksfor et Jones (2001) intitulée "*Learning cycle and decision factors used in planning and implementing differentiated instruction*"⁴⁹ que nous reprenons en 1.11.

A ces différents éléments nous ajoutons trois paramètres supplémentaires identifiés par COFFEY (2018) essentiels à nos yeux pour une différenciation réussie :

- "**providing optimal challenge**"⁵⁰ (ibid., p. 190) pour les apprenants, un élément que nous traiterons en 6.1.1 avec « l’authenticité de l’enjeu » (GUICHON, 2012, p. 123-124) de la tâche projet, qui doit correspondre aux attentes, besoins, profils des apprenants.
- "**pace of learning**"⁵¹ (COFFEY, 2018, p. 192) qui se réfère à la vitesse à laquelle les nouveaux éléments sont présentés et le temps alloué à leur assimilation. Cet

49. Notre traduction : « Cycle d’apprentissage et facteurs de décision utilisés dans la planification et la mise en œuvre de la pédagogie différenciée »

50. Notre traduction : « fournir un défi optimal »

51. Notre traduction : « rythme d’apprentissage »

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.2. Pédagogie différenciée

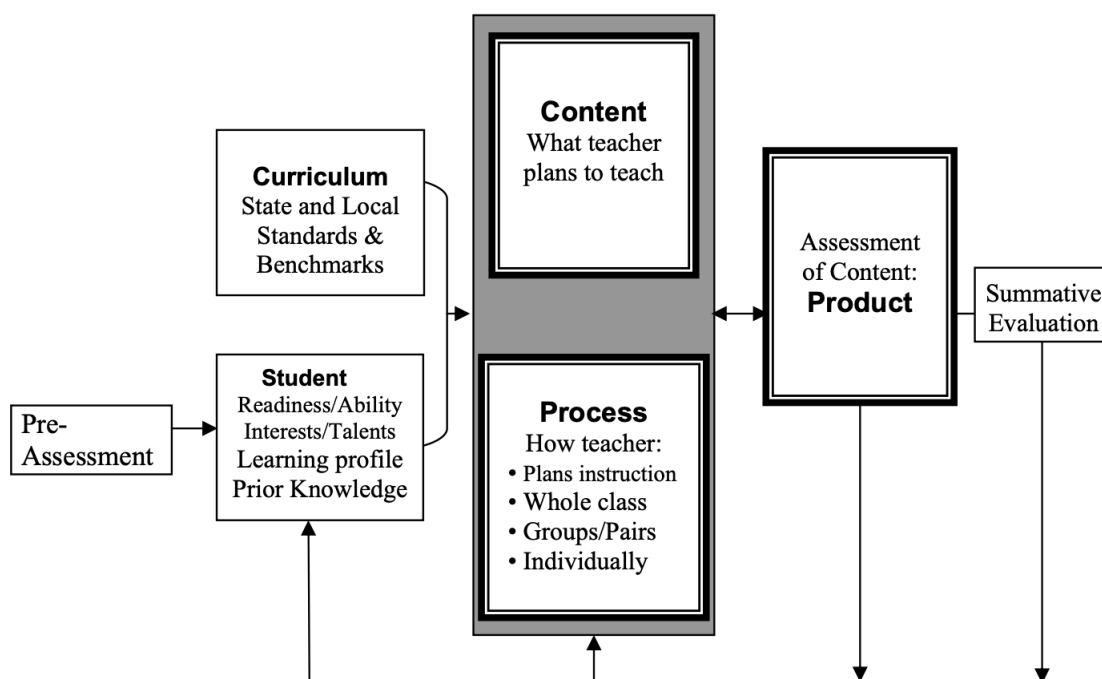


FIGURE 1.11. – Learning cycle and decision factors used in planning and implementing differentiated instruction adapted from Oaksfor et Jones (2001) (HALL, 2002, p. 2).

aspect est particulièrement complexe à maîtriser pour l'enseignant, notamment en présentiel lors de travail en sous-groupe. Toutefois, la modalité distancielle d'un dispositif hybride s'avère particulièrement utile et efficace pour permettre à l'apprenant de suivre son propre rythme CARRÉ et al. (1997), CHARLIER et al. (2006) et NISSEN (2019a) (voir 3.2.2.2).

- "**type of learning**⁵²" (COFFEY, 2018, p. 193) la prise en compte des différents profils d'apprentissage (voir 1.1.2.1), non pas en proposant nécessairement :

"to cater explicitly for all 'intelligence types' and learning styles in every lesson, it soon becomes clear to any new teacher that different pupils can develop their own effective strategies for learning when given adequate scope to do so, and this is why engendering autonomy and self-awareness through teaching learning skills is so important⁵³".

Nous profitons de cette dernière citation pour faire le lien avec la sous-section

52. Notre traduction : « Type d'apprentissage »

53. Notre traduction : « de répondre explicitement à tous les "types d'intelligence" et à tous les styles d'apprentissage dans chaque cours, il devient rapidement évident pour tout nouvel enseignant que différents élèves peuvent développer leurs propres stratégies d'apprentissage efficaces lorsqu'on leur en donne la possibilité, et c'est pourquoi il est si important d'engendrer l'autonomie et la conscience de soi par l'enseignement des compétences d'apprentissage »

1. Vers une prise en compte des hétérogénéités – 1.2. Pédagogie différenciée

suivante en relation avec la pédagogie différenciée et l'autonomie d'apprentissage

1.2.3.3. Pédagogie différenciée versus apprentissage autonome : le choc des cultures didactiques européennes

Un aspect remarquable du projet PCE Lingua, dirigé par Christian Puren (évoqué supra) et qui a retenu toute notre attention, est la variation de la prise en compte de l'hétérogénéité en fonction des cultures d'enseignement propres aux pays ayant participé au projet (PUREN, 2001, p. 2). En effet, on remarque par exemple dans les pays du sud de l'Europe que la gestion de l'hétérogénéité passe par une centration sur l'activité de l'enseignant (une adaptation de son enseignement à l'hétérogénéité) : en France avec « la pédagogie différenciée », en Espagne avec la "atención a la diversidad" (traduit en français comme : « prêter attention à la diversité »), en Italie avec "insegnamento individualizzato" (traduit en français comme : « enseignement individualisé »), au Portugal "ensino diferenciado" (traduit en français comme : « enseignement différencié »). Inversement, dans les pays du nord de l'Europe, on remarque au contraire plutôt des terminologies qui proposent une centration sur l'apprenant comme au Royaume-Uni avec "open learning" (traduit en français comme : « apprentissage ouvert ») et en Autriche "offenes lernen" (traduit en français comme : « apprentissage ouvert »). Une conversation entre Puren et une enseignante hollandaise témoigne de ce choc culturel :

« [elle] ne parvenait pas à appréhender le concept même de "pédagogie différenciée" : pour elle, il était évident qu'un enseignant ne peut et ne pourra jamais connaître la multitude de paramètres de différenciation et les gérer en temps réel dans une classe; et que par conséquent la seule chose qu'il puisse faire c'est de proposer à ses élèves des dispositifs de travail autonome (même s'il les y aide et les y guide), dans lesquels chacun mettra en œuvre, spontanément, l'apprentissage différencié qui lui convient le mieux » (ibid., p. 3)

On retrouve ici l'approche du "pace of learning" de COFFEY (2018) de l'Université de King's College London au Royaume-Uni, pays du nord de l'Europe.

Il découle des travaux de recherche autour de ce projet européen dirigé par Christian Puren, un continuum entre pédagogie différenciée et apprentissage autonome en fonction du degré d'interventionnisme de l'enseignant.

Ce continuum, divisé en 5 degrés d'interventionnisme (voir figure 4, allant de « faire apprendre » à « laisser apprendre », montre qu'il existe deux points d'entrée potentiels dans la pédagogie différenciée : le premier en focalisant sur **l'agir enseignant** l'autre sur s'appuyant sur **l'autonomie d'apprentissage** (notion abordée dans le chapitre suivant en 2.1) de l'apprenant.

Bien entendu, ces deux points de focale peuvent et doivent cohabiter dans une certaine mesure (en fonction du degré d'autonomie de l'apprenant) pour tendre vers le « laisser apprendre » où « l'enseignant *laisse* les apprenants mettre en œuvre leurs propres méthodes d'apprentissage » (PUREN, 2001, p. 3). Pour y parvenir l'enseignant

passer par les différents degrés d'interventionnisme décrit par Puren à savoir : « enseigner à apprendre »- « enseigner à apprendre à apprendre »- « favoriser l'apprendre à apprendre ».

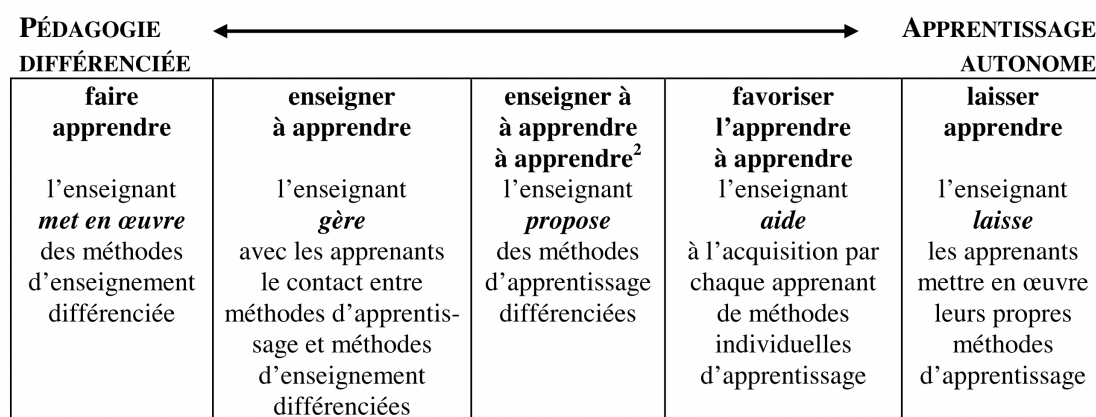


FIGURE 1.12. – Continuum entre pédagogie différenciée et apprentissage autonome (PUREN, 2001, p. 3).

Nous profitons de ce continuum pour faire la transition avec le chapitre suivant autour de l'autonomie comme outil au service d'une personnalisation de l'apprentissage.

1.3. Synthèse chapitre 3

Dans ce chapitre nous avons vu que chaque apprenant est un être singulier que de nombreuses hétérogénéités existent entre les apprenants (hétérogénéités environnementales, psychologiques et biographiques). Ces hétérogénéités influencent considérablement les besoins des apprenants, leur manière d'apprendre, leurs motivations, etc.

La pédagogie différenciée, apparue au cours du siècle dernier, vise à proposer un enseignement qui convient à tous malgré les différences tout en maintenant une cohésion du groupe classe. Pour permettre un apprentissage personnalisé, elle s'appuie sur des démarches (différenciation et variation), des leviers (alternance de groupe, didactisation de supports, etc.), des approches (approche actionnelle, approche par projet) qui reposent à la fois sur l'agir professoral et sur l'autonomie d'apprentissage de l'apprenant que nous traitons dans le chapitre suivant.

2. L'autonomie comme outil au service d'une personnalisation de l'apprentissage

On ne peut rien enseigner à autrui.
On ne peut que l'aider à le découvrir
lui-même.

Galilée (1564-1642)

Sommaire

2.1. La notion d'autonomie	67
2.1.1. L'autonomie : une capacité	68
2.1.2. Les différentes formes de l'autonomie	70
2.2. L'autoformation et les conditions d'apprentissage	70
2.2.1. L'autoformation	71
2.2.2. Autodirection et autorégulation	72
2.2.2.1. Autodirection et apprentissage autodirigé	73
2.2.2.2. Autorégulation et apprentissage autorégulé	74
2.3. Autonomisation : un cheminement vers l'autonomie	75
2.3.1. Les compétences participant à l'autonomie	76
2.3.2. La métacognition comme levier principal de l'autonomie	78
2.3.3. Des outils pour un accompagnement au développement de l'autonomie	82
2.3.3.1. Les entretiens de conseils	82
2.3.3.2. Les séances apprendre à apprendre	83
2.3.3.3. Le carnet de bord collectif	84
2.3.3.4. Le ePortfolio	85
2.3.4. Étayage et modalité de guidage	87
2.4. Synthèse chapitre 2	88

2. L'autonomie comme outil au service d'une personnalisation de l'apprentissage –

2.1. La notion d'autonomie

On ne peut rien enseigner à autrui.
On ne peut que l'aider à le découvrir
lui-même

Galilée (1564-1642)

L'autonomie d'apprentissage est fondamentale pour l'apprentissage d'une langue car comme l'indique Little :

"language learner autonomy is not an optional extra, sometimes required by the way in which learning is organised, but belongs at the very centre of language teaching theory and practice"¹ (LITTLE, 2007, p. 27).

L'autonomie est doublement importante dans notre dispositif car elle joue un rôle à la fois dans la pédagogie différenciée, comme nous l'avons vu précédemment, mais aussi dans la formation à travers un dispositif hybride, notamment pour la partie réalisée à distance (ALBERO, 2003) comme nous pourrons l'apprécier dans le chapitre suivant.

2.1. La notion d'autonomie

Afin de cerner la notion d'autonomie, il nous semble pertinent de revenir à l'étymologie du terme. Celle-ci nous ramène au grec « autos » qui se réfère à « soi-même » et « nomos » qui signifie « loi, règle ». Dans le contexte historique de l'antiquité, l'autonomie se référait au « droit que les Romains avaient laissé à certaines villes grecques, de se gouverner par leurs propres lois² ». Il s'oppose au terme *hétéronomie*, qui équivaut au fait d'obéir à des lois extérieures. Si l'on ramène cette notion à l'individu, elle est d'un point de vue philosophique « la faculté d'agir par soi-même en se donnant ses propres règles de conduite, sa propre loi³ ».

Dans le langage courant, l'autonomie est souvent assimilée, à tort, au fait d'apprendre seul comme l'indique Little :

"the most widespread misconception is that autonomy is synonymous with self-instruction; that it is essentially a matter of deciding to learn without a teacher"⁴ (LITTLE, 1991, p. 3).

Pour QUINTIN (2013, p. 17), le terme *autonomie* renvoie à deux aspects :

1. Notre traduction : « l'autonomie de l'apprenant n'est pas une option facultative, parfois exigée par la façon dont est organisé l'apprentissage, mais se situe au coeur même de la théorie et de la pratique de l'enseignement des langues ».

2. Page consacrée à l'autonomie sur Wikipédia, premier paragraphe sur l'étymologie : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Autonomie>

3. Page consacrée à l'autonomie sur Wikipédia, deuxième paragraphe sur la philosophie : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Autonomie>

4. Notre traduction : « l'idée fautive la plus répandue est que l'autonomie est synonyme d'auto-instruction; qu'il s'agit essentiellement de décider d'apprendre sans enseignant ».

2. L'autonomie comme outil au service d'une personnalisation de l'apprentissage –

2.1. La notion d'autonomie

- le premier à des **conditions** d'apprentissage avec *apprentissage en autonomie* par exemple quand on parle d'*apprentissage autodirigé (self-directed learning)* ou encore *apprentissage autorégulé (self-regulated learning)* termes définis en 2.2.2;
- le deuxième renvoie à des **capacités** dont l'apprenant fait preuve pour apprendre dans les conditions décrites précédemment.

Nous proposons de décrire plus en détail ces aspects dans les deux sous-sections suivantes.

2.1.1. L'autonomie : une capacité

Historiquement, c'est dans les années soixante-dix, avec l'éducation nouvelle (parallèlement au développement des travaux sur la pédagogie différenciée), que débute le paradigme de l'autonomie en didactique des langues. C'est plus précisément à Nancy au CRAPEL⁵ (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) avec l'ouverture de la *Structure d'Apprentissage Auto dirigé avec Soutien (SAAS)* qu'apparaissent les premiers travaux sur l'autonomie en didactique des langues (HOLEC, 2022). Holec y définit alors l'autonomie d'un apprenant comme "la capacité de prendre en charge son propre apprentissage" (HOLEC, 1979, p. 3).

Elle implique que l'apprenant soit en capacité de

- "**définir des objectifs d'acquisition :**
par exemple apprendre à analyser ses besoins ou attentes (les comportements langagiers que l'on souhaite pouvoir réaliser) et à les traduire en terme d'objectifs;
 - **de déterminer des contenus d'apprentissage :**
par exemple apprendre à se construire son propre programme d'activités à partir de documents authentiques ou d'extraits de matériels didactiques existants;
 - **de déterminer des conditions de réalisation de l'apprentissage :**
par exemple apprendre à déterminer les circonstances (lieux, moments, fréquences, durées) dans lesquelles on apprend le mieux, à adapter son rythme d'apprentissage au contenu et au type d'apprentissage que l'on pratique;
 - **d'évaluer les résultats :**
par exemple apprendre à se construire des outils d'évaluation personnels et à utiliser des critères de jugement personnels adaptés à l'aspect de la performance que l'on évalue et au moment où se fait l'évaluation;
 - **prendre en charge la gestion de son propre apprentissage :**
par exemple apprendre à piloter son programme à partir de diagnostics récurrents, à faire le bilan de son activité d'apprentissage en tant que telle"
- (HOLEC, 1991, p. 4).

5. Lien vers la page Historique de l'équipe CRAPEL sur le site de l'ATILF : https://www.atilf.fr/recherche/equipes/didactique-des-langues-et-sociolinguistique/historique-crapel_didactique/

2. L'autonomie comme outil au service d'une personnalisation de l'apprentissage –

2.1. La notion d'autonomie

LITTLE (1991), qui se place en opposition avec les conceptions de l'autonomie du CRAPEL, la définit à son tour comme :

"a capacity - for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts⁶." (ibid., p. 4)

Ainsi l'auteur intègre la part psychologique dont l'apprenant doit faire preuve (démarche réflexive, prise de décision et d'action indépendante) avec le processus et le contenu de son apprentissage et le réinvestit dans d'autres contextes ou situations.

Quintin souligne l'aspect social de l'autonomie, en distinguant l'individu autonome de l'individu indépendant :

« Le sujet autonome n'est donc pas, dans cette perspective, un être isolé, replié sur lui-même, fonctionnant seul, avec ses propres ressources, afin de satisfaire essentiellement sa fantaisie, ses désirs ou ses ambitions, ni encore un individu isolé des autres ou à tout le moins utilisant les autres comme ressources-objets au service de ses objectifs personnels, mais au contraire, le sujet autonome est un être foncièrement social, enraciné dans le tissu social et soumis, à ce titre, aux règles édictées par ce milieu. »

(QUINTIN, 2013, p. 19)

L'individu indépendant est ainsi à ses yeux plus libre, seul et sans contraintes extérieures, alors que le sujet autonome est subordonné à des règles qui lui permettent de vivre avec les autres.

Cette dimension sociale de l'autonomie est mise en exergue par LEWIS (2013) qui se base sur les contextes d'apprentissage en groupe⁷, où les apprenants montrent des attitudes et des comportements identifiés à la socialité humaine, à savoir : l'empathie, l'altruisme, la réciprocité, l'équité et la collaboration. Pour l'auteur il est important de prendre en compte cette dimension sociale dans la notion d'autonomie (ibid., p. 201-203).

Benson, dans le même sens, parle d'une construction sociale de l'autonomie (BENSON, 2011), des travaux interrogent alors le rôle des interactions horizontales (CAPPELLINI, 2022, p. 4) et des apprentissages informels (A. R. RIVENS MOMPEAN, 2022), intégrant ainsi une dimension émotionnelle (MURRAY, 2014, p. 13) et spatiale (BENSON, 2022), tous essentiels dans le développement de la capacité d'autonomie comme nous le décrivons en 2.3.

6. Notre traduction : « une capacité - de détachement, de réflexion critique, de prise de décision et d'action indépendante. Elle présuppose, mais aussi implique, que l'apprenant développe un type particulier de relation psychologique avec le processus et le contenu de son apprentissage. La capacité d'autonomie se manifestera à la fois dans la manière dont l'apprenant apprend et dans la manière dont il transfère ce qu'il a appris à des contextes plus larges ».

7. Contexte social en ligne plus exactement.

2.1.2. Les différentes formes de l'autonomie

GERMAIN et NETTEN (2004) proposent une distinction conceptuelle entre l'**autonomie d'apprentissage** (qu'à l'instar d'HOLEC (1979) les deux auteurs entendent comme la capacité d'un apprenant de prendre en charge son propre apprentissage) et l'**autonomie générale** d'une part, et l'**autonomie langagière** d'autre part :

- l'**autonomie générale** correspond, selon les deux auteurs, à la capacité d'un individu de prendre des initiatives dans la vie dans un large contexte (personnel, professionnel ou encore académique) ;
- l'**autonomie langagière** quant à elle, fait référence à la capacité de l'apprenant de parler avec spontanéité dans des situations de communication authentiques.

Ces deux nouvelles formes d'autonomie nous concernent tout particulièrement dans notre contexte d'apprentissage en milieu universitaire et homoglotte. En effet, l'autonomie langagière est essentielle à l'apprenant dans sa réussite universitaire et son intégration, et l'autonomie générale est nécessaire au bon fonctionnement d'un dispositif hybride (voir le tableau Types de compétences participant à l'autonomie de l'apprenant 2.1) en classe hétérogène.

Les auteurs soulignent par ailleurs les relations complexes qu'entretiennent ces trois formes d'autonomie et tissent le lien entre elles :

« le développement de l'autonomie langagière [...] passe par le développement de l'autonomie d'apprentissage et que, d'autre part, l'autonomie langagière conduit à l'autonomie générale » (GERMAIN & NETTEN, 2004, p. 58).

Afin de résumer le lien étroit qu'entretiennent les trois formes d'autonomies identifiées par (*ibid.*), nous proposons un schéma (figure 2.1) récapitulatif « considérant le rôle central du concept d'autonomie langagière » (*ibid.*, p. 66). Ainsi, selon les *conditions d'apprentissage* proposées (intérêt des activités, stratégies d'enseignement axées sur l'interaction et la communication authentique, etc.), les apprenants développent « graduellement leur autonomie d'apprentissage, laquelle conduit à l'autonomie langagière et, par ricochet, à l'autonomie générale » (*ibid.*, p. 66).

Nous proposons dans la section suivante de détailler les *conditions d'apprentissage* évoquées précédemment notamment dans le cadre d'une autoformation.

2.2. L'autoformation et les conditions d'apprentissage

Bien que l'*autoformation* ne se prête pas exactement à notre contexte d'enseignement-apprentissage il nous paraît indispensable de revenir sur ses spécificités dans le cadre de la mise en place d'un dispositif de différenciation pédagogique à visée autonomisante comme le nôtre. En effet, comme l'indique A. RIVENS MOMPEAN et EISENBEIS (2009), les dispositifs d'autoformation guidée « permettent de gérer l'hétérogénéité des niveaux; [...] incitent (les apprenants) à adopter une attitude réflexive; [...] sont

2. L'autonomie comme outil au service d'une personnalisation de l'apprentissage –
2.2. L'autoformation et les conditions d'apprentissage

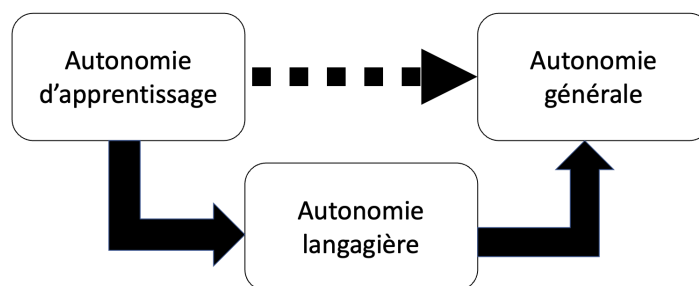


FIGURE 2.1. – Schéma représentatif du lien entre les trois formes d'autonomie identifiées par GERMAIN et NETTEN (2004).

censés amener les étudiants à l'autonomie » (A. RIVENS MOMPEAN & EISENBEIS, 2009, p. 1).

2.2.1. L'autoformation

Le terme d'autoformation est postérieur à celui d'apprentissage autodirigé. Il est issu d'autres champs disciplinaires mais a tendance à s'imposer actuellement. La notion d'autoformation est issue d'un courant radical en opposition aux formes d'enseignement dits plus « traditionnels » (DEMAIZIÈRE, 2000, p. 2). BONVALOT (1995, p. 141) la définit ainsi :

« S'autoformer, c'est se former soi-même, à partir de ses expériences appréhendées de manière critique. Ceci signifie d'abord qu'une telle formation n'est pas dirigée par un autre que le sujet qui se forme; ensuite que la formation n'est pas laissée au hasard : c'est le sujet lui-même qui se forme. La formation de celui qui s'autoforme n'est pas dirigée par un autre. En ce sens, l'autoformation est l'inverse de l'hétéroformation. Dans un processus d'hétéroformation, l'élève n'est censé se former que dans la mesure où il se conforme aux intentions du maître. Il vise une forme, un modèle qui lui est prescrit de l'extérieur. L'autoformation, au contraire, est un processus finalisé, contrôlé, régulé par celui-là même qui se forme. »

Ainsi Bonvalot souligne le protagonisme de l'individu dans sa formation mais ne mentionne pas l'autonomie dans sa définition. Albero parle de « deux pôles résultants d'une dichotomie » (ALBERO, 2003, p. 2) idéologique autour du paradigme de l'autoformation :

- Le premier centré sur les contenus disciplinaires part du principe que l'autonomie est intrinsèque à l'individu et ne relève pas du dispositif de formation.
- Le deuxième intégrant au contraire des outils d'autonomisation et d'accompagnement prenant en compte le degré d'autonomie de l'apprenant. L'autoformation est dans ce cas organisée pour être « accompagnée », « guidée » ou « tutorée ».

2. L'autonomie comme outil au service d'une personnalisation de l'apprentissage – 2.2. L'autoformation et les conditions d'apprentissage

Dans le cadre de cette recherche nous nous affilions au deuxième pôle. C'est dans cette lignée que le GRAF⁸ distingue cinq courants majeurs de l'autoformation :

- **L'autoformation intégrale**, qui renvoie à l'autodidaxie;
 - **L'autoformation existentielle**, processus biocognitif visant l'apprendre à être;
 - **L'autoformation éducative**, qui se met en place dans des institutions spécifiquement éducatives;
 - **L'autoformation sociale** qui se met en œuvre dans des groupes sociaux;
 - **L'autoformation cognitive**, qui renvoie souvent à l'expression « apprendre à apprendre »
- (CARRÉ et al., 1997, p. 19)

Mise à part l'autoformation intégrale qui se réfère à une "autodidaxie sauvage, démarche de personnes qui apprennent en dehors de toute référence institutionnelle" (A. RIVENS MOMPEAN & EISENBEIS, 2009, p. 3), nous nous intéressons, en plus de l'autoformation éducative, aux trois autres formes d'autoformation (existentielle, sociale et cognitive) car elles permettent, à nos yeux, le développement d'une autonomie générale utile à notre contexte d'apprentissage.

NISSEN (2006, p. 2) propose, dans un contexte de formation hybride se rapprochant du nôtre, "trois formules ou types d'autoformation" :

- **L'autoformation complémentaire (AFC)** : qui augmente le nombre d'activités à réaliser par l'étudiant en fonction de ses besoins et possibilités. Le volume horaire et la progression du cours en présentiel n'en dépendent pas directement.
- **L'autoformation intégrée (AFI)** : qui diversifie les modalités de l'apprentissage en assouplissant les contraintes liées au présentiel que l'on pourrait aussi nommer « comodalité » (OTHMAN, 2021).
- **L'autoformation guidée (AFG)** : qui s'appuie exclusivement sur une plate-forme d'apprentissage et des interactions en ligne. Le présentiel n'ayant lieu qu'en cas de disponibilité de l'apprenant.

Nous nous intéressons tout particulièrement à la première formule, l'« autoformation complémentaire ». En effet sa flexibilité intrinsèque nous semble permettre une bonne adaptabilité aux niveaux et besoins des apprenants. Toutefois elle ne va pas sans s'accompagner d'une *autodirection* et d'une *autorégulation* de la part de ces derniers dont nous détaillons les concepts dans la section suivante.

2.2.2. Autodirection et autorégulation

Les concepts d'autodirection (*self directed learning*) et d'autorégulation (*self regulated learning*) sont issus de courants de recherche importants en Amérique du Nord qui se sont déroulés en parallèle des travaux de recherche autour de la formation à distance (JÉZÉGOU, 2008b, p. 100).

Étant donné que ces terminologies seront employées au cours de cette thèse, nous proposons de les détailler dans les deux sous-sections suivantes.

8. Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France : <http://www.a-graf.org/>

2.2.2.1. Autodirection et apprentissage autodirigé

L'autodirection se réfère au « contrôle exercé par l'apprenant sur les différents aspects de sa formation » (JÉZÉGOU, 2008b, p. 100). Deux dynamiques s'exercent alors autour de ce « contrôle » (CARRÉ et al., 1997) :

- **un contrôle institutionnel** : qui se réfère au degré de contrôle pédagogique que l'enseignant exerce sur l'apprenant à travers le dispositif de formation;
- **un contrôle psychologique** : qui correspond à la supervision que l'apprenant exerce sur sa formation et ses apprentissages.

L'apprentissage autodirigé résulterait ainsi selon Hiemstra et Brockett cités par JÉZÉGOU (2008b) des interactions entre les dispositifs de formation et l'autodirection de l'apprenant.

Le contrôle pédagogique de l'apprenant dans l'autodirection s'appuie à son tour sur deux dynamiques : **la motivation** (développée en 1.1.2.2) et **la régulation** (abordée en 2.3.2).

Nous proposons une vision schématique (figure 2.2) des notions présentées et des dynamiques qu'elles entretiennent entre elles. On observe que l'apprentissage autodirigé n'est possible qu'à travers le contrôle qu'exerce l'apprenant à la fois sur le dispositif (contrôle institutionnel) et sur sa motivation-régulation (contrôle psychologique).

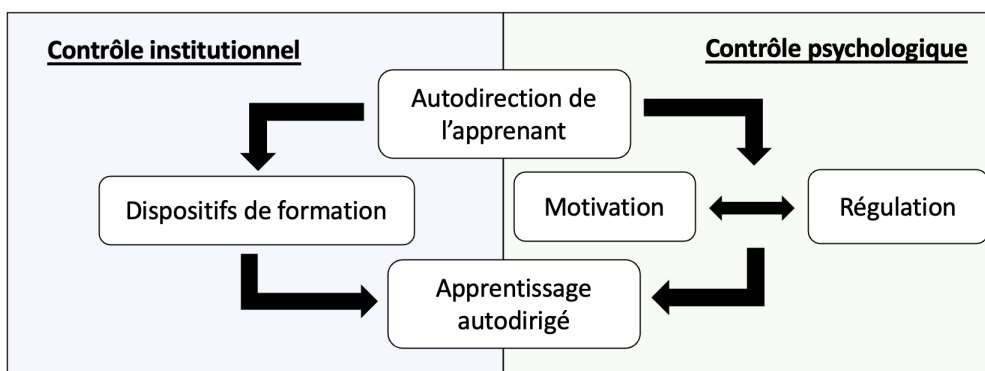


FIGURE 2.2. – Dynamiques issues de l'autodirection et de l'apprentissage autodirigé.

Jézégou, qui étudie le rôle de ces différents « contrôles » dans l'efficacité d'un apprentissage autodirigé propose un diagramme (voir figure 2.3) représentant la variété de configurations plus ou moins favorables à l'apprentissage autodirigé. Ces différentes configurations sont déterminées par l'articulation entre le **contrôle psychologique** exercé par l'apprenant et le degré de **contrôle pédagogique** pratiqué par le dispositif de formation ou de son niveau d'ouverture (JÉZÉGOU, 2008a, p. 355)

Elle démontre à travers ses travaux qu'un **contrôle pédagogique faible** de l'institution avec un fort niveau d'ouverture offrant à l'apprenant des libertés de choix pour structurer ses situations d'apprentissage ainsi qu'un **contrôle psychologique élevé** de

2. L'autonomie comme outil au service d'une personnalisation de l'apprentissage –
 2.2. L'autoformation et les conditions d'apprentissage

l'apprenant (*configuration 2*), représentent les conditions optimales pour l'apprentissage autodirigé (JÉZÉGOU, 2008b, p. 355). En revanche si ce **contrôle pédagogique faible** du dispositif s'accompagne d'un **contrôle psychologique faible** *configuration 3* alors il s'agit d'une situation « amorphe » (selon les termes de Long (1989) cité par (JÉZÉGOU, 2008a, p. 356)) dans la mesure où il ne possède pas un degré de contrôle psychologique suffisant pour diriger ses apprentissages. Elle montre par ailleurs qu'un **contrôle psychologique élevé** couplé à un **contrôle pédagogique fort** (*configuration 1*) peut amener à une configuration conflictuelle étant donné que son autodirection ne peut se révéler en raison de l'absence de liberté de choix générant de la « frustration et de l'insatisfaction » (*ibid.*, p. 356). Enfin, un **contrôle pédagogique fort** couplé à un **contrôle pédagogique faible** (*configuration 4*) amène à une configuration défavorable à l'apprentissage autodirigé.

Nous tentons au cours de cette étude, de tendre vers la configuration la plus favorable à l'apprentissage autodirigé, en nous appuyant notamment sur l'*autorégulation* des apprenants, notion que nous traitons dans la section suivante.

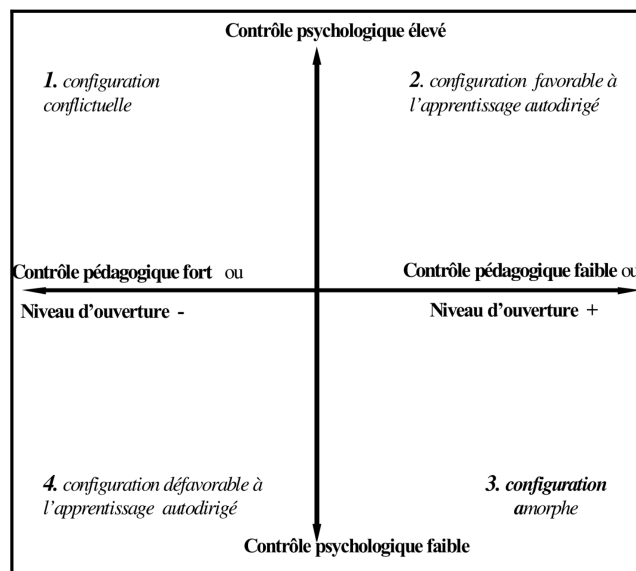


FIGURE 2.3. – Les quatre configurations plus ou moins favorables à l'apprentissage autodirigé (JÉZÉGOU, 2008a, p. 355).

2.2.2.2. Autorégulation et apprentissage autorégulé

Zimmerman et Schunk, deux psychologues ayant exhaustivement documenté l'autorégulation et dans leur ouvrage *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, définissent l'apprentissage autorégulé comme :

"the process whereby learners personally activate and sustain cognitions, affects, and behaviours that are systematically oriented toward the attain-

2. L'autonomie comme outil au service d'une personnalisation de l'apprentissage –

2.3. Autonomisation : un cheminement vers l'autonomie

ment of learning goals⁹" (ZIMMERMAN & SCHUNK, 2011, p. 1).

En d'autres termes, l'autorégulation correspond à « l'ensemble des réflexions et des choix portant sur les stratégies d'apprentissage, autrement dit les méthodes mises en place dans l'apprentissage » (CAPPELLINI et al., 2016, p. 9).

On en déduit que l'autorégulation est en lien étroit avec la métacognition, notion que nous détaillons en 2.3.2.

Dans la section suivante, nous nous intéressons aux leviers de développement de l'autonomie d'apprentissage de nos apprenants.

2.3. Autonomisation : un cheminement vers l'autonomie

L'autonomie joue un rôle central dans notre contexte en classe hétérogène et dans un dispositif hybride car elle est à la fois une capacité nécessaire à la réussite de la formation et un objectif de cette dernière. Nissen parle de « paradoxe » de l'autonomie pour évoquer cette contradiction (NISSEN, 2019a, p. 203). Barbot citée par (A. RIVENS MOMPEAN & EISENBEIS, 2009, p. 2) caractérise à ce sujet l'autonomie à la fois comme « une finalité et un moyen ».

Comme le souligne Porcher cité par A. RIVENS MOMPEAN et EISENBEIS (2009, p. 3) : « l'autonomie est toujours quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement ». Pour Holec cette capacité « n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière "naturelle", soit (et c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel » (HOLEC, 1979, p. 1). On parle alors du processus d'autonomisation de l'apprenant pour se référer au développement de son autonomie.

Albero, qui s'intéresse aux dispositifs de formation à distance, part du principe que s'il est impossible « d'enseigner et d'apprendre à être autonome globalement » (ALBERO, 2003, p. 146) il est toutefois possible d'apprendre de façon spécifique en se focalisant sur l'atteinte d'objectifs dans différents domaines plus précis. Elle distingue sept grands domaines d'application de l'autonomie dans les situations de formation : « technique, informationnelle, méthodologique, social, cognitif, métacognitif et psycho-affectif » (*ibid.*, p. 147).

NISSEN (2019a, p. 206-208), reprend ces « grands domaines d'application de l'autonomie », les adapte à la formation hybride en langue (FHL) en les intitulant « compétences participant à l'autonomie de l'apprenant » que nous présentons dans la sous-section suivante.

9. Notre traduction : « le processus par lequel les apprenants activent et maintiennent personnellement des cognitions, des affects et des comportements qui sont systématiquement orientés vers la réalisation des objectifs d'apprentissage ».

2.3.1. Les compétences participant à l'autonomie

Comme nous l'évoquions précédemment, NISSEN (2019a) discerne neuf types de compétences participant à l'autonomie de l'apprenant. Elle intègre la compétence langagière et organisationnelle (absentes dans les sept domaines d'ALBERO (2003)), particulièrement propice à notre étude. Elle les liste dans le tableau 2.1 et y associe pour chacune d'entre elles les définitions, des « savoir-faire » et des « savoir-être ». Comme nous l'avons traité en 1.1.3.3 dans la section dédiée aux compétences transversales, on observe une grande diversité de maîtrise de ces 9 types de compétences par les apprenants.

2. L'autonomie comme outil au service d'une personnalisation de l'apprentissage –

2.3. Autonomisation : un cheminement vers l'autonomie

Compétence	Définition de la compétence	Descriptif et composantes
organisationnelle	Savoir gérer et planifier le travail et l'apprentissage	Savoir organiser son travail; savoir gérer et planifier l'apprentissage, arriver à respecter les échéances.
méthodologique	Savoir réaliser la tâche de manière adéquate	Savoir réaliser les tâches, savoir réfléchir et identifier les constituants principaux des tâches afin d'optimiser leur réalisation, savoir chercher de l'aide pour les réaliser.
sociale	Savoir interagir	Savoir communiquer avec les autres, savoir réaliser des tâches en groupe et gérer la vie du groupe, savoir demander et obtenir de l'aide.
psycho-affective et motivationnelle	Savoir se prendre en main	Savoir prendre une initiative, savoir s'impliquer dans la formation, y prendre des décisions et y être acteur, savoir réguler ses émotions, savoir faire face à l'incertitude.
cognitive	Savoir transférer et développer ses connaissances et compétences	Savoir analyser les éléments observés, savoir mettre en lien des éléments nouveaux et des éléments déjà connus, anticiper par formulation d'hypothèses, avoir une attitude critique par rapport aux contenus, savoir poser des questions par rapport aux contenus.
langagière	Savoir agir en langue cible	Savoir agir en langue étrangère, dans le cadre de ce cours, avec des acteurs extérieurs, etc., savoir chercher de l'aide langagière, savoir poser des questions sur la langue.
métacognitive	Savoir être/devenir conscient de, et savoir améliorer, sa manière d'apprendre	Savoir réfléchir sur sa manière de travailler et d'apprendre, savoir exercer des stratégies métacognitives, savoir réguler ses démarches, savoir mettre à profit les choix et libertés laissés par le scénario pédagogique, savoir s'autoévaluer.
informationnelle	Savoir rechercher et traiter des informations	Savoir rechercher et trouver des informations pertinentes sur la plate-forme, sur Internet, savoir stocker et utiliser ensuite cette information, savoir trouver de l'aide.
technique	Savoir utiliser ou prendre en main les outils techniques	Savoir prendre en main les technologies pour pouvoir participer à la formation, savoir ajuster ses usages en vue des objectifs, et savoir où trouver de l'aide technique.

TABLEAU 2.1. – Types de compétences participant à l'autonomie de l'apprenant (NISSEN, 2019a, p. 207).

2. L'autonomie comme outil au service d'une personnalisation de l'apprentissage –

2.3. Autonomisation : un cheminement vers l'autonomie

Si comme l'indique PERRENOUD (2002b, p. 17) "de même que l'argent ne fait pas le bonheur, les compétences ne font pas l'autonomie, mais elles y contribuent" une maîtrise minimale de ces compétences nous semble indispensable pour parvenir à un certain degré d'autonomie. Dans la sous-section suivante nous proposons des outils sur lesquels s'appuyer pour les développer.

2.3.2. La métacognition comme levier principal de l'autonomie

La notion de métacognition est très ancienne, Confucius (-551, -479) affirmait déjà qu'il ne saurait y avoir de savoir sans une forme de récursivité du savoir :

« Veux-tu que je t'enseigne le moyen d'arriver à la connaissance? Ce qu'on sait, savoir qu'on le sait; ce qu'on ne sait pas, savoir qu'on ne le sait pas : c'est savoir véritablement » Confucius¹⁰

Le terme *métacognition* est composée de deux éléments :

– la *cognition* que nous avons traitée en 1.1.2.1 et que nous rappelons ici comme :

« l'ensemble des processus mentaux qui se rapportent à la fonction de connaissance et mettent en jeu la mémoire, le langage, le raisonnement, l'apprentissage, l'intelligence, la résolution de problèmes, la prise de décision, la perception ou l'attention¹¹ ».

– le préfixe *Méta* issu du grec « méta » qui signifie « sur, à propos » et qui indique « la supériorité, le dépassement ».

La métacognition consisterait ainsi à avoir une activité mentale sur ses propres processus mentaux, en d'autres termes : « penser sur ses propres pensées ».

Flavell, qui a développé le concept de la métacognition dans les années 60, la définit ainsi :

"metacognition refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes and products or anything related to them¹²" (FLAVELL, 1976, p. 232) .

Il distingue la connaissance métacognitive de l'expérience métacognitive. Les connaissances métacognitives étant considérées comme

« des connaissances – ou des croyances – sur les variables qui agissent sur le déroulement et sur le résultat des entreprises cognitives. Elles regroupent donc les connaissances, qu'elles soient correctes ou erronées, qu'une personne a de son propre fonctionnement cognitif et de celui d'autrui » (FRENKEL, 2014, p. 430).

10. Cité dans Wikipédia : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Cognition>

11. Définition de Wikipédia : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Cognition>

12. Notre traduction : « La métacognition se réfère à la connaissance que l'on a de ses propres processus et produits cognitifs ou de tout ce qui s'y rapporte ».

2. L'autonomie comme outil au service d'une personnalisation de l'apprentissage –

2.3. Autonomisation : un cheminement vers l'autonomie

Les expériences métacognitives quant à elles sont considérées comme « toute expérience cognitive ou affective consciente accompagnant ou appartenant à toute entreprise intellectuelle¹³ » (FLAVELL, 1979, p. 906), en d'autres termes elles sont le produit du processus de "*monitoring*¹⁴" de la cognition (FRENKEL, 2014, p. 432).

Pour Gombert, la métacognition est un domaine qui regroupe deux dimensions :

- les connaissances introspectives et conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs;
- les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé.

(GOMBERT, 1990, p. 27)

Autrement dit une première dimension en lien avec une prise de conscience, une analyse ou une autoévaluation ; une deuxième dimension en lien avec la planification et une gestion intentionnalisée de ses apprentissages que l'on nomme régulation.

ALLAL et SAADA-ROBERT (1992, p. 277) dégagent quatre catégories de régulation métacognitive en fonction du niveau de conscience de l'individu :

- les « **régulations implicites** », inaccessibles pour le sujet car il n'en a pas conscience;
- les « **régulations explicitables** », dévoilées ou explicitées seulement si une tierce personne ou un dispositif lui demande de le faire;
- les « **régulations explicitées** », que l'apprenant communique à autrui intentionnellement ;
- les « **régulations instrumentées** », ces dernières s'appuient sur des supports externes à la pensée de l'apprenant. Ces supports peuvent avoir été produits par lui-même ou par un autre, à condition dans ce cas, qu'il soit en mesure de se l'approprier. Leur caractère externe donne une puissance accrue aux processus de régulation (durabilité, souplesse, etc.).

Dans cette étude, l'objectif est de passer de régulations implicites où l'apprenant met en place des stratégies d'apprentissage de manière inconsciente, à des régulations explicitables, explicitées et instrumentées. En effet, elles permettent à l'apprenant de formuler, d'expliquer, d'argumenter, de tester ses stratégies, pour finalement adopter celles qui lui conviennent le mieux, en gardant à l'esprit, comme l'a démontré CAPPELLINI (2019), qu'il existe de nombreux biais vers une telle adoption, notamment lorsque l'on tente d'évaluer l'autonomie.

ROMERO (2004) propose une vision schématique de ce cheminement (voir figure 2.4) à travers le lien qu'entretiennent ces régulations et leur prise de conscience.

13. Notre traduction : "any conscious cognitive or affective experiences that accompany and pertain to any intellectual enterprise".

14. notion apparue dans les années 90 selon laquelle le niveau méta est informé, par le niveau objet, du déroulement du processus cognitif en cours.

2. L'autonomie comme outil au service d'une personnalisation de l'apprentissage –

2.3. Autonomisation : un cheminement vers l'autonomie

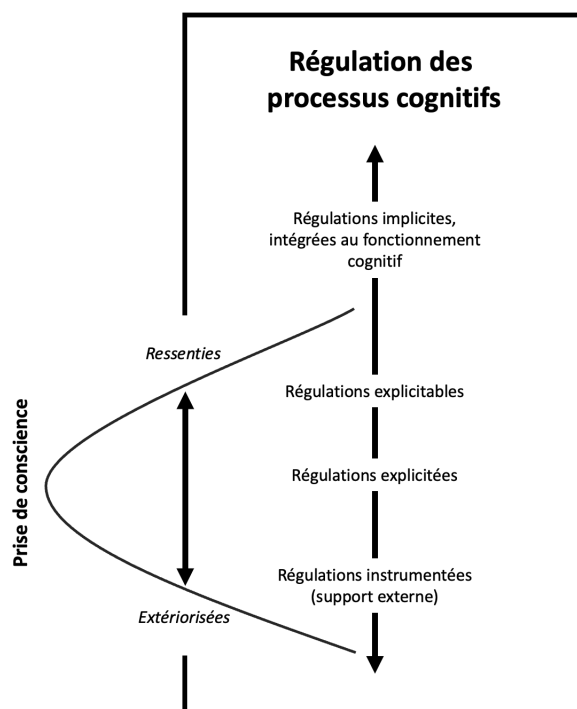


FIGURE 2.4. – Schématisation des régulations métacognitives (ROMERO, 2004, p. 10).

Comme nous avons pu le voir, la métacognition est un moyen de développer l'autonomie, car elle permet aux apprenants de mieux se connaître et ainsi d'améliorer leur apprentissage (A. RIVENS MOMPEAN, 2013). Elle leur donne aussi l'opportunité de comparer leurs stratégies avec celles de leurs pairs et d'en tirer bénéfice (CAPPELLINI, 2015) comme nous le verrons en 2.3.3.2 et en 2.3.3.3.

Romero soutient que pour accroître l'autonomie des apprenants, dans le cadre d'une EIAH¹⁵, il faut développer leur « capacité métacognitive » (ROMERO, 2004, p. 12). En effet, toujours selon le même auteur,

« l'autonomie est un des piliers de la formation à distance et une condition *sine qua non* pour la réussite dans ce milieu. Un milieu où l'apprenant n'est pas contrôlé physiquement (présence, attention au cours, etc.), ce qui l'oblige à mettre une planification, contrôle et évaluation de sa propre activité. Ceci implique une connaissance de soi, des tâches et stratégies, ainsi que des outils de planification, régulation et évaluation » (ibid., p. 13).

En somme, la métacognition représente un levier considérable pour le développement de l'autonomie :

"metacognition within the learner autonomy paradigm is a 'golden ticket' for making a change from passive and unreflective learning to conscious,

15. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain.

2. L'autonomie comme outil au service d'une personnalisation de l'apprentissage –
 2.3. Autonomisation : un cheminement vers l'autonomie

reflective and active learning¹⁶ (GARCIA et al., 2017, p. 5).

La métacognition ne peut toutefois pas être assimilée à l'automatisation, car un apprenant peut tout à fait faire preuve d'une forte prise de conscience de ses stratégies d'apprentissage sans les faire évoluer, et inversement CAPPELLINI (2019). Elle en reste malgré tout un levier important.

A. RIVENS MOMPEAN et EISENBEIS (2022, p. 9) modélisent « les effets de la métacognition sur l'apprentissage » sur laquelle elles proposent une individualisation des parcours en remplaçant l'apprentissage formel et informel par la notion d'« intentionnalité ». Elles parlent alors « d'une trajectoire à l'intentionnalité variable, intentionnalité qui s'articule avec la volition » (ibid., p. 9) représentée dans la figure 2.3.2.

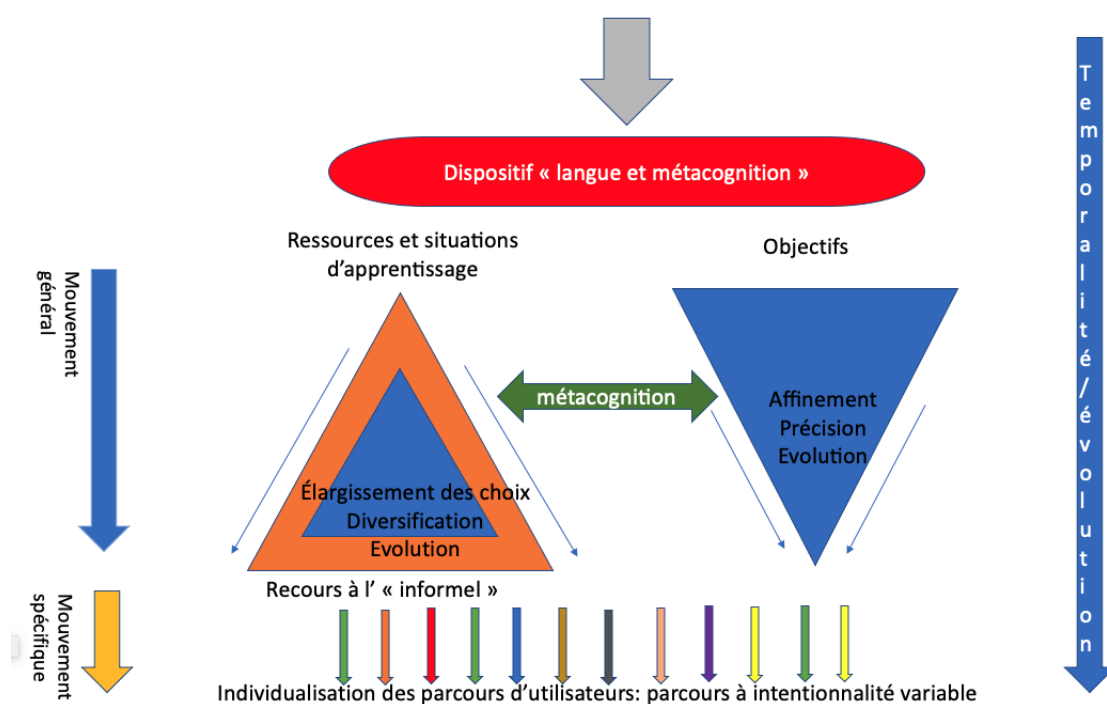


FIGURE 2.5. – Modélisation des effets de la métacognition sur l'apprentissage (A. RIVENS MOMPEAN & EISENBEIS, 2022, p. 9).

16. Notre traduction : « la métacognition dans le cadre du paradigme de l'autonomie de l'apprenant est un "ticket gagnant" pour passer d'un apprentissage passif et non réfléchi à un apprentissage conscient, réfléchi et actif ».

2. L'autonomie comme outil au service d'une personnalisation de l'apprentissage –

2.3. Autonomisation : un cheminement vers l'autonomie

Cette modélisation nous intéresse tout particulièrement dans notre contexte d'étude car, comme les auteures le précisent, elle aboutit :

« à un affinement des choix et à la construction d'un dispositif "sur mesure" puisqu'il est construit par l'apprenant lui-même, qui peu à peu s'empare des ressources qui font le plus sens pour lui » (A. RIVENS MOMPEAN & EISENBEIS, 2022, p. 9).

La métacognition joue donc un rôle considérable dans le processus de développement de l'autonomie. Nous nous intéressons dans la section suivante aux différents outils identifiés pour générer une activité métacognitive productive incluant des régulations.

2.3.3. Des outils pour un accompagnement au développement de l'autonomie

De nombreuses recherches ont tenté d'identifier des outils pertinents pour provoquer des régulations métacognitives afin d'accompagner le développement de l'autonomie, et ce, dans une grande variété de contextes (autoformation guidée, dispositif de formations en ligne, etc.).

Fortement inspiré par les travaux autour des CRL de A. RIVENS MOMPEAN et EISENBEIS (2009) et CAPPELLINI (2015) nous avons sélectionné quatre outils, dans l'objectif d'occasionner des régulations explicites et instrumentées, s'adaptant à la fois à notre contexte d'enseignement et aux caractéristiques d'un dispositif hybride : le carnet de bord collectif, les séances apprendre à apprendre, les entretiens de conseils et le ePortfolio que nous décrivons un à un dans les sous-sections suivantes.

2.3.3.1. Les entretiens de conseils

Les termes de *conseil* et de *conseiller* ont été employés dans les années 70, pour les distinguer d'"enseignement et d'"enseignant" qui étaient jusqu'alors l'unique terminologie utilisée (GREMMO, 2009, p. 173). Gremmo qui s'intéresse à la capacité à apprendre d'un apprenant s'appuie sur les entretiens de conseil en partant du principe que "c'est par la discussion que l'apprenant va faire évoluer ses savoirs et savoir-faire" (GREMMO, 1995a, p. 35). Ces entretiens de conseil sont notamment l'occasion de mettre à jour des régulations « explicites » grâce à l'action du conseiller qui s'organise, toujours selon Gremmo, autour de trois niveaux :

- **un apport conceptuel** : qui se réfère à l'accompagnement au développement de la culture langagière et de la culture d'apprentissage de l'apprenant ;
- **un apport méthodologique** : qui correspond à une aide apportée autour du dispositif de formation ;
- **un soutien psychologique** : qui consiste à une objectivisation des difficultés et réussites ressenties par l'apprenant.

(*ibid.*, p. 45)

2. L'autonomie comme outil au service d'une personnalisation de l'apprentissage –

2.3. Autonomisation : un cheminement vers l'autonomie

Ainsi il s'agit pour le *conseiller* « non pas de prendre les décisions les mieux adaptées à l'apprenant, mais d'offrir une aide à la décision, en aval et en amont de l'expérience de l'apprenant » (GREMMO, 2009, p. 176).

C'est donc à l'apprenant de prendre des décisions et non l'inverse. D'autres travaux parlent d'une « médiation éducative » définie comme :

« l'ensemble des processus par lesquels une personne (ou un groupe de personnes) s'intercale entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour lui en faciliter l'apprentissage » (Bélisle (2003) citée par GREMMO (2009, p. 176))

Cette médiation éducative¹⁷ est caractérisée comme :

- non-décisionnelle, et non fondée sur une relation de pouvoir
- focalisée sur le processus, bien plus que sur les contenus - en réaction : négociatrice et adaptative
- non-programmable et non-programmée, mais relevant de cadres conceptuels organisés portant sur l'apprentissage de savoirs ou savoir-faire déterminés (GREMMO, 2007, p. 3).

Dans sa thèse, Ciekanski parle d'un « jeu d'influence réciproque » (CIEKANSKI, 2005, p. 55) entre participants où s'instaure un nouveau rapport au savoir et au pouvoir qui s'appuie sur une « relation sociale singulière », un « rapport de place symétrique » sous entendue égalitaire. Le rôle du conseiller est « d'amener l'apprenant à se considérer comme le responsable de l'interaction » (GREMMO, 2003, p. 165).

A l'instar de CIEKANSKI (2005, p. 81), nous nous appuyons sur cet outil pour entamer « un processus de transformation de la démarche d'apprentissage ».

Les deux outils suivants, à savoir les séances apprendre à apprendre et le carnet de bord collectif, s'appuient sur les interactions horizontales entre apprenants pour l'autonomisation (CAPPELLINI, 2022).

2.3.3.2. Les séances apprendre à apprendre

Gremmo a montré dès 1995 (à travers une expérience menée dans l'entreprise Renault qui, en 1991, envisage d'inclure "savoir apprendre les langues étrangères" dans les compétences qu'elle demande à ses cadres et à ses employés) que :

« la mise en place de formations "Apprendre à apprendre", spécifiquement tournées vers le développement des capacités d'apprentissage des apprenants est non seulement possible, mais aussi souhaitable » (GREMMO, 1995b, p. 30)

Les séances apprendre à apprendre, mise en place dans le dispositif d'autoformation guidée (A. RIVENS MOMPEAN & EISENBEIS, 2009) se différencient des formations apprendre à apprendre de Gremmo vues précédemment par leur caractère non transmissif de concepts théoriques. Elles sont perçues par les auteures comme fondamentales dans le développement de l'autonomie de l'apprenant. Elles apportent une « plus-value » par rapport aux entretiens conseils car :

17. Gremmo parle de médiation formative dans l'autoformation institutionnelle.

2. L'autonomie comme outil au service d'une personnalisation de l'apprentissage –

2.3. Autonomisation : un cheminement vers l'autonomie

« le fait que ces stratégies soient suggérées par d'autres personnes que l'enseignant est important pour l'appropriation des notions développées »
(A. RIVENS MOMPEAN & EISENBEIS, 2009, p. 7)

Le caractère « informel » que procure le format atelier correspond à notre vision de ces séances qui favorisent les interactions entre pairs et le développement de la métacognition au travers du partage de leurs expériences personnelles.

2.3.3.3. Le carnet de bord collectif

Le *carnet de bord* (désormais CDB), aussi désigné sous l'appellation de *journal de bord*, ou encore celle de *journal d'apprentissage* a montré, dans de nombreuses études (CHATEAU & ZUMBIHL, 2010, p. 11), son efficacité dans le développement de l'autonomie.

Toutefois on remarque que l'outil peut être perçu de manière très disparate. En effet, pour certains il est personnel (CHATEAU & ZUMBIHL, 2010; A. RIVENS MOMPEAN & EISENBEIS, 2009), pour d'autres il est collectif (CAPPELLINI, 2015), voire parfois il s'apparenterait à un portfolio (MONTREUIL, 2020). Toujours est-il qu'il vise dans tous les cas une réflexivité débouchant sur des régulations métacognitives.

Dans notre étude nous nous intéressons tout particulièrement au CDB collectif, et plus spécifiquement sous son format *blog* s'appuyant sur le Web 2.0 (BRUDERMANN & PÉLISSIER, 2017; OLLIVIER & PUREN, 2011) car il permet :

« d'impliquer davantage les apprenants dans leurs parcours et d'éviter les décrochages. Le partage des stratégies et ressources d'apprentissage, mais aussi les craintes exprimées suivies de paroles rassurantes, suggestions ou encouragements ont permis, sinon de créer une communauté de pratiques, du moins de s'appuyer sur le soutien des pairs » (CAPPELLINI, 2015, p. 143).

Dans le même sens, A. RIVENS MOMPEAN (2013, p. 192) indique que :

« La communication asynchrone permet aux apprenants les plus lents (ou les plus timides) de revenir sur les propos, alors qu'ils ne seraient peut-être pas intervenus dans un contexte présentiel ».

Il est intéressant de noter comment les écrits observés dans les CDB s'inscrivent tantôt dans des registres formels, associés à l'apprentissage formel de l'institution, tantôt informels, notamment liés à l'outil avec l'utilisation d'émoticônes par exemple. A. RIVENS MOMPEAN (2013, p. 193) parle alors d'un caractère « doublement contraint » pour désigner ces écrits divisés entre l'informalité du support et la formalité présumée du contexte d'apprentissage. Toujours selon la même auteure, ce type d'écrits comporte deux grands avantages : d'une part il favorise la motivation car les apprenants s'approprient l'outil; et d'autre part il permet de leur faire endosser une multiplicité de rôles (auteur, correcteur, relecteur ou encore analyste des messages postés) ce qui les amène à gérer ces positionnements et changements de perspectives favorisant ainsi le développement de leur autonomie.

Comme nous le développons en 6.1.2.2, le CDB collectif représente à nos yeux un outil asynchrone réalisable à distance offrant l'opportunité aux apprenants de

2. L'autonomie comme outil au service d'une personnalisation de l'apprentissage –

2.3. Autonomisation : un cheminement vers l'autonomie

poursuivre le travail réalisé grâce aux séances apprendre à apprendre en classe et aux entretiens de conseil vus précédemment (voir 6.1.2.2).

2.3.3.4. Le ePortfolio

Le terme portfolio renvoie à des concepts très divers il nous semble dès lors judicieux de détailler notre conception du portfolio. Le portfolio est issu de la combinaison de deux mots latins *portare* qui signifie porter et *folium* pour feuille de papier, il désigne un « étui » pour transporter des documents non reliés. Le portfolio est un terme largement utilisé au 19^{ème} siècle dans des domaines comme l'art, l'architecture, etc. Il contient les plus belles réalisations et vise à faire état de l'expertise de l'auteur¹⁸.

Dans le domaine de l'éducation, son utilisation est plus récente. Elle s'initie dans les années 50 avec « la nécessité de formaliser un dossier de description d'expériences et de preuves pour témoigner de ses réalisations en vue de la reconnaissance de ses compétences » (GAUTHIER & POLLET, 2013, p. 9).

On parle alors de « portefeuille de compétence » dans l'objectif de favoriser l'insertion professionnelle.

A partir des années 80, avec le développement des pratiques réflexives, le portfolio devient un « processus réflexif ». En découle la « démarche portfolio » qui représente à la fois, un processus réflexif (sur son parcours d'apprentissage), mais aussi un produit (dossiers physique ou numérique, dans ce cas-là on parle de ePortfolio contenant des productions) et des usages (gestion de son apprentissage).

Quatre dynamiques imbriquées sont identifiées dans une démarche portfolio :

- **La traçabilité** (s'assurer la mémoire et les preuves de l'expérience)
- **La réflexivité** (s'approprier le sens et la valeur pour soi et pour les autres de sa propre expérience)
- **La sérendipité** (définir son cap et saisir les « vents favorables » pour naviguer dans la direction choisie)
- **La responsabilité** (se situer comme auteur de sa vie professionnelle, et assumant ses choix, ses décisions, ses réalisations, ses échecs, son utilité sociale et citoyenne).

(*ibid.*, p. 11)

Dans le domaine des langues, le conseil de l'Europe propose le « Portfolio européen des langues » (PEL) qui a été mis au point parallèlement au CECR. Il est :

« un instrument permettant aux personnes qui étudient ou ont appris une ou plusieurs langues de consigner les résultats de leur apprentissage des langues et de leurs expériences interculturelles, ainsi que de développer leur réflexion à leur sujet¹⁹ ».

Il comporte trois parties :

18. Source : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Portfolio>

19. Site du Conseil de l'Europe, page dédiée au portfolio européen des langues : <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/introduction>

2. L'autonomie comme outil au service d'une personnalisation de l'apprentissage –

2.3. Autonomisation : un cheminement vers l'autonomie

- **un passeport de langues**²⁰ : qui vise à faire le point sur les connaissances linguistiques à travers une autoévaluation réalisée sur la base d'une grille d'items qui découpe les cinq activités langagières (écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire) en six niveaux de progression ;
- **une biographie langagière**²¹ : qui, nous l'avons vu en 1.1.3.1, retrace ses expériences linguistiques, culturelles et d'apprentissage vécues et de mentionner ce qu'il sait faire dans chaque langue.
- **un dossier**²² : qui offre à l'apprenant la possibilité de sélectionner des matériels qui lui serviront à documenter et à illustrer ses acquis ou les expériences mentionnées dans la biographie langagière ou le passeport de Langues.

On y retrouve ici aussi la notion de compétence avec pour objectif de :

« fournir un bilan des compétences linguistiques et culturelles qu'ils ont acquises (bilan qui peut par exemple être consulté lorsqu'ils passent à un niveau d'enseignement supérieur ou qu'ils recherchent un emploi dans leur pays ou à l'étranger) »

KOHONEN et WESTHOFF (2001, p. 5) proposent une version simplifiée du portfolio des langues qu'ils caractérisent comme la "systematic collection of student work that is analysed to show progress over time with regard to instructional objectives"²³.

Les auteurs distinguent deux types de portfolio dans l'apprentissage des langues :

- "the process-oriented learning ("working") portfolios"²⁴ ;
- "the product-oriented reporting ("showcase") portfolios"²⁵ (*ibid.*, p. 5)

Dans notre étude nous nous intéressons tout particulièrement au premier type de portfolio proposé par Kohonen et al., à savoir, un portfolio orienté sur les processus d'apprentissage c'est à dire un instrument favorisant la réflexivité et l'autoévaluation. Nous verrons dans la partie dédiée à la description du dispositif comment se modélise plus concrètement notre ePortfolio (voir 6.1.2.4).

Pour résumer le développement de l'autonomie de l'apprenant nous paraît doublement essentiel (contexte de classe hétérogène et contexte d'enseignement en hybride). Elle s'appuie sur quatre outils éprouvés scientifiquement, qui entretiennent des liens entre eux que nous proposons de récapituler schématiquement dans la figure 2.6.

On remarque d'une part que les entretiens de conseils visent notamment à faire évoluer l'ePortfolio et vice versa. D'autre part, les séances apprendre à apprendre et le carnet de bord entretiennent une relation forte construite autour d'interactions horizontales entre apprenants.

20. <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-passport>

21. <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-biography>

22. <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-dossier>

23. Notre traduction : « collecte systématique du travail des élèves qui est analysé pour montrer les progrès réalisés au fil du temps par rapport aux objectifs pédagogiques ».

24. Notre traduction : « le portfolio orienté sur les processus d'apprentissage "travail" ».

25. Notre traduction : « le portfolio orienté sur les productions liées à l'apprentissage "vitrine" ».

2. L'autonomie comme outil au service d'une personnalisation de l'apprentissage –

2.3. Autonomisation : un cheminement vers l'autonomie

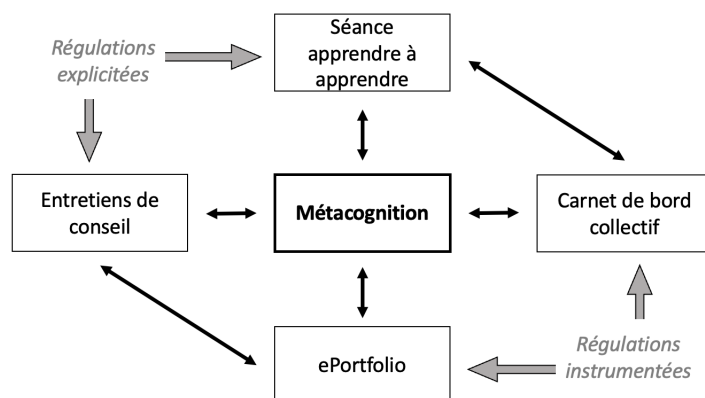


FIGURE 2.6. – Outils sélectionnés pour le développement de régulations métacognitives.

Nous signalons cependant que ce schéma est incomplet car de nombreux autres outils existent afin de développer l'autonomie de l'apprenant tels que le travail de groupe en mode collaboratif, l'approche par projet, etc. (voir 1.2.3.2). Toutefois, ils demandent un étayage spécifique et certaines modalités de guidage que nous décrivons en suivant.

2.3.4. Étayage et modalité de guidage

La notion d'étayage de Bruner ayant été abordée dans le chapitre dédié à la pédagogie différenciée (voir 1.2.3.2), nous y revenons ici dans le cadre du développement de l'autonomie. Une des fonctions²⁶ que l'enfant ne peut prendre en charge seul dans le cadre de l'apprentissage est « la réduction des degrés de liberté » (A. RIVENS MOMPEAN & EISENBEIS, 2009, p. 4). Cette liberté est mise en lumière à travers les **trajectoires d'apprentissage** définies par Candas²⁷ comme :

« n'étant ni linéaires, ni soigneusement planifiées en amont par l'apprenant, mais structurées au moins autant par les ressources disponibles dans l'environnement immédiat et par le hasard – ensemble de "circonstances organisantes" (Spear et Mocker, 1984) – que par les intentions très générales et flexibles de l'apprenant » (CANDAS, 2012, p. 152).

Nous reprenons ici le concept de « pilotage flou » de Candas pour faire référence à la façon dont les apprenants contrôlent ou organisent leur processus d'apprentissage. En effet, toujours selon l'auteure :

« ce qui prime pour l'apprenant, c'est d'être dans une dynamique d'action et toute modification de la trajectoire d'apprentissage ou des modalités de

26. Telles que : l'enrôlement, la motivation, le maintien de l'orientation, le contrôle de la frustration, etc.)

27. S'inspirant des travaux de Spear et Mocker(1984) et Danis et Tremblay (1985).

travail est décidée chemin faisant, l'ensemble n'ayant pas été méticuleusement planifié en amont » (CANDAS, 2012, p. 158).

Pour proposer un guidage efficace, il faut trouver le juste équilibre entre guidage et liberté, « un guidage qui guide sans contraindre, qui cadre sans freiner l'autonomisation » (A. RIVENS MOMPEAN & EISENBEIS, 2009, p. 4). A. RIVENS MOMPEAN (2013, p. 151) parle du devoir de l'enseignant « d'ingérence dans l'apprentissage » afin d'éviter de leur faire perdre du temps (en évitant les ressources trop faciles ou trop difficiles) et de les guider vers des méthodes efficaces (en détournant l'apprenant de sa tendance à revenir aux méthodes qu'il connaît déjà). Ce devoir d'ingérence s'applique particulièrement aux apprenants les moins autonomes, en opposition aux « bons » apprenants d'ores et déjà aptes à adopter ces nouvelles modalités d'apprentissage (*ibid.*, p. 152). On se retrouve une nouvelle fois face au continuum de PUREN (2001) vu en 1.12, entre faire apprendre et laisser apprendre.

Un guidage intégrant une forte part de liberté, bien qu'essentiel au développement de l'autonomie, peut paraître contradictoire avec la nature même d'une FHL et le fait que la plupart d'entre elles soient « largement hétérostructurées, avec des outils en large partie imposés » (NISSEN, 2019a, p. 205).

Toutefois, nous croyons à l'instar de NICOLSON et al. (2011) que la flexibilité fait partie intégrante de la FHL, que cette flexibilité permet une adaptation du dispositif à la diversité des apprenants (SAGARRA & ZAPATA, 2008). Bien que la FHL présente certaines contraintes (remise de travaux, durée, articulation présentiel-distanciel, effectifs, etc.), il existe un degré de liberté puisque « le parcours, ou scénario pédagogique en revanche peut être en partie négocié » (NISSEN, 2019a, p. 205), un degré de liberté qu'il nous semble intéressant d'exploiter.

Nous présentons dans le chapitre suivant, dédié aux dispositifs hybrides de formation, les outils mis en place pour permettre ce fin dosage entre liberté et guidage.

2.4. Synthèse chapitre 2

Dans ce chapitre nous avons défini l'autonomie comme une capacité que l'apprenant doit acquérir (car non innée) pour lui permettre de profiter pleinement de son apprentissage. Une maîtrise des compétences participant à l'autonomie de la part des apprenants est donc essentielle. Nous avons vu que la mise en place de quatre outils (entretiens de conseils, séances apprendre à apprendre, carnet de bord collectif, ePortfolio) dans l'objectif de provoquer des régulations métacognitives au sein d'un dispositif de formation en langue contribue à l'autonomisation des apprenants. Les travaux sur l'autoformation ont montré qu'un contrôle psychologique fort de l'apprenant couplé à un contrôle pédagogique faible de l'institution permettent une configuration favorable à l'apprentissage autodirigé. Toutefois les modalités de guidage restent une question centrale : trouver le juste équilibre entre guidage et liberté. Une question qui peut s'avérer complexe dans un dispositif hybride, généralement hétérostructuré, comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

3. Dispositif hybride de formation

Sommaire

3.1. Terminologie et définition	90
3.1.1. Dispositif hybride : un mot composé	90
3.1.1.1. Dispositif	90
3.1.1.2. Hybride	92
3.1.1.3. Une multitude de terminologies	92
3.1.2. Définitions Hy-Sup	93
3.1.3. Formation hybride en langue	94
3.2. Les différents éléments constitutifs de la FHL	94
3.2.1. FHL : une scénarisation avant tout	94
3.2.1.1. Scénario pédagogique	94
3.2.1.2. Scénario de communication	96
3.2.2. Entre présence et distance	97
3.2.2.1. Présentiel	98
3.2.2.2. Distanciel	98
3.2.3. Une articulation efficace pour un scénario cohérent	100
3.2.4. Accompagnements	101
3.2.4.1. Accompagnement de l'enseignant-tuteur	102
3.2.4.2. Accompagnement par les pairs	105
3.3. L'approche par tâche pour la scénarisation d'un FHL	105
3.3.1. Une multitude de tâches	105
3.3.1.1. Micro-tâche / macro-tâche	105
3.3.1.2. Tâche simple / tâche complexe	107
3.3.1.3. Tâche-projet	107
3.3.2. Tâche authentique : vers une authenticité de l'enjeu	110
3.3.2.1. Degré d'authenticité de la tâche « authentique »	110
3.3.2.2. Authenticité de la tâche ou de son enjeu	110
3.3.2.3. Trois différents types de tâches authentiques en FHL	112
3.3.3. Pédagogie différenciée et dispositif hybride	112
3.4. Synthèse chapitre 3	113

3.1. Terminologie et définition

Dans la section suivante, nous proposons un cadrage de ce que nous entendons par « dispositif de formation hybride » à partir des terminologies utilisées et des travaux scientifiques réalisés dans ces domaines.

3.1.1. Dispositif hybride : un mot composé

Cette sous-section a pour but de définir le mot composé « dispositif hybride », en revenant à la signification des deux mots simples qui le composent : « dispositif » et « hybride ».

3.1.1.1. Dispositif

On remarque depuis les années 90 une constante augmentation de l'utilisation du terme « dispositif » dans des discours très variés (techniques, politiques, éducatifs, etc.) (A. RIVENS MOMPEAN, 2013, p. 157). Afin d'illustrer son « omniprésence », Demaizière intitule un article de 2008 à ce sujet : « Le dispositif, un incontournable du moment » (DEMAIZIÈRE, 2008).

Dans le langage courant le CNRTL définit le dispositif ainsi :

« Manière dont sont disposées, en vue d'un but précis, les pièces d'un appareil, les parties d'une machine; [...] Ensemble d'éléments agencés en vue d'un but précis ¹ ».

Pour Rivens Mompean le concept de dispositif correspondrait à un agencement de concepts s'opérationnalisant entre eux. En effet,

« de par sa nature même, [le dispositif] fait le lien entre des concepts disjoints en apparence mais qui s'opérationnalisent dans un seul et même objet, créant ainsi les conditions de son existence » (A. RIVENS MOMPEAN, 2013, p. 158).

Ainsi pour qu'il y ait dispositif, il faut un assemblage de plusieurs éléments ou objets dans le but d'atteindre des objectifs bien définis car

« le dispositif résulte d'un agencement complexe d'objets ou d'instruments, qui sont là pour une finalité spécifique et dont les objectifs doivent être expliciter. Ce qui nous interroge désormais de savoir comment ces objets s'organisent pour constituer un tout cohérent » (*ibid.*, p. 159).

Dans le cadre d'un dispositif pédagogique, le terme a détrôné des terminologies telles que : « système », « environnement », « ressource », « scénario », « plate-forme » ou encore « logiciel » (DEMAIZIÈRE, 2008) qui sont en réalité des éléments qui le composent comme l'indiquent Peeters et Charlier (1999, p. 15, cités par A. RIVENS MOMPEAN (2013, p. 159)) :

1. Lien CNRTL : <https://www.cnrtl.fr/definition/dispositif>

3. Dispositif hybride de formation – 3.1. Terminologie et définition

« parler de dispositif permet de faire coexister au sein de l'argumentation des entités traditionnellement considérées comme inconciliables [...] (le dispositif vise de ce fait) à trouver une position entre, d'une part, une approche totalisante mettant en avant l'idée d'une structure et, d'autre part, une approche rhizomatique mettant en évidence une fluence généralisée »

C'est le rapport entre la globalité et les éléments qui le composent qui nous amène à sa modélisation. Pour Linard qui parle d'une notion mixte, intermédiaire entre usage et concept :

« c'est un moyen de médiation qui organise de façon plus ou moins rigoureuse un champ de relations fonctionnelles entre humains et outils, buts et moyens, intentions et actions » (LINARD, 2002, p. 2).

Dans la notion de dispositif, il est donc important de prendre en compte les relations qu'entretiennent d'une part les « acteurs² » entre eux et d'autre part les « acteurs » avec les éléments constitutifs du dispositif (ressources, outils, etc.). Un autre point important à prendre en compte dans la notion de dispositif est la notion d'« ouverture » ou « liberté de choix » de (JÉZÉGOU, 2008b) en opposition au degré de « contrôle pédagogique » exercé par l'enseignant (vu en 2.2.2.1), qui intègre le degré de liberté de l'apprenant comme inhérent au dispositif.

En effet c'est dans l'adoption des « acteurs » et dans l'utilisation qu'ils en font que le dispositif trouvera son existence effective. C'est ce qui le différencie de **l'outil** et de **la ressource** : « la différence entre un outil et un dispositif tient au fait que le dispositif intègre les usagers [...] et ne devient opérationnel que dans les usages » (A. RIVENS MOMPEAN, 2013, p. 163), et « la différence entre ressource et dispositif vient principalement de l'investissement humain impliqué » (GUICHON, 2006, p. 14).

Guichon parle de « dispositif d'apprentissage médiatisé », en effet, pour lui il représente :

« un objet de médiation car il propose non seulement une sélection de documents mais aussi une aide méthodologique et un accompagnement, ce qui est en fait une ressource raffinée, dans le sens d'un produit qui a été traité, didactisé, afin de le rendre propre à un apprentissage signifiant » (*ibid.*, p. 14).

Cette intégration des ressources à la fois humaines et matérielles amène CARRÉ et al. (1997) à qualifier le dispositif de « formations ouvertes multiressources » (*ibid.*, p. 142), dans une approche « multiforme » visant à « adapter le rythme et les modes de formation aux aspirations, aux capacités des individus » (*ibid.*, p. 14).

Le dispositif possède ainsi selon les mêmes auteurs un rôle de « personnalisation, différenciation, individualisation et de coopération », particulièrement pertinentes dans notre contexte d'enseignement-apprentissage.

Le Bortef cité par (NISSEN, 2019a, p. 33), discerne deux ordres de grandeur de dispositifs :

2. On se réfère à acteurs aux apprenants, enseignants, tuteurs, concepteurs de formations ou toute personne susceptible d'intervenir dans le dispositif

3. Dispositif hybride de formation – 3.1. Terminologie et définition

- les « macro dispositifs » qui concernent toute une école, un plan de formation, une université, etc.
- les « micro dispositifs » qui se réfèrent à un module de formation.

Nous reprendrons toutefois l'échelle proposée par Nissen, intégrant un niveau intermédiaire dit « meso » pour ce qui concerne le dispositif de formation dans son ensemble, et un niveau « micro » pour se référer aux activités pédagogiques.

3.1.1.2. Hybride

Le terme « hybride » vient du latin « ibrida » qui désignait le produit du sanglier et de la truie, et plus généralement tout individu de sang mêlé³. En biologie, le terme hybride se réfère au croisement entre deux variétés, deux races d'une même espèce ou entre deux espèces différentes⁴, il est particulièrement utilisé en génétique et botanique. Plus largement et par extension, l'adjectif hybride se réfère au caractère multiple d'un nom : « composé d'éléments de différentes natures⁵ ».

C'est dans cette lignée qu'en éducation, l'adjectif hybride se réfère au fait que la formation intègre deux modalités différentes : le présentiel et le distanciel.

3.1.1.3. Une multitude de terminologies

Les dispositifs hybrides constituent depuis plusieurs décennies un sujet de recherche important, notamment en science de l'éducation, et plus particulièrement dans le contexte de l'enseignement supérieur. Toutefois les terminologies autour de ces « dispositifs » alliant présentiel et distanciel ne font pas consensus. On retrouve dans la littérature anglophone les terminologies *hybrid courses*, *hybrid model*, *hybrid learning*, *mixed learning*, *mixed-mode learning* et *blended learning* (PERAYA et al., 2014, p. 17) et dans la littérature francophone *formation mixte*, *dispositif hybride*, *cours hybride*, *formation hybride*, ou encore *dispositif hybride de formation* (PELTIER & SÉGUIN, 2021, §2). Le terme *formation* renvoyant « à une situation d'enseignement-apprentissage dans un cadre institutionnel » (NISSEN, 2019a, p. 29).

Une confusion plus récente a vu le jour suite à la pandémie entre 2019-2021 avec la généralisation de *dispositifs d'enseignement comodal* dans l'enseignement supérieur (ou son équivalent anglais *Hybrid-flexible* plus connu sous le nom de *HyFlex*) qui « combine enseignement en présentiel et en ligne de façon simultanée, synchrone et également asynchrone » (OTHMAN, 2021, §4) pour faire face aux règles de distanciation sociale.

Dans un souci de praticité et de brièveté, nous retiendrons à l'instar de NISSEN (2019a, p. 33) la terminologie de « (dispositif de) formation hybride en langue » (désormais FHL) pour qualifier le dispositif hybride de formation que nous présentons en 6.

3. Source : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Hybride>

4. Source : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/hybridation/40716>

5. Source : <https://fr.wiktionary.org/wiki/hybride>

3.1.2. Définitions Hy-Sup

Même si les terminologies identifiées précédemment divergent, elles se situent sur un continuum recourant plus ou moins au travail à distance comme l'indiquent PERAYA et al. (2014, p. 16) pour qui :

« le terme de dispositif hybride de formation désigne aujourd'hui des dispositifs de formation qui articulent, à des degrés divers, des phases de formation en présentiel et d'autres organisées à distance ».

Étant donné que nous ne pouvons nous permettre dans ce travail de différencier avec exhaustivité les différentes terminologies évoquées *supra*, nous renvoyons pour cela le lecteur à l'ouvrage de NISSEN (2019a, p. 29-33) qui revient en détail sur les différentes appellations et les éléments qui les distinguent entre elles.

CHARLIER et al. (2006) proposent cette première définition datant de 2006 largement utilisée dans la littérature scientifique francophone (PELTIER & SÉGUIN, 2021, §4) :

« Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation. » (CHARLIER et al., 2006, p. 482)

La médiatisation renvoie aux choix technopédagogiques et la médiation, aux effets de l'activité médiatisée. On note toutefois que si en 2006 la dimension liée à la mise à distance était « innovante » elle est aujourd'hui généralisée. A l'issue du projet Hy-Sup⁶ en 2012, une nouvelle définition est apportée dans leur rapport final prenant en compte ces aspects :

« Un dispositif hybride est un dispositif de formation porteur d'un potentiel d'innovation pédagogique particulier lié aux dispositifs technologiques qu'il intègre. Ce potentiel, qui peut être exploité selon plusieurs modalités, s'exprime à travers la manière dont les acteurs du dispositif tirent parti de dimensions innovantes, notamment par la mise à distance de fonctions génériques. L'actualisation de ces dimensions innovantes est influencée par les rôles explicitement accordés par l'enseignant, dans la conception et la mise en œuvre du processus d'apprentissage, aux différents acteurs du dispositif, ainsi qu'aux dispositifs technologiques, appréhendés en terme de médiatisation et de médiations. Aussi un dispositif hybride reflète-t-il les choix de ses concepteurs, relativement à leurs représentations de l'apprentissage, de l'enseignement, du contrôle et de l'ouverture du dispositif

6. Projet de 2009 à 2012 basé sur une recherche en enseignement supérieur visant à mieux comprendre les dispositifs hybrides et leurs effets sur l'apprentissage et l'enseignement. Ce projet s'appuie sur une équipe internationale (Belgique, France, Luxembourg, Suisse, Canada) francophone et interdisciplinaires (sciences de l'éducation, formation d'enseignants, technologie de l'éducation, informatique, communication, sciences cognitives, psychométrie) de chercheurs et sur l'analyse de dispositifs hybrides provenant d'un grand nombre d'institutions d'enseignement supérieur dans le monde. Pour plus d'information : <https://tecfa.unige.ch/tecfa/research/hysup/>.

de formation, de l'organisation de l'espace et du temps, ainsi que du rôle joué par les médias dans le processus d'apprentissage. » (PERAYA & PELTIER, 2012, p. 84-85)

On note cette fois la présence d'« acteurs » (concepteur, enseignant, apprenant) et de l'affectation de « rôles » par l'enseignant dans la conception du dispositif que nous entendons ici comme sa scénarisation.

3.1.3. Formation hybride en langue

Notre représentation du dispositif de FHL se situe dans la lignée des travaux de NISSEN (2019a) qui repose sur trois principes : « une **double modalité présentielle et distancielle**, appuyée sur **l'utilisation d'une plate-forme d'apprentissage en ligne** et une **centration sur l'apprenant** » (NISSEN, 2014, p. 1).

Nous proposons cette définition de la FHL intégrant les différentes caractéristiques essentielles dans la construction d'un tel dispositif pour l'apprentissage des langues :

« la FHL articule au sein de son ou de ses scénario(s) pédagogique(s) deux modes, le distanciel et le présentiel. Elle correspond à une forme de formation spécifique, dont chacun des modes est également spécifique par rapport à une formation qui se déroulerait entièrement, respectivement, à distance ou en présentiel. La FHL fait appel à un accompagnement et elle intègre l'interaction, dans un mode comme dans l'autre, à travers la présence d'un (ou de plusieurs) scénario(s) de communication. Elle se base au moins partiellement, sur une pédagogie active » (NISSEN, 2019a, p. 35).

A partir de cette définition, nous proposons dans les prochaines sous sections de revenir sur les cinq piliers de la FHL mentionnés, à savoir : la scénarisation pédagogique, la scénarisation communicationnelle, la double modalité (présentielle-distancielle) incluant son articulation, l'accompagnement (déjà partiellement abordé dans la partie liée au développement de l'autonomie en 2.3) et enfin la pédagogie active qui sera abordée dans la section 3.3.

3.2. Les différents éléments constitutifs de la FHL

Comme indiqué en 3.1, un dispositif résulte d'un agencement complexe d'éléments dans le but d'atteindre des objectifs bien définis. Nous proposons dans les sections suivantes de détailler les éléments qui composent notre FHL.

3.2.1. FHL : une scénarisation avant tout

3.2.1.1. Scénario pédagogique

Le concept de « scénario pédagogique » est utilisé dans différentes communautés scientifiques ce qui le rend difficile à cerner (VILLIOT-LECLERCQ, 2007). Toutefois nous

proposons quelques définitions afin de mieux l’appréhender.

Dans le domaine des EIAH⁷ on définit le scénario pédagogique comme :

« une description effectuée a priori et a posteriori, du déroulement d’une situation d’apprentissage visant l’appropriation d’un ensemble précis de connaissances, en précisant les rôles, les activités ainsi que les ressources de manipulation des connaissances, outils, services et résultats associés à la mise en œuvre des activités » (Pernin et Lejeune, 2004 cités par VILLIOT-LECLERCQ (2007, p. 23))

En ingénierie de la formation, dont l’objectif est la construction d’une formation et l’atteinte de ses objectifs :

« le scénario pédagogique est la partie d’un dispositif de formation qui décrit le déroulement des activités d’enseignement et d’apprentissage. Le dispositif met à la disposition du scénario des moyens logistiques et des ressources (techniques, humaines, administratives, etc.) pour être mis en œuvre. [...] Le dispositif de formation s’insère lui-même dans un contexte institutionnel donné en lien avec des besoins exprimés par la société » (Daele et al, 2002 cités par VILLIOT-LECLERCQ (2007, p. 24)).

Dans le domaine de l’ingénierie pédagogique, qui se situe à un degré plus fin de la création de la formation que l’ingénierie de la formation, on y intègre les liens entre ressources et apprenants ainsi que les interactions sociales :

« par le design de scénarios pédagogiques, le concepteur établit les liens entre les sources d’information et les différents acteurs. [...] Le concepteur prévoit les types de communication, les stratégies pédagogiques, les modes de collaboration entre les acteurs » (Paquette et al, 2003 cités par VILLIOT-LECLERCQ (2007, p. 24)).

QUINTIN et al. (2005), qui s’inspirent des travaux de Paquette, englobent deux autres scénarios : « le scénario d’apprentissage qui décrit les activités d’apprentissage, et le scénario d’encadrement qui détaille les modalités d’interventions des tuteurs » (*ibid.*, p. 336).

Nous retiendrons finalement la définition de Nissen qui repose sur des travaux dans les différents domaines évoqués supra :

« le scénario pédagogique est entendu comme le descriptif du déroulement d’une unité pédagogique. Cela comprend les objectifs visés, les ressources humaines et matérielles ainsi que les outils mis à disposition, les modalités et critères d’évaluation, le public ciblé, les prérequis, les activités et tâches proposées ainsi que les rôles que jouent les différents acteurs dans leur réalisation (dont l’accompagnement), l’échelonnement dans le temps et la description des résultats attendus » (NISSEN, 2019a, p. 51).

Ainsi, comme nous le développons en 6.1.1, nos scénarios pédagogiques sont intimement liés aux différentes tâches-projets proposées.

7. Pour rappel : Environnements Informatiques pour l’Apprentissage Humain.

3.2.1.2. Scénario de communication

L'expression de « scénario de communication » a été utilisée en premier par Tricot en 2004 afin de proposer un « guidage » du tuteur ou de l'enseignant envers les apprenants dans des dispositifs distants (TRICOT, 2004, p. 2-3), d'autres auteurs parlent de « scénario d'assistance » (PAQUETTE, 2002, p. 239) ou encore « scénario d'encadrement » (QUINTIN et al., 2005, p. 336) pour se référer à ce même « guidage ».

Mangenot, qui souligne que ces « scénarios » n'intègrent pas les communications entre pairs (MANGENOT, 2008, p. 7) insère dans le scénario de communication l'ensemble des paramètres interactionnels du dispositif de formation. Il s'appuie pour cela sur cinq paramètres :

- **paramètres de travail collectif** : qui correspondent au niveau de collaboration attendu et les dispositions mises en place pour s'en assurer;
- **paramètres sociaux et communicationnels** : qui se réfèrent à qui communique avec qui et dans quelles conditions (public-privé) ;
- **paramètres temporels** : qui caractérisent le type de travail en synchrone ou asynchrone et leur rythme;
- **paramètres instrumentaux** : qui se rapportent aux caractéristiques sémiopragmatiques des outils utilisés;
- **paramètres d'encadrement** : qui se reposent essentiellement sur l'action du tuteur (sa disponibilité, sa posture, sa réactivité, les modes d'interventions, etc.)

Ces différents paramètres lient étroitement le scénario de communication au scénario pédagogique.

NISSEN (2019a, p. 63), pour qui « le scénario de communication fait partie intégrante du scénario pédagogique » propose un tableau (voir tableau 3.1) intégrant les sept caractéristiques d'un scénario de communication et leurs spécifications. Ce tableau illustre l'étendue des possibles d'un scénario de communication.

3. Dispositif hybride de formation – 3.2. Les différents éléments constitutifs de la FHL

Caractéristiques	Spécification
Interagir avec qui?	Avec le tuteur, un ou plusieurs pairs, en petit groupe, avec tous, etc.
Dans quel(s) mode(s)?	En présentiel ou en distanciel, ou bien dans les deux modes?
Par quel moyen?	Au moyen de quel(s) type(s) d'outil(s) (en fonction de leurs caractéristiques, synchrone/asynchrone, oral/écrit/multimodale, possibilité d'enregistrer, etc.)?
Quand	À quel(s) moment(s)? Avec quelle date butoir? Quelle durée? Quelle régularité éventuelle?
Pourquoi avec quel(s) rôle(s)?	Par exemple, face au pairs, pour obtenir de l'information, pratiquer l'interaction, demander de l'aide, s'entraider, former des groupes, réaliser une tâche, faire un retour par rapport à leur production; face au tuteur, pour obtenir de l'aide technique, langagière ou de gestion du travail, obtenir un feed-back, etc.
Avec quelle visibilité?	L'interaction est-elle visible par d'autres acteurs de la formation, voire par des personnes extérieures à la formation, ou bien est-elle privée?
De manière facultative ou non?	L'interaction représente-t-elle une possibilité ou une exigence?

TABLEAU 3.1. – Caractéristiques d'un scénario de communication (NISSEN, 2019a, p. 62).

3.2.2. Entre présence et distance

L'articulation des modes présentiel et distanciel dans un scénario pédagogique commun est essentielle pour garantir la cohérence de la formation. En effet,

« chaque élément est inséré en tenant compte des autres éléments ainsi que des objectifs et du contexte : les approches didactiques et pédagogiques retenues, les activités ou tâches d'apprentissage proposées, leur principe d'enchaînement, les modalités de réalisation de ces activités (de manière individuelle ou à plusieurs, en même temps ou non, en salle de classe ou en dehors), le choix des outils – numériques ou autres –, l'articulation entre des activités réalisées en salle de classe et à distance, les ressources proposées, les rôles joués par l'enseignant » (NISSEN, 2019a, p. 2).

Il nous semble important de revenir sur les caractéristiques de ces deux modalités et ce qu'elles impliquent au sein d'une FHL.

3.2.2.1. Présentiel

Le présentiel est caractérisé par la coprésence physique des apprenants et des enseignants. Cela inclut différents types d'action comme par exemple un travail collaboratif entre pairs, la consultation commune de la plate-forme d'apprentissage en ligne, ou encore la communication entre pairs via ordinateur dans une salle équipée avec une présence active de l'enseignant (NISSEN, 2019a, p. 42-43). En revanche cela exclut, une session en visioconférence, en synchrone⁸ donc, sur un créneau horaire organisé pour toute la classe.

Le présentiel dans une FHL diffère d'un présentiel d'une formation exclusivement exercée en présentiel par plusieurs aspects identifiés par (*ibid.*, p. 45) comme :

- **une pratique de l'interaction orale renforcée** en présentiel car facilitée par rapport à un enseignement de l'oral en ligne plus contraignant (GUICHON & TELLIER, 2017). En effet, la présence facilite le changement de partenaire, les interactions en groupe, etc.. Par ailleurs, dans une FHL la place de l'oral est généralement plus importante en présentiel car les apprenants ont pu prendre connaissance de certains documents ou consignes en amont de la séance en présentiel ;
- **le caractère asynchrone** que peut présenter le présentiel à travers des phases de travail différencié, les apprenants pouvant être assignés dans des groupes de travail distincts en fonction des travaux réalisés en amont à distance ;
- **les liens socio-affectifs** qui se développent lors de la présence physique de l'enseignant et des pairs, celle-ci étant amplifiée car plus rare. Elle favorise la motivation, la confiance, et le sentiment de présence sociale ;
- **le rythme de la formation** qui se régule en fonction des séances en présentiel à travers l'atteinte d'objectifs, la réalisation de micro ou macro-tâches, etc..

3.2.2.2. Distanciel

Le distanciel est quant à lui caractérisé par une séparation physique des apprenants et de l'enseignant et même éventuellement des apprenants entre eux. Cette non-coprésence peut se réaliser en synchrone ou en asynchrone⁹ et implique nécessairement « le recours aux technologies numériques, de type plate-forme pédagogique en ligne, blog, etc., ou encore le recours à des outils de communication, de collaboration, des réseaux sociaux, etc. » (NISSEN, 2019a, p. 42).

Le distanciel est obligatoirement intégré dans le scénario pédagogique sans quoi le dispositif sortirait du cadre d'une FHL :

« considérer [la scénarisation explicite des activités à distance] comme caractéristique des dimensions innovantes des dispositifs de formation hybrides [revient] à exclure, de fait, tous les dispositifs dont les concepteurs n'organisent pas explicitement le travail et les activités à distance » (PERAYA & PELTIER, 2012, p. 84).

8. Qui se produit dans le même temps.

9. Qui ne se produit pas dans le même temps.

3. Dispositif hybride de formation – 3.2. Les différents éléments constitutifs de la FHL

Il se différencie d'une séance distancielle dans une formation tout à distance par sa double situation, *amont* ou *aval*, par rapport à une séance en présentiel. En effet, une séance distancielle en amont permettra de préparer la séance en présentiel en fonction des objectifs, thématiques qui seront abordés : cela passe, par exemple, par des recherches en ligne, un travail sur la langue (lexique, grammatical, phonétique, etc.) qui permettront de rentabiliser le temps de classe pour la réalisation de la micro ou macro-tâche. À l'inverse, une séance en aval permettra de poursuivre le travail entamé en présentiel, ou d'approfondir certaines lacunes importantes révélées en présentiel.

Une des caractéristiques particulièrement saillante du distancielle dans le cadre de notre contexte est sa capacité à proposer une « différenciation des activités et des ressources » (NISSEN, 2019a, p. 48) grâce à son adaptabilité à la diversité des apprenants (BRUDERMANN, 2012; SAGARRA & ZAPATA, 2008).

Pour CHARLIER et al. (2006, p. 474) l'intégration « de la distance et l'usage des technologies permet de rencontrer davantage les objectifs de dispositifs "centrés sur l'apprenant" », ils ajoutent en citant Valdès (1995) que cette modalité permet :

« des parcours négociés, un rythme individualisé, des lieux multiples, des ressources décentralisées et accessibles à distance, des situations pédagogiques adaptées, des média diversifiés et adaptés, une pédagogie individualisée ».

Cette différenciation nécessite toutefois que l'apprenant fasse preuve d'une certaine autonomie (BRUDERMANN & POTEAUX, 2015; NISSEN, 2019a) (voir 2.3) ou que le dispositif l'accompagne dans son développement (BRUDERMANN & PÉLISSIER, 2017) (voir 3.2.4).

En outre, le caractère asynchrone du distancielle lui confère une plus-value « temporelle » qui mérite d'être soulignée. Cette « flexibilité » (NICOLSON et al., 2011) temporelle présente plusieurs avantages, d'une part elle permet à l'apprenant de disposer de « temps » pour réaliser ses activités à son rythme (réécouter un document, chercher un mot dans le dictionnaire) et d'autre part de les réaliser quand il le souhaite (NISSEN, 2019a, p. 47). Pour SOUBRIÉ (2007, §34) qui cite Bruillard (2003), cette flexibilité permet de « ralentir le temps d'apprentissage ».

La mise à distance permet par ailleurs la mise en place d'une distance « cognitive »¹⁰ qui « facilite la réflexion métacognitive; elle permet de donner du temps aux apprenants et favorise une prise de recul par rapport à l'apprentissage » (A. RIVENS MOMPEAN, 2011, p. 388).

Autre avantage que permet le distancielle est sa flexibilité spatiale : l'apprenant peut réaliser ses activités où il le souhaite (chez lui, dans un laboratoire, dans des espaces informels, etc.).

Enfin, le distancielle permet de travailler la production écrite¹¹ grâce notamment à

10. A. RIVENS MOMPEAN (2011, p. 388) identifie dans un tableau de synthèse quatre types de distance : physique, cognitive, temporelle, alternance.

11. Par opposition au présentiel et l'interaction orale.

l'utilisation d'outils numériques pour la mise en œuvre de tâches authentiques sur le Web social (OLLIVIER & PUREN, 2011; ZOUROU & LAMY, 2013) à travers une approche interactionnelle (OLLIVIER, 2012, §25).

3.2.3. Une articulation efficace pour un scénario cohérent

Comme nous avons pu le voir dans les sections précédentes, le présentiel et le distanciel dans une FHL présentent des caractéristiques bien particulières. Ce qui fait la plus-value d'une formation hybride, c'est bien la mise à profit de ces deux modalités, et cela passe notamment par leur articulation. En effet il ne s'agit pas « simplement d'additionner plusieurs modes de formation, mais de les articuler, c'est-à-dire de les faire fonctionner ensemble afin de tirer au mieux profit de leur coprésence » (NISSEN, 2019a, p. 68).

Nissen propose trois niveaux de hiérarchisation des paramètres qui interviennent dans l'articulation du présentiel et du distanciel dans une FHL :

- Niveau 1 : que l'auteur dénomme « le fil rouge » (en rapport avec l'importance que ce niveau joue dans l'articulation des deux modes) qui s'appuie sur deux éléments : la méthodologie adoptée (directement en lien avec les objectifs visés), et le scénario de communication (vu précédemment en 3.2.1.2).
- Niveau 2 : qui est composé de quatre paramètres : les compétences et aspects langagiers visés et travaillés dans chaque mode, l'évaluation (qui doit tenir compte des deux modes pour éviter tout affaiblissement d'une des modalités), le facteur temporel, le choix d'une des deux modalités comme mode pilier pour clarifier la structuration de la FHL aux apprenants.
- Niveau 3 : qui bien que secondaire reste inhérent à la FHL : le choix des outils numériques. (*ibid.*, p. 70-71)

Nissen propose une vision schématique (voir figure 3.1) des relations qu'entretiennent ces trois niveaux de paramètres d'articulation présentiel-distanciel dans un scénario pédagogique cohérent.

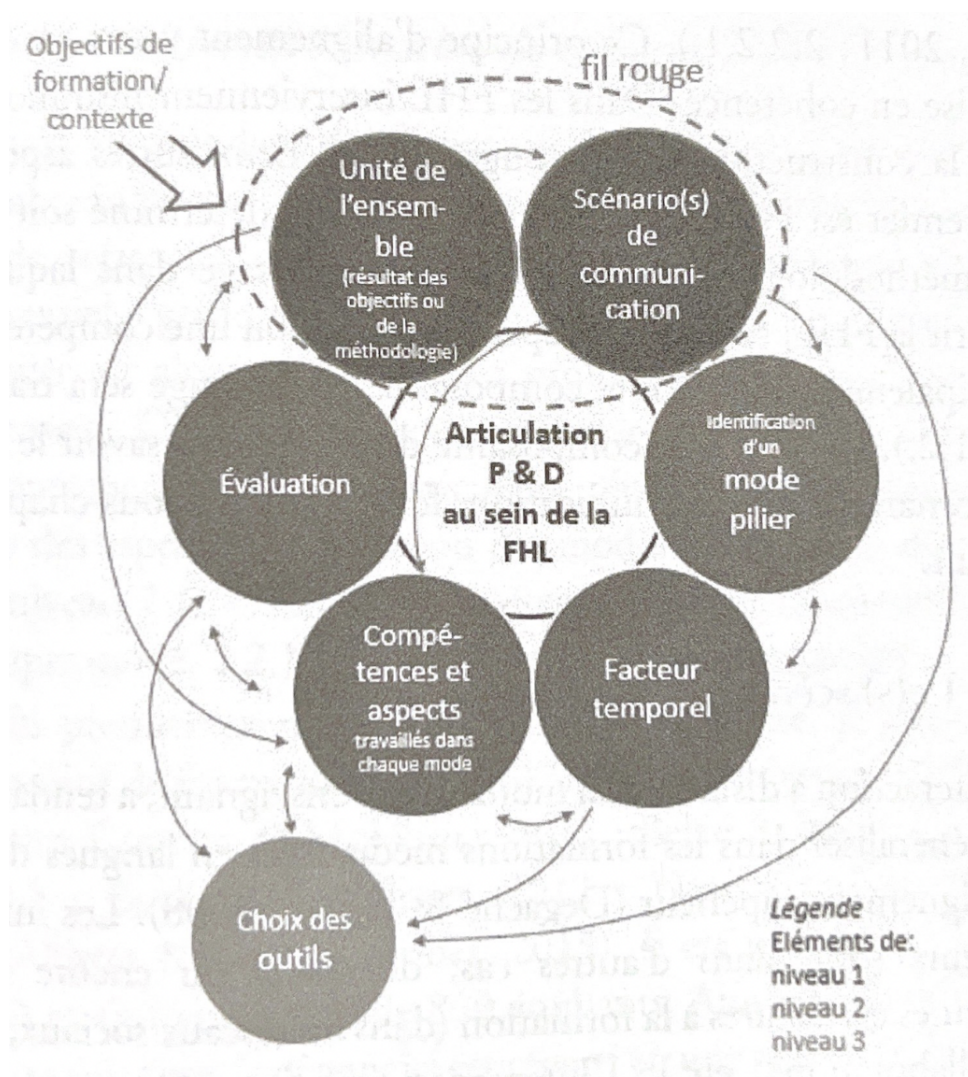


FIGURE 3.1. – Paramètres d'articulation des deux modes distanciel et présentiel dans un scénario pédagogique cohérent (NISSEN, 2019a, p. 73).

Ces différents paramètres seront repris en 6.2 dans la construction de nos scénarios pédagogiques.

3.2.4. Accompagnements

Afin d'introduire cette section, nous proposons la définition suivante de l'*accompagnement* de BODERGAT (2006, p. 121) :

« il y a accompagnement lorsque la dynamique de transformation en jeu dans un projet requiert une relation intersubjective avec une personne garante de la validité du processus ».

3.2.4.1. Accompagnement de l'enseignant-tuteur

Comme l'indique NISSEN (2019a, p. 221) « dans une formation hybride, l'enseignant joue des rôles multiples » et doit, pour assumer ces différents rôles, « faire preuve de multiples compétences » (ibid., p. 220) afin d'être en mesure d'apporter une aide adaptée aux besoins des apprenants. De nombreux chercheurs ont tenté de faire l'inventaire des compétences nécessaires à la fonction de tuteur. Nous nous intéressons ici à la *skills pyramid*¹² proposée par HAMPEL et STICKLER (2005) et représentée dans la figure 3.2.

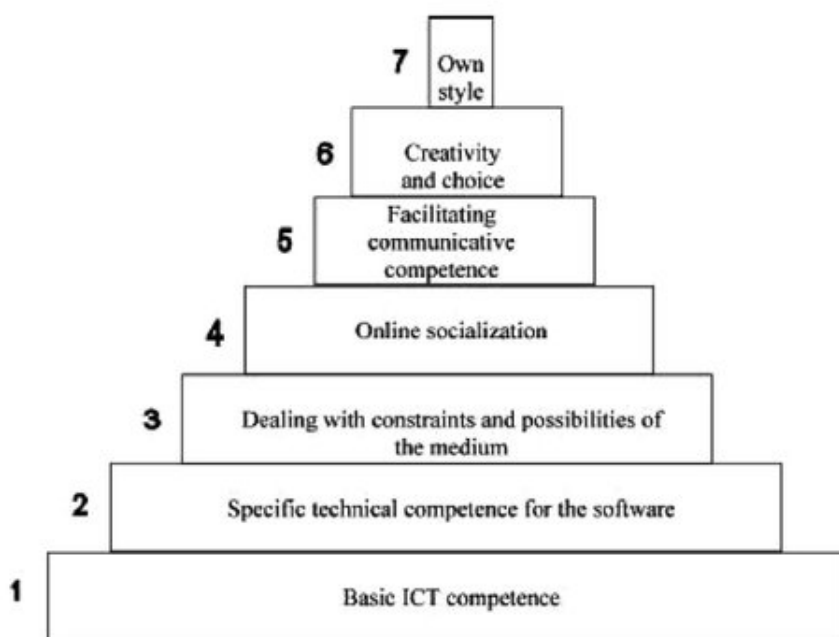


FIGURE 3.2. – Pyramide des compétences (HAMPEL & STICKLER, 2005, p. 317).

Notre traduction :

1. Compétences basiques en technologies de l'information et de la communication.
2. Compétences techniques spécifiques liées à la maîtrise de logiciels, plate-formes ou applications utilisés.
3. Compétences en lien avec la gestion de problèmes et les possibilités des outils.
4. Compétences liées à la socialisation en ligne.
5. Faciliter la compétence de communication.
6. Faire preuve de créativité et de prise de décision.
7. Adopter son propre style.

On note que cette pyramide part d'une base orientée vers des compétences purement techniques (des savoir-faire) avec les niveaux 1, 2 et 3 ; vers des compétences

12. Notre traduction : « pyramide des compétences »

3. Dispositif hybride de formation – 3.2. Les différents éléments constitutifs de la FHL

plus en lien avec le « comportement » des tuteurs (des savoir-être) avec les niveaux 4, 5, 6 jusqu'au niveau 7, l'adoption de son propre style de tutorat vers lequel tend la pyramide.

L'ensemble de ces compétences raisonne avec les compétences participant à l'autonomie de l'apprenant vu en 2.1. NISSEN (2019a, p. 222) propose dans ce sens de « recouper la catégorisation des différentes autonomies et celle des fonctions tutorales » à travers des aides bien spécifiques répertoriées dans le tableau 3.2.

3. Dispositif hybride de formation – 3.2. Les différents éléments constitutifs de la FHL

Fonction de l'enseignant-tuteur	Définition	Descriptif et composantes
organisationnelle	Aide pour gérer et planifier l'apprentissage	Aide les apprenants dans l'organisation et la gestion de leur travail. Aide pour gérer et planifier l'apprentissage, par exemple en fournissant un calendrier planning. Indique et rappelle les consignes de travail. Aide dans le respect des échéances.
méthodologique	Aide pour savoir comment réaliser la tâche	Indique ou conseille comment (mieux) réaliser une tâche particulière. Incite à la réflexion sur la manière de réaliser la tâche. Aide l'apprenant pour savoir où il peut trouver de l'aide.
sociale	Création d'un climat de travail favorable et soutien à la communication des apprenants entre eux	Cherche à créer un climat social chaleureux, orienté vers l'apprentissage. Vise à favoriser le sentiment d'appartenance à un groupe. Incite les apprenants à discuter entre eux, en grand et en petit groupe. Soutient le groupe dans un travail collaboratif pour la réalisation d'une tâche. Intervient éventuellement dans la gestion du groupe. Inciter les apprenants à demander de l'aide.
motivationnelle	Soutien de la motivation des apprenants	Encourage l'apprenant afin de maintenir sa motivation et afin qu'il s'implique dans la formation. Rassure les apprenants en cas de besoin. Utilise l'humour. Indique des choix possibles. Informe éventuellement sur des événements en langue cible hors cours.
cognitive et langagière	Soutien du développement cognitif et langagier des apprenants	Stimule l'apprenant au niveau cognitif et langagier. Donne des explications, fournit une évaluation formative, fournit une critique constructive par rapport aux travaux des apprenants. Fournit des aides individuelles ou collectives en fonction des problèmes constatés. Incite l'apprenant à mettre en lien des éléments nouveaux avec des éléments déjà connus, et avoir une attitude réflexive et critique par rapport aux contenus. Soutient l'apprenant pour savoir agir en langue cible. Incite à poser des questions sur la langue, sur le contenu et à chercher de l'aide. Agit comme interlocuteur en langue étrangère afin de faire pratiquer la langue aux apprenants.
métacognitive	Aide l'apprenant à prendre conscience et à améliorer sa manière d'apprendre	Aide dans la conscientisation des démarches de travail et d'apprentissage. Aide à exercer ses stratégies métacognitives. Soutient l'apprenant dans la régulation de ses démarches. Aide dans la prise en main de la formation, par exemple en donnant des explications sur la formation (vue d'ensemble sur les objectifs, les thèmes traités, le déroulement, ce qui se passe à distance/en présentiel) et en aidant l'apprenant à mettre à profit les choix et libertés quelle laisse. Aide l'apprenant à s'autoévaluer
informationnelle	Aide pour rechercher et traiter des informations en ligne	Aide pour rechercher et trouver l'information pertinente sur la plateforme et sur Internet. Aide pour utiliser ensuite cette information. Aide l'apprenant pour savoir où il peut trouver de l'aide.
évaluative	Indication des critères d'évaluation et évaluation	Précise dès le départ les objectifs et les critères d'évaluation, met en évidence leur lien avec les objectifs de la formation. Fournit une appréciation qualitative ou une note pour les productions cognitives langagières, pour la participation.
de soutien technique	Aide pour la prise en main des outils techniques et en cas de difficulté	Aide à maîtriser et à utiliser les technologies pour que l'apprenant puisse participer et mettre à profit la formation. Explique en début de formation le fonctionnement technique de la plate-forme, et des outils utilisés. Assiste les apprenants en cas de difficultés techniques.

TABLEAU 3.2. – Fonctions de l'enseignant-tuteur dans l'accompagnement des apprenants dans une FHL (NISSEN, 2019a, p. 223-224).

Les possibilités d'interventions listées dans ce tableau, même non exhaustives,

3. Dispositif hybride de formation – 3.3. L’approche par tâche pour la scénarisation d’un FHL

seront sources d’inspiration pour la construction de notre dispositif hybride (voir 6) et plus spécifiquement dans la construction du scénario de communication (voir 6.4) qui désigne l’ensemble des possibilités d’interactions mises à la disposition des apprenants en présentiel et en distanciel (NISSEN, 2019a, p. 61-62).

3.2.4.2. Accompagnement par les pairs

Comme nous avons pu d’ores et déjà l’aborder en 1.2.3.2 dans la partie dédiée à l’*apprentissage en groupe*, l’accompagnement par les pairs est essentiel en classe de FLE multi-niveaux. Nous ne reviendrons donc pas sur l’importance déjà évoquée des interactions sociales pour l’apprentissage (BANGE, 1996; BRUNER et al., 1987; DAVID, 2013; NUSSBAUM, 1999) en contexte *classique*¹³.

Toutefois nous revenons brièvement sur l’importance de leur rôle dans le cadre d’un apprentissage en ligne (NISSEN, 2003) et plus spécifiquement en formation hybride (NISSEN, 2019a, p. 235-248). Cet apprentissage de la langue en situation d’interactions sociales est facilité par des modalités de travail collectif à travers notamment la résolutions de « tâches-complexes » (voir section suivante) collaboratives comme le montre les dispositifs de BRUDERMANN (2010) et de FREUND (2022). L’accompagnement par les pairs, au travers du travail en groupe, participe parallèlement au développement de l’autonomie des apprenants (NISSEN, 2019a, p. 242-243), qui comme nous ne cessons de le rappeler, est fondamental pour le bon déroulement de l’apprentissage au sein du dispositif de FHL en contexte hétérogène.

3.3. L’approche par tâche pour la scénarisation d’un FHL

L’approche actionnelle et la tâche (déjà abordées dans le cadre de la pédagogie différenciée en 1.2.3.2), sont des éléments clés pour la scénarisation pédagogique d’une FHL. Nous proposons, dans les section suivantes, de revenir sur leurs caractéristiques afin de justifier leur rôle central dans la construction d’une FHL.

3.3.1. Une multitude de tâches

Dans son article BENTO (2020) s’attelle à faire le point sur la notion de « tâche » à partir d’une métasynthèse de la littérature spécialisée. Elle y retrouve une dichotomie entre tâche simple/tâche complexe ou encore micro-tâche/macro-tâche dont nous révélons les contours dans les sous sections suivantes.

3.3.1.1. Micro-tâche / macro-tâche

Guichon distingue deux types de tâches selon deux points de focales :

13. Non médiatisé.

3. Dispositif hybride de formation – 3.3. L'approche par tâche pour la scénarisation d'un FHL

« les "micro-tâches" qui consistent à faire travailler certains aspects précis de la langue et la "macro-tâche" qui correspond à un projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter de l'information écrite ou orale en L2 pour construire un objet de sens écrit ou oral » (GUICHON, 2006, p. 54).

La micro-tâche « est une unité de pratique cognitive centrée sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique » (*ibid.*, p. 79), la principale différence entre micro et macro tâche réside dans le fait que « l'une attire l'attention de l'apprenant sur la forme tandis que l'autre porte davantage sur le sens » (*ibid.*, p. 80).

Ainsi, les « micro-tâches » s'apparentent à des activités d'entraînement, facultatives ou systématiques, qui s'enchaînent pour donner lieu à des productions intermédiaires dans le cadre de « tâches intermédiaires » afin d'aboutir à une production langagière « finale » (GUICHON, 2012, p. 132-133). L'ensemble de ces éléments sont séquencés pour aboutir à la macro-tâche modélisée par Guichon dans la figure 3.3.

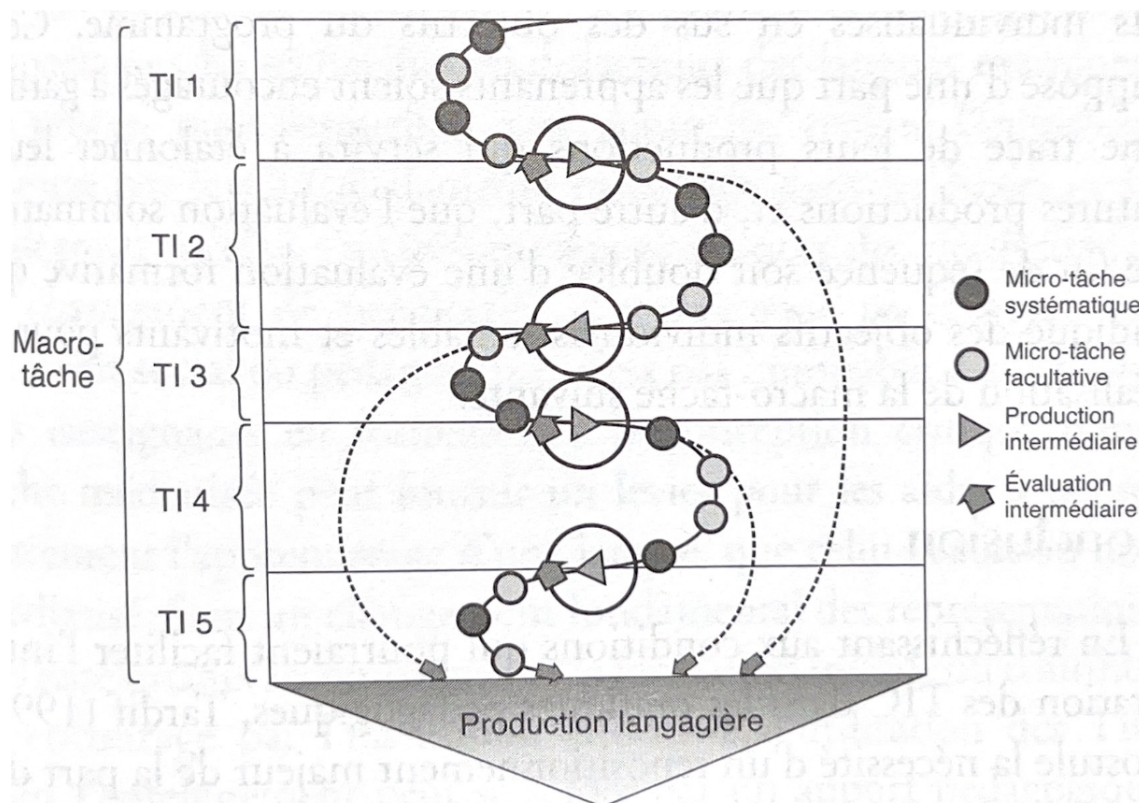


FIGURE 3.3. – Modélisation de la macro-tâche (GUICHON, 2012, p. 133).

3.3.1.2. Tâche simple / tâche complexe

Afin de différencier la tâche simple de la tâche complexe nous nous appuyons sur cette citation du CECRL :

« une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (par exemple l'étude d'un certain nombre de plans et d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand et, en conséquence, la définition des limites d'une tâche donnée risque de s'avérer difficile » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 121)

Ces tâches simples, ici indiquées comme des « étapes » ou « tâches intermédiaires », rendent possible l'accomplissement de la « tâche complexe » afin d'atteindre un objectif (BENTO, 2020, p. 3). Le terme « simple » ne signifie pas que la tâche est *simple* pour l'apprenant mais que, par opposition à la tâche complexe, elle ne demande pas de « tâches intermédiaires » pour sa réalisation (NISSEN, 2019a, p. 139).

Nissen parle quant à elle de « sous-tâches » pour qualifier les différentes étapes en lien direct avec l'accomplissement de la « tâche complexe » (*ibid.*, p. 140). Elle les distingue des « activités d'entraînement » qui sont en lien direct avec les compétences langagières nécessaires dans l'accomplissement de la tâche, et donc de manière indirecte liée à celle-ci. Parallèlement aux sous-tâches et aux activités d'entraînement, des aides peuvent être apportées, en lien avec la réalisation de la tâche d'ordre langagier, technique ou organisationnel.

La figure 3.4 résume les liens que l'ensemble de ces éléments entretiennent pour constituer la tâche complexe dans une FHL.

Les tâches complexes nous intéressent tout particulièrement car elles ont un positionnement central dans la scénarisation pédagogique d'une FHL (*ibid.*, p. 139).

Dans notre étude, nous adopterons les formules de « tâche-projet » pour évoquer la tâche complexe ou la macro-tâche car elle nous semble plus adaptée aux propositions de tâche de nos différents scénarios pédagogique, et de « sous-tâches » pour se référer aux différentes étapes qu'elle implique.

3.3.1.3. Tâche-projet

La pédagogie de projet et le projet pédagogiques ayant été brièvement abordés (voir en 1.2.3.2), il nous semble important d'approfondir ces deux notions pour justifier nos choix ultérieurs dans le cadre de la scénarisation d'une FHL.

Pour cela nous nous appuyons dans un premier temps sur les définitions du psychologue Boutinet :

« le projet pédagogique, centré sur des buts négociés à atteindre et sur les modalités pour les atteindre, appelle son complémentaire, la pédagogie du projet qui met dans le moment présent les acteurs en situation de choisir, de décider, d'agir par eux-mêmes; c'est en agissant que ces acteurs se

3. Dispositif hybride de formation – 3.3. L'approche par tâche pour la scénarisation d'un FHL

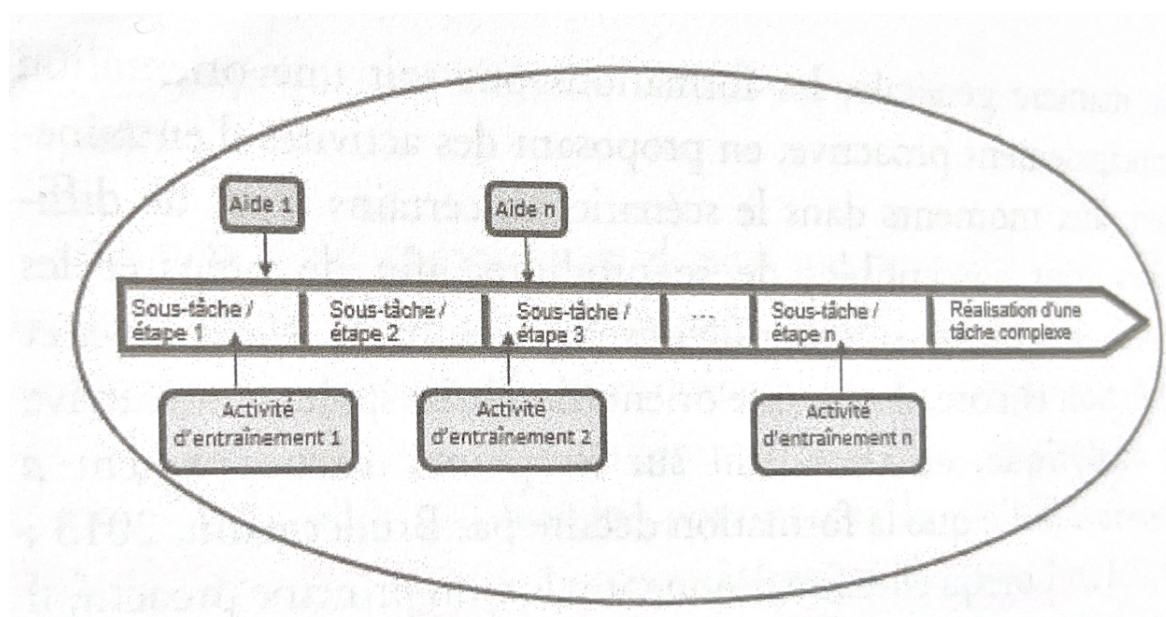


FIGURE 3.4. – Représentation schématisée des notions utilisées en lien avec la réalisation d'une tâche complexe (NISSEN, 2019a, p. 142).

construisent; le projet devient donc l'instance même d'apprentissage » (BOUTINET, 1996, p. 49).

On note ici que les objectifs du projet sont négociés, que les apprenants sont amenés à prendre leur part de responsabilité.

Perrenoud complète ces définitions à travers sa définition d'une « démarche de projet » qui selon lui :

- est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant(e) anime, mais ne décide pas de tout) ;
- s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu, etc.) ;
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.).

(PERRENOUD, 2002a, p. 2)

Un de ces éléments nous semble intéressant à souligner afin de distinguer le projet

3. Dispositif hybride de formation – 3.3. L'approche par tâche pour la scénarisation d'un FHL

de la tâche complexe : l'« importance donnée à l'action collective » (HAMEZ, 2012, p. 9), le fait que le projet fasse appel au collectif est intrinsèque à la démarche, alors qu'une tâche peut-être individuelle.

Un autre point important de distinction avec la tâche complexe est : « la publication ou la diffusion du produit (qui représente) une étape inhérente au projet et par conséquent une composante incontournable » (NISSEN, 2019a, p. 146). Le projet ou la tâche projet fait donc appel au collectif, responsabilise l'apprenant, permet à l'apprenant de négocier ses objectifs et s'achève par la publication d'une production concrète.

Si la tâche-projet nous intéresse tout particulièrement, c'est parce qu'elle présente de nombreux avantages dans le cadre de notre contexte hétérogène.

Premièrement, elle permet d'associer les apprenants dans un projet commun, fédérateur, malgré leurs hétérogénéités. En effet, comme l'indique Meirieu :

« loin du mythe de la classe homogène, mais loin, aussi, d'une juxtaposition d'individualités condamnées à s'ignorer, la classe doit permettre d'engager des projets communs dans lesquels chacune et chacun doit pouvoir s'impliquer. Ces projets, supportés par des finalités éducatives et des objectifs d'apprentissage, permettent de construire un cadre contenant et fédérateur; ils sont d'autant plus mobilisateurs qu'ils ont un contenu culturel fort, doté d'un pouvoir d'interpellation anthropologique qui ne peut laisser aucun élève indifférent » (MEIRIEU, 2021, p. 8).

Ainsi la mise en place de projets collectifs engageants permet à chaque apprenant de s'investir personnellement tout en créant un environnement inclusif et fédérateur qui s'appuie sur les hétérogénéités présentes.

Le deuxième avantage que nous identifions est lié au développement de l'autonomie de l'apprenant (PERRENOUD, 2002a, p. 3), qui comme nous l'avons vu précédemment (ref:2.1) est un élément clé pour une pédagogie différenciée efficace.

Troisième avantage, elle permet d'accorder un certain degré de liberté à l'apprenant au sein du scénario pédagogique. Une liberté essentielle au développement de l'autonomie A. RIVENS MOMPEAN (2013), même si, comme le souligne Nissen, dans la plupart des FHL, ce degré de liberté est généralement faible. En effet, la formation reste généralement hétérodéterminée en raison

« du cadre institutionnel dans lequel s'inscrit la FHL et qui impose des contraintes au niveau temporel, mais aussi au niveau du nombre et du type d'évaluations qui doivent être faites [...] (et) de la complexité et la réactivité nécessaires dans une métaplanification ou scénarisation qui donne un pouvoir de décision important aux étudiants » (NISSEN, 2019a, p. 147-148).

Un dernier avantage mis en évidence par Hamez est que :

« le projet pédagogique permet de connecter l'agir d'apprentissage et l'agir social, ainsi que les savoirs scolaires au monde social et professionnel. La pédagogie du projet engendre des activités à orientation sociale » (HAMEZ, 2012, p. 8)

3. Dispositif hybride de formation – 3.3. L'approche par tâche pour la scénarisation d'un FHL

Cette dernière dimension nous semble tout à fait pertinente pour la prise en compte des hétérogénéités de contexte et besoins évoqués en 1.1.1 et fait le lien avec la section suivante autour de l'authenticité de la tâche.

3.3.2. Tâche authentique : vers une authenticité de l'enjeu

3.3.2.1. Degré d'authenticité de la tâche « authentique »

La question de l'authenticité a été abondamment traitée dans l'enseignement des langues (NISSEN, 2019a, p. 157), et selon l'angle de vue elle se réfère à des documents dit « authentiques » issus du « monde réel » de l'approche communicative, l'authenticité des interactions, ou encore l'authenticité de la tâche. Selon nous, à l'instar de TARDIF et PRESSEAU (1998),

« le degré d'authenticité d'une situation à des fins d'apprentissage est déterminé par les points ou les traits communs qu'elle partage avec des problématiques, des phénomènes ou des contextes qui existent dans l'univers, dans la "vraie vie" » (ibid., p. 55) .

Si le CECRL distingue les « tâches authentiques » des « tâches pédagogiques » en qualifiant ces dernières d'« assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 121) où « les apprenants s'y engagent dans un "faire-semblant accepté volontairement" » (ibid., p. 121), nous considérons que ces « tâches pédagogiques » sont des simples activités de simulations basées sur le caractère immédiat de la situation de classe.

PUREN (2004) distingue la « tâche (d'apprentissage) » (ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage) et « l'action (sociale) » (ce que fait l'utilisateur dans la société) (ibid., §18). La première a une finalité didactique, la deuxième une finalité sociale. Toujours selon le même auteur, qui propose un modèle d'analyse des méthodologies (figure 3.5), la classe peut être considérée comme un lieu de simulation (approche communicative) 2b, comme une micro-société à part entière 2a, ou encore comme un lieu de conception et de réalisation d'actions à finalité sociale plus large 2c. Nous tendons, dans cette étude, à accorder à l'aire 2c la plus grande surface possible.

3.3.2.2. Authenticité de la tâche ou de son enjeu

Si l'authenticité de la tâche se place dans un cadre pédagogique et une action sociale, un troisième paramètre peut être ajouté : celui des acteurs, c'est à dire les apprenants, les enseignants ou concepteurs des formations (NISSEN, 2019a, p. 163).

En effet, comme l'indique Bento « pour la plupart des didacticiens, les tâches doivent présenter un enjeu social authentique » (BENTO, 2020, p. 5). Mais qu'est-ce qu'un « enjeu social authentique » et surtout qu'implique-t-il?

Pour Guichon,

« la tâche n'est pas seulement un prétexte pour déguiser un travail sur la L2 mais une opportunité offerte aux apprenants de vraiment mettre en place un projet[...]. Ce n'est donc pas de l'authenticité de la tâche voire

3. Dispositif hybride de formation – 3.3. L'approche par tâche pour la scénarisation d'un FHL

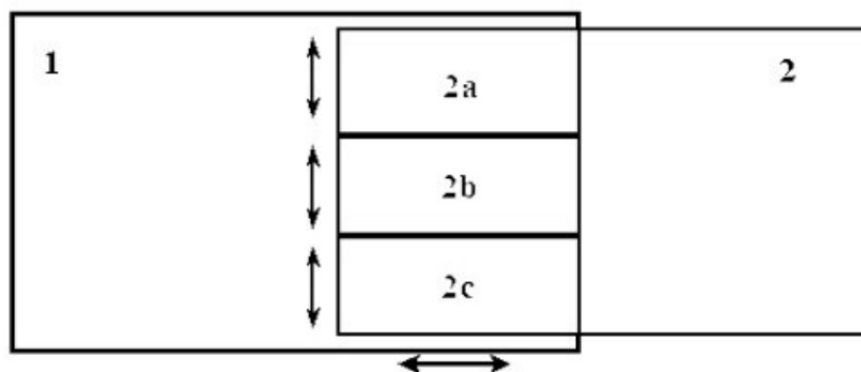


FIGURE 3.5. – Modèle d'analyse des méthodologies (PUREN, 2004, §19).

1. La société comme domaine d'actions à finalité sociale.
2. La classe comme domaine de tâches à finalité didactique (apprentissage /enseignement)
 - 2a. La classe comme micro-société à part entière.
 - 2b. La simulation.
 - 2c. La classe comme lieu de conception et de réalisation d'actions à finalité sociale.

de sa vraisemblance que dépend l'engagement de l'apprenant mais de *l'authenticité de son enjeu*, c'est-à-dire de ce qui motive les apprenants à puiser dans leurs ressources langagières pour mener à bien la tâche parce qu'elle les implique cognitivement et personnellement » (GUICHON, 2012, p. 123-124).

Dans la même lignée, Coste parle de l'importance du sens de la tâche pour l'apprenant afin d'obtenir son adhésion motivée. En effet,

« il y a signification si l'apprenant est conscient de ce à quoi elle sert, de ce qu'elle est de nature à lui apporter : soit parce qu'elle comporte des enjeux réels, soit parce que son utilité propédeutique pour des usages futurs est patente, soit parce qu'elle est perçue comme constituant un passage obligé en vue de la construction d'autres capacités. Il y a adhésion motivée si la tâche présente un intérêt intrinsèque pour l'apprenant, s'il se sent à même de la réaliser et s'il considère qu'elle lui permet de progresser » (COSTE, 2010, p. 502)

Dans le cadre d'un FHL, on peut s'intéresser au cas particulier des tâches exploitant internet ou « cybertâche » définies par Mangenot comme toute "tâche" (au sens que nous avons identifié dans cette section) utilisant le réseau internet comme support de départ ou/et comme moyen de communication pouvant aboutir à une « publication » sur le web social (MANGENOT & PERAYA, 2017, p. 52). On se situe ici dans ce qu'Ollivier appelle la perspective interactionnelle à savoir :

« des tâches ancrées dans la vie réelle réalisées sur le web 2.0 tandis que l'espace et le temps de la classe permettront d'apporter, en terme d'apprentissage, le soutien nécessaire à cette réalisation » (OLLIVIER, 2014, §33).

3. Dispositif hybride de formation – 3.3. L'approche par tâche pour la scénarisation d'un FHL

Guichon met toutefois en garde sur ce type de tâche car selon lui, « plus les destinataires sont virtuels, moins l'enjeu de la tâche sera fort, l'intensité de l'enjeu étant proportionnel à la réalité des interactions avec des interlocuteurs réels » (GUICHON, 2012, p. 125). Une indication importante que nous prenons en compte dans la scénarisation de nos tâches-projets.

3.3.2.3. Trois différents types de tâches authentiques en FHL

Nissen identifie trois différents types d'authenticité de la tâche dans le cas des FHL :

- La tâche en préparation d'une action sociale « réelle » :

« La tâche correspond à une action sociale existante et est réalisée au sein du cadre pédagogique afin d'être ensuite « injecté », sous forme d'une publication ou d'une diffusion, dans le monde extérieur à la formation. Son domaine de référence est public » (NISSEN, 2019a, p. 158). Exemple : Création d'une carte interactive de la région d'Aix-Marseille indiquant les lieux susceptibles d'intéresser de jeunes adultes à destination des futurs étudiants d'AMU.

- La tâche s'inscrivant dans le domaine éducationnel : la classe est ici considérée comme une micro-société PUREN (2004), ou les interactions sont authentiques même si certains chercheurs estiment que la classe n'est pas représentative du « monde réel » (NISSEN, 2019a, p. 158-159). Exemple : Création d'un magazine sur une thématique particulière à destination des apprenants de la classe.
- La tâche où action sociale et cadre pédagogique se confondent : « cas de figure où objectifs d'apprentissage et objectifs sociaux sont combinés dans la réalisation de la tâche » (*ibid.*, p. 160). Exemple : Participation à un jeu avec des apprenants de la classe et des personnes extérieures.

Ces trois types de tâches présentent chacune d'entre elles leurs avantages spécifiques. Nous avons fait le choix, dans cette étude en contexte hétérogène, de nous orienter vers le premier type d'authenticité à savoir des tâches en préparation d'une action sociale « réelle » (voir 6.1.1).

3.3.3. Pédagogie différenciée et dispositif hybride

Si les recherches sur les FHL en lien avec la pédagogie différenciée sont rares, DAVID et ABRY (2018) proposent dans leur ouvrage dédié à la pédagogie différenciée en classe multi-niveaux, un chapitre consacré à la pédagogie de projet et au dispositif hybride (*ibid.*, p. 157). Elles y listent un certain nombre d'atouts, tels que « l'augmentation du temps d'apprentissage, le respect du rythme de chacun, le travail individuel et collectif, la prise de recul et autonomie » (*ibid.*, p. 159), qui, selon elles, justifie l'usage d'un FHL en contexte hétérogène. Elles proposent en suivant un scénario pédagogique autour du thème de l'éducation dans une famille française. Les objectifs d'enseignement et les compétences travaillées varient en fonction des niveaux (A1/A2 - B1 - B2/B2+). Cette fiche pédagogique propose un découpage en 3 étapes, composées pour les deux premières étapes de 2 heures en présentiel plus 2 heures à distance et pour la

troisième étape, de 2 à 3 heures exclusivement en présentiel. Au total ce sont 6 heures en présentiel et 4 heures à distance qui s'articulent pour réaliser la tâche complexe qui consiste à créer un journal d'accueil pour les filles au pair. Les activités proposées en présentiel et à distance sont différenciées en fonction des niveaux. Chaque groupe de niveau étant tenu de rédiger une rubrique du journal adaptée à leurs possibilités.

Cette fiche pédagogique de DAVID et ABRY (2018) montre le potentiel que représentent les dispositifs de formation hybride en langue pour gérer l'hétérogénéité des niveaux en classe de FLE à travers une pédagogie différenciée. C'est justement dans la poursuite de ces travaux que s'inscrit cette thèse.

3.4. Synthèse chapitre 3

Les dispositifs hybrides de formation en langue caractérisés par une double modalité présentielle/distancielle, s'appuient sur l'utilisation d'une plate-forme d'apprentissage en ligne et se basent, au moins partiellement, sur une pédagogie dite active. Ils se construisent autour d'un scénario pédagogique et d'un scénario de communication favorisant une l'articulation présentiel/distanciel cohérente. L'accompagnement avec l'enseignant tuteur ou entre pairs joue un rôle clé dans l'efficacité du dispositif. Les tâches-projets représentent la colonne vertébrale du scénario pédagogique, elles sont réalisées en préparation d'une action sociale « réelle » et présentent un enjeu authentique afin d'impliquer cognitivement et personnellement les apprenants. Elles jouent par ailleurs un rôle fédérateur pour la classe hétérogène et contribuent à l'autonomisation des apprenants.

Deuxième partie

Cadre méthodologique

4. Contexte de l'étude

Une intelligence incapable
d'envisager le contexte et le
complexe planétaire, rend aveugle,
inconscient et irresponsable.

Edgar Morin, 1999

Sommaire

4.1. Le contexte institutionnel : Aix-Marseille Université	116
4.2. Le Service Universitaire des Langues	117
4.2.1. Histoire du SUL	117
4.2.2. Les différents cours de FLE du SUL	118
4.2.3. Caractéristiques des cours « FLE-AMU »	119
4.2.4. Historique des « FLE-AMU »	119
4.3. Un public hétérogène	120
4.3.1. Les étudiants en mobilité	120
4.3.2. Les doctorants	120
4.3.3. Les personnes « extérieures » à l'Université	121
4.4. « FLE-AMU » des classes multi-niveaux hétérogènes	121
4.4.0.1. Facteur géographique : des cours présents sur seulement deux sites universitaires	121
4.4.0.2. Facteur organisationnel : des emplois du temps chargés	121
4.4.0.3. Facteur organisationnel : un nombre minimum d'étu- diants par classe	122
4.5. Conséquences de la classe multi-niveaux	122
4.5.1. Point de vue des apprenants	123
4.5.2. Point de vue des enseignants	125
4.6. Problématique contextualisée	127
4.7. Synthèse chapitre 4	128

4. Contexte de l'étude – 4.1. Le contexte institutionnel : Aix-Marseille Université

Dans cette section nous revenons sur le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche. Nous abordons, dans un premier temps, le contexte institutionnel en évoquant les caractéristiques particulières d'Aix-Marseille Université (désormais AMU), puis, dans un deuxième temps, nous retraçons l'histoire récente du Service Universitaire des Langues (désormais SUL) pour saisir les spécificités des différents publics qu'il accueille.

4.1. Le contexte institutionnel : Aix-Marseille Université

AMU est la plus grande université francophone pluridisciplinaire au monde, elle propose 1 100 diplômes et accueille 80 000 étudiants, répartis dans

- 17 facultés et écoles
- 18 instituts d'établissements interdisciplinaires
- 12 écoles doctorales

L'université est présente sur 54 sites universitaires dispersés dans 9 villes présentes dans 4 départements de la Région Sud¹. Afin d'illustrer la multitude et l'éparpillement des sites universitaires des campus d'Aix-en-Provence et de Marseille, nous proposons la carte² en figure 4.1 (les sites délocalisés dans les villes d'Arles, d'Aubagne, de La Ciotat, d'Avignon, de Gap, de Digne-les-bains et de Salon de Provence ont été décochés).

Par ailleurs, AMU est pluridisciplinaire, l'Université se structure autour de cinq grands secteurs disciplinaires :

- Arts, Lettres, Langues et Sciences Humaines
- Droit et Science politique
- Économie et Gestion
- Santé
- Sciences et Technologies

Enfin, l'université se présente comme « ouverte sur le monde³ » avec plus de 10 000 étudiants internationaux, 367 partenaires Erasmus +, 350 accords de coopération internationale, plus de 40 diplômes en partenariat international et plus de 29 projets Erasmus +.

On retient, dans le cadre de notre étude, que cette université est un colosse de l'enseignement supérieur, qu'elle est éparpillée géographiquement et qu'elle accueille un grand nombre d'étudiants étrangers inscrits dans des domaines très variés.

1. <https://www.univ-amu.fr/fr/public/presentation-de-luniversite>

2. La version interactive de cette carte est accessible via le lien suivant : <https://urlz.fr/l9UQ>

3. Plaque de présentation de l'université page 32 : <https://urlz.fr/l9Vt>

4. Contexte de l'étude – 4.2. Le Service Universitaire des Langues

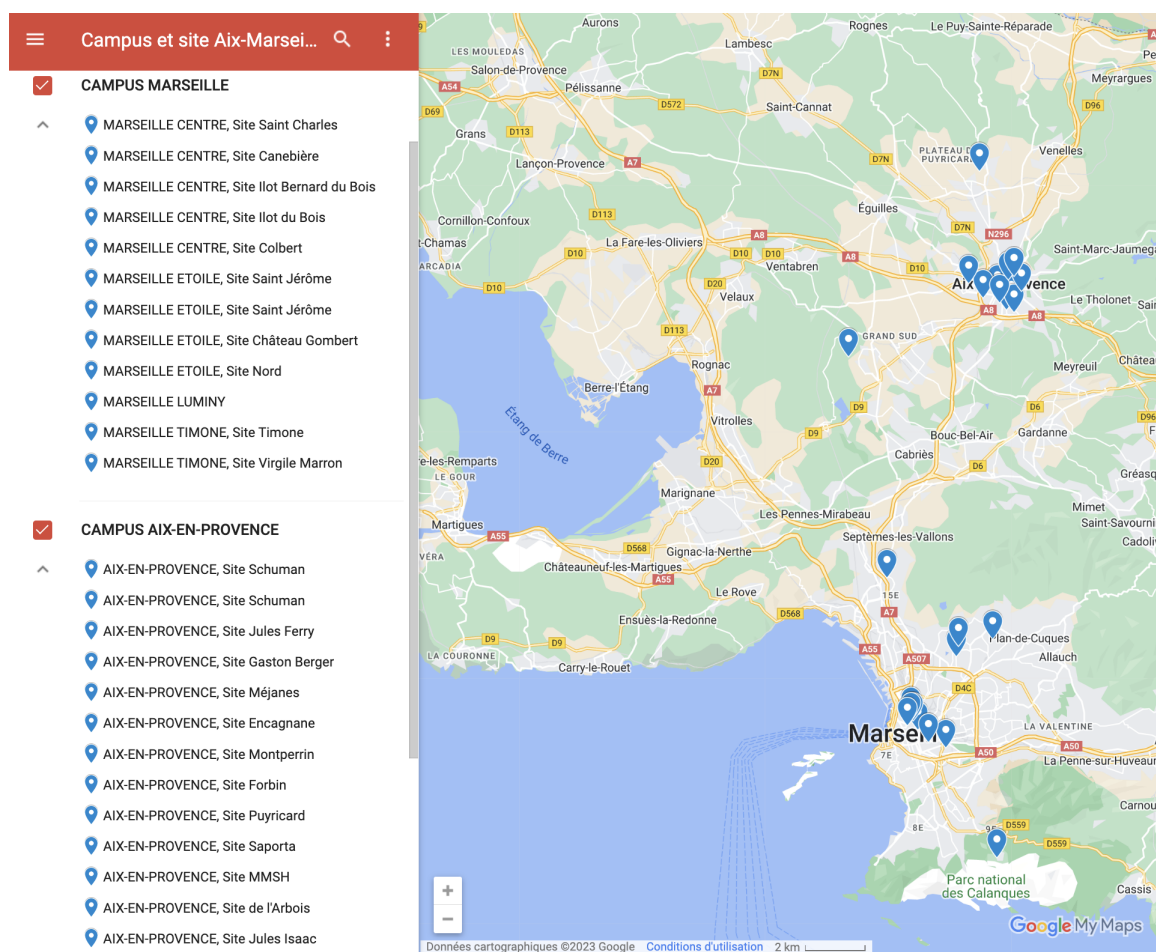


FIGURE 4.1. – Carte géographique des sites universitaires des campus d'Aix-en-Provence et de Marseille.

4.2. Le Service Universitaire des Langues

Notre contexte d'enseignement-apprentissage se situe au Service Universitaire des Langues (désormais SUL⁴) d'AMU.

4.2.1. Histoire du SUL

Nous prenons ici le temps d'expliquer les changements liés à la création du SUL (qui a eu lieu pendant cette étude) car elle implique une modification de notre terrain de recherche au cours des différentes étapes de notre recherche-action.

Le SUL est issu de la fusion en novembre 2021 du Service Universitaire de Français Langue Étrangère (SUFLE), situé à Aix-en-Provence et du Centre d'Apprentissage et

4. <https://www.univ-amu.fr/fr/public/sufle-service-universitaire-de-francais-langue-etrangere>

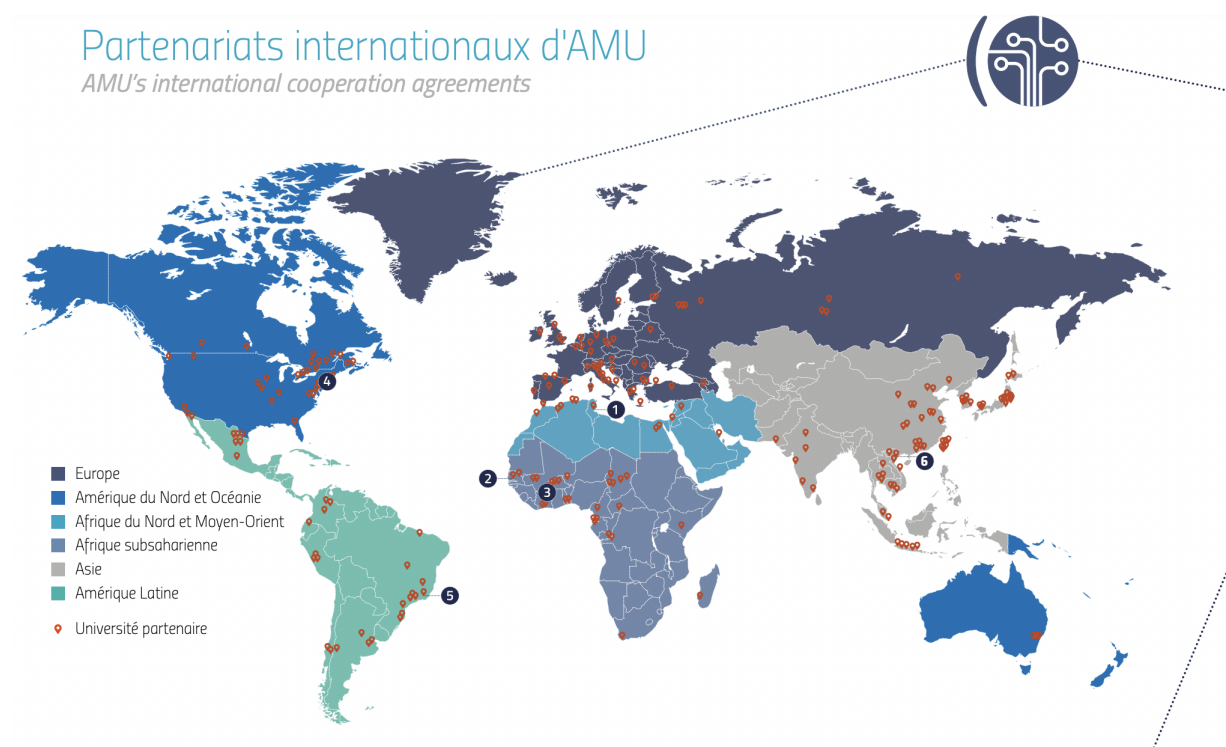


FIGURE 4.2. – Partenaires internationaux d'AMU.

de Ressources en Langues de la MIRREL⁵ (CARLAM), situé à Marseille.

Afin de distinguer les deux services nous parlerons du centre de langues (CL) pour se référer au centre de langue en FLE qui nous intéresse ici, en opposition au CARLAM qui est un centre de ressources en langues (CRL) ayant pour but d'accompagner les apprenants d'AMU en langues vivantes (allemand, anglais, arabe, espagnol, italien et russe). Ce dernier propose plusieurs formules telles que l'autoformation libre et/ou encadrée à travers la mise à disposition de matériel d'autoformation, d'ateliers de conversation du tutorat ou encore de la remédiation. Il offre d'autre part la possibilité de passer les certifications en langues dont les étudiants et individuels ont besoin dans le cadre d'une mobilité internationale et/ou de leur insertion professionnelle. Le CRL est en outre un centre d'examen, il organise en autres la passation du CLES (Certificat de Langue de l'Enseignement Supérieur), du DELF (Diplôme d'Études en Langue Française), du DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française), du TCF etc.

4.2.2. Les différents cours de FLE du SUL

Le CL propose trois types de cours de FLE :

5. la Maison Interdisciplinaire des Ressources et Recherches en Langues (MIRREL) contribuait au développement des compétences en langues à Aix-Marseille Université en complétant l'offre de la formation initiale et de la formation continue.

4. Contexte de l'étude – 4.2. Le Service Universitaire des Langues

- des DU LCF (Diplôme Universitaire de Langue et Culture Françaises) du niveau A1 au B2+. Ces cours sont d'une durée de 234 heures par semestre. Ces cours accueillent environ 300 étudiants par semestre.
- des cours estampillés « FLE-AMU » d'une durée de 30 heures réparties sur 10 semaines (3 heures par semaine). Le CL organise trois sessions de FLE-AMU par an : une première d'octobre à décembre, une deuxième de février à avril, une troisième de mai à juillet. Ces deux premières sessions accueillent environ 300 étudiants, la dernière une centaine.
- des stages intensifs ponctuels ou des stages d'été d'une durée comprise entre 20 et 40 heures dispensées sur une ou deux semaines.

C'est le format de cours « FLE-AMU » qui nous intéresse dans cette étude.

4.2.3. Caractéristiques des cours « FLE-AMU »

Les cours FLE-AMU, même s'ils n'ont pas toujours existé sous cette appellation, ont souvent présenté de fortes hétérogénéités de niveau. En effet, les étudiants sont répartis suite à la passation d'un test diagnostique de niveau réalisé en ligne à distance : le SELF⁶ dans quatre groupes de niveaux. Le SUL ne maîtrisant pas un certain nombre de facteurs (aide pendant la réalisation du test, test réalisé trop rapidement, problème technique éventuel pendant le test, etc.), les résultats peuvent ne pas correspondre au niveau réel de l'apprenant.

4.2.4. Historique des « FLE-AMU »

Les cours « FLE-AMU » ont subi une évolution importante entre 2019 et 2023, période pendant laquelle nous avons réalisé cette étude. En 2020-2021, le SUFLE organisait d'ores et déjà des cours sur le format 30h sur 10 semaines mais à des publics différents que le service séparait et répartissait (à cette période) en trois catégories :

- les étudiants en échange universitaire comme les étudiants en mobilité Erasmus (cette catégorie n'inclut pas les doctorants qui font partie d'une catégorie propre voir ci-dessous)
- les doctorants, des étudiants en formation doctorale au sein d'AMU.
- les personnes « extérieures » à l'université, comme des entreprises qui financent des cours de FLE à leurs employés ou des personnes particulières qui souhaitent suivre des cours de FLE indépendante (sans financement particulier).

La distinction de ces trois catégories est directement liée au financement des cours. En effet, les cours de FLE pour étudiants sont financés par les relations internationales (RI), pour les doctorants les cours sont financés par les écoles doctorales (ED) et enfin pour les personnes « extérieures » les financements sont propres ou liés à une entreprise.

6. test élaboré par l'ADCUEFE (association des directeurs de centres universitaires de FLE) qui permet de diriger les étudiants dans un groupe correspondant à leur niveau, de A1 à C1 : <https://adcuefe-self.net/>

4. Contexte de l'étude – 4.3. Un public hétérogène

Cette répartition présentait un avantage et un inconvénient : d'une part ces catégories offraient une certaine homogénéité de contextes et donc de besoins (ressentis et objectifs) des apprenants (CUQ, 2003). En revanche, la contrainte liée à la répartition des effectifs en trois catégories provoquait un classement dans des groupes de niveaux plus « larges » occasionnant une grande hétérogénéité de niveau dans les groupes (notamment pour les doctorants comme nous pourrons le voir lors de la première étape de recherche-action dans le chapitre 7).

A partir de l'année universitaire 2021-2022, les cours de FLE sont devenus les « FLE-AMU » et regroupent les différents publics des trois catégories précédemment évoquées. Les effectifs étant plus conséquents, une meilleure répartition des apprenants dans les groupes de niveaux entraîne une légère diminution de l'hétérogénéité de niveau. En revanche cette fois les hétérogénéités environnementales (de contextes, de situations et de besoins (1.1.1) sont accentuées (comme nous pourrons le voir lors de la troisième étape de recherche-action dans le chapitre 9).

Afin de mieux saisir le public de ces trois catégories, nous proposons de revenir sur leurs caractéristiques spécifiques.

4.3. Un public hétérogène

Les apprenants des cours « FLE-AMU » peuvent être regroupés dans trois catégories mentionnées précédemment et que nous proposons de détailler afin d'appréhender les hétérogénéités qui peuvent s'en dégager.

4.3.1. Les étudiants en mobilité

Les étudiants en mobilité sont des étudiants en échange universitaire, entre la Licence 2 et Master 2, pour une période d'un ou deux semestres. Ils sont issus de disciplines très variées, AMU étant une université pluridisciplinaire comme évoqué précédemment. Ces étudiants suivent généralement leurs cours disciplinaires et passent leurs examens en français. Une dérogation est parfois faite pour qu'ils puissent toutefois faire leur mémoire en anglais. Il ressort des enquêtes que ces étudiants en mobilité souhaitent apprendre le français à la fois pour augmenter leur chance de réussite universitaire mais aussi pour faciliter leur intégration en France.

4.3.2. Les doctorants

Ces étudiants en doctorat sont en France pour une période d'échange à durée variable, soit pour la totalité de leur doctorat. Certains d'entre eux ont besoin du français dans le cadre de leurs recherches, d'autres la réalisent essentiellement en anglais. Ces doctorants sont dans tous les cas généralement avides de cours de FLE dans l'objectif de faciliter leur intégration. Cela passe essentiellement à leurs yeux (besoins ressentis CUQ (2003)), par le développement de leurs compétences en production et interaction orale. En effet, ils expriment le besoin de développer ces compétences dans le cadre

4. Contexte de l'étude – 4.4. « FLE-AMU » des classes multi-niveaux hétérogènes

de leur vie personnelle mais aussi professionnelle, notamment dans leur laboratoire de recherche où leurs collègues communiquent principalement en français.

4.3.3. Les personnes « extérieures » à l'Université

Ce public n'a aucun lien avec l'Université, ces apprenants prennent des cours au SUL comme ils pourraient le faire dans un centre de langues privé ou associatif (comme une Alliance française). À titre d'exemple (cas observés lors de cette étude), ces personnes peuvent être des employés d'entreprises avec lesquelles le SUL a établi une convention, des conjoints de personnes expatriées, des retraités étrangers installés dans la région.

4.4. « FLE-AMU » des classes multi-niveaux hétérogènes

Le regroupement de ces apprenants issus de contextes et de situations hétérogènes (1.1.1.2), engendre des besoins hétérogènes (1.1.1.3), qui entraînent à leur tour des hétérogénéités motivationnelles (1.1.2.2). A ces singularités s'ajoutent, par le biais des origines extrêmement variées des apprenants (voir carte des partenaires figure 4.2) des hétérogénéités culturelles (1.1.3.1), des hétérogénéités linguistiques (1.1.3.2) (biographie langagière, capital linguistique), des hétérogénéités de maîtrise de certaines compétences transversales, qui s'ajoutent à celles déjà présentes entre chaque individu : les hétérogénéités cognitives et émotionnelles (1.1.2.1). Pour rappel l'ensemble des hétérogénéités évoquées précédemment ont été répertoriées dans la figure 1.7.

Comme nous l'avons mentionné en 4.2.3, les « FLE-AMU » présentent souvent la caractéristique de « classe multi-niveaux », et ce pour plusieurs raisons :

4.4.0.1. Facteur géographique : des cours présents sur seulement deux sites universitaires

Les cours sont proposés sur seulement deux sites universitaires, un premier à Aix-en-Provence et l'autre à Marseille, ce qui oblige les étudiants qui sont sur des sites éloignés, ou les doctorants dans des laboratoires de recherche distants, à se déplacer longuement, parfois plus d'une heure, pour rejoindre un cours. Toutefois, depuis 2021, des cours entièrement à distance sont proposés pour permettre aux apprenants qui le souhaitent, d'éviter ces déplacements.

4.4.0.2. Facteur organisationnel : des emplois du temps chargés

Les emplois du temps des étudiants en mobilité sont très chargés et les horaires proposés se chevauchent fréquemment avec les cours liés à leur discipline. En ce qui concerne les doctorants, tout dépend de leur activité au laboratoire (expérimentation,

4. Contexte de l'étude – 4.5. Conséquences de la classe multi-niveaux

présence obligatoire sur un terrain de recherche, etc.), mais ici aussi les cours proposés le matin et en début d'après-midi viennent la plupart du temps empiéter sur leur travail de recherche.

4.4.0.3. Facteur organisationnel : un nombre minimum d'étudiants par classe

Les sessions « FLE-AMU » peuvent compter entre 80 et 300 étudiants en fonction de la session (premier trimestre - deuxième trimestre- troisième trimestre), répartis en deux sites d'enseignement (Aix-en-Provence et Marseille), qu'il faut ensuite partager en quatre niveaux⁷ :

1. Débutant (base A0 vers A1)
2. Élémentaire (base A1 vers A2)
3. Intermédiaire (base A2 vers B1)
4. Avancé (base B1+ vers B2+/C1/C2)

Pour des raisons de rentabilité, un groupe est généralement ouvert à partir de 6 étudiants ce qui peut poser problème lors de la constitution de groupes de niveau « homogène ».

Ainsi, l'ensemble de ces facteurs influence le choix des apprenants. Entre disponibilité du créneau, éloignement géographique, la difficulté de trouver un groupe qui correspond réellement à leur niveau s'accroît. On remarque que certains d'entre eux donnent la priorité au site d'enseignement (Aix-en-Provence ou Marseille) et/ou au créneau horaire (matin, après-midi ou soir) avant le niveau (débutant, élémentaire, intermédiaire ou avancé). A cela s'ajoute la fragile fiabilité des tests de niveau à distance. On obtient ainsi des classes multi-niveaux qui sont parfois constituées de deux, voire trois niveaux du CECRL distincts. Un groupe intermédiaire peut par exemple inclure des étudiants de niveau A2, B1 et B2, notamment lors de la troisième session avec des effectifs totaux réduits.

Ces classes multi-niveaux ne vont pas sans poser de problème, d'autant plus si elles ne sont pas prises en compte par l'enseignant, comme nous l'exposons dans la section suivante.

4.5. Conséquences de la classe multi-niveaux

Les conséquences de la classe multi-niveaux sont nombreuses, pour les saisir nous observons dans un premier temps le point de vue de l'apprenant puis, dans un deuxième temps, celui de l'enseignant.

7. Source : <https://www.univ-amu.fr/fr/public/cours-fle-amu>

4.5.1. Point de vue des apprenants

Une enquête anonyme a été réalisée en juin 2021 (avant la fusion évoquée en 4.2.1) auprès de 92 étudiants inscrits dans des groupes de doctorants afin d'appréhender leur ressenti et connaître les stratégies mises en place dans ces contextes de classes multi-niveaux. Sur les 47 réponses obtenues, 37 d'entre eux (78,7%) estimaient être dans un groupe multi-niveaux.

Si on ne conserve que ceux qui estiment être dans une classe multi-niveaux, alors : 15 d'entre eux (41,7%) pensent que cela n'a pas d'influence sur leur rythme d'apprentissage; 11 (30,5%) estiment que cela provoque une accélération; enfin 10 (27,8 %) considèrent que cela provoque un ralentissement.

Ce contexte multi-niveaux affecte donc négativement plus d'un quart des apprenants ce qui entraînerait des sentiments négatifs pour certains comme le montre ces témoignages en réponse à la question quatre⁸ de l'enquête (voir annexe A) :

Réponse 9 : "The course was supposed to be B1/B2 but had C1 people in it, the whole course was catered to them which made it very demotivating⁹."

L'apprenant décrit ici une forme d'injustice provoquant une démotivation extrinsèque (RYAN & DECI, 2000) liée au manque de *feedbacks*¹⁰ (HACKMAN & OLDHAM, 1975) (voir 1.1.2.2 pour plus de détail).

Réponse 11 : "It's very hard to follow as already there are some people who can speak good French. I don't understand if they can speak, then they should join another level, not in the beginner level¹¹."

Ici l'apprenant, exprime sa difficulté à suivre et accuse ses pairs de ne pas être dans le bon groupe, l'apprenant n'a pas eu l'opportunité de considérer l'apprenant expert comme une aide, ce qui peut nuire au bon fonctionnement du groupe, aux interactions en classe et donc à l'apprentissage (NUSSBAUM, 1999).

Réponse 5 : « J'essaie de ne jamais parler en anglais avec mes camarades du cours, mais c'est difficile parce que ceux de bas niveau le font toujours, et ils ne vous comprennent pas du tout quand vous parlez en français. »

Dans ce témoignage l'apprenant exprime une certaine frustration de ne pas pouvoir communiquer en français avec ses pairs en raison de leur niveau insuffisant, ce qui peut aboutir une fois encore à une démotivation et à une dégradation du collectif.

8. Question 4 : S'il y avait plusieurs niveaux dans la classe, quelles stratégies avez-vous mises en place pour progresser selon votre niveau et vos besoins?

9. Notre traduction : « Le cours était censé être B1/B2 mais il y avait des personnes C1, tout le cours était adapté à ces personnes, ce qui l'a rendu très démotivant »

10. Le *feedbacks* correspond aux retours sur investissement que l'apprenant gagnera de ses pairs, de son tuteur, de son enseignant.

11. Notre traduction : « C'est très difficile à suivre car il y a déjà des personnes qui parlent bien le français. Je ne comprends pas si elles peuvent parler, alors elles devraient rejoindre un autre niveau, pas le niveau débutant. »

4. Contexte de l'étude – 4.5. Conséquences de la classe multi-niveaux

D'autres apprenants en revanche, 11 au total, évaluent plus positivement la classe multi-niveaux. Les raisons sont variées, pour certain c'est grâce à une prise en compte de l'hétérogénéité par l'enseignant comme l'illustre le témoignage suivant :

Réponse 22 : « Madame X¹² a essayé avec succès d'adapter les différents niveaux des étudiants en faisant plusieurs exercices et en nous faisant parler et communiquer au sujet variées ! Ça a été successif et m'a beaucoup aidé d'améliorer mes français !¹³ . »

On remarque que l'enseignante a proposé une démarche de différenciation en adaptant les exercices en fonction des niveaux tout en conservant une cohésion de groupe en les faisant communiquer tous ensemble sur des sujets variés.

Mais c'est aussi, au regard des différentes réponses, le fait que les apprenants s'appuient sur les connaissances de leur pairs en les observant (réponse 10) ou comme leviers de motivation (réponse 12) à travers une émotion liée à son sentiment d'infériorité (réponse 20) :

Réponse 10 : "The interaction with the students was very helpful, even with the differences I could learn from all of them by observing the way they express themselves¹⁴ ."

Réponse 12 : "Tried to keep pace with the higher level students in order to get motivation for accelerate the progress."

Réponse 20 : "I was one of the ones with lower level so I needed to study more outside the class but I could totally follow it."

Enfin, ce dernier témoignage nous paraît remarquable car l'apprenant, conscient de son infériorité et donc des difficultés que cela implique, a su tirer profit de ses pairs en développant sa compréhension orale et sa compréhension écrite, mais n'a pas le sentiment d'avoir progressé en production orale à cause d'une émotion désagréable (MÉNDEZ LÓPEZ & PEÑA AGUILAR, 2013) qu'il nomme ici "*pressure to speak*" qu'il n'a pas su surmonter.

Réponse 7 : "My level was lower than majority of the class. People only spoke French and that pushed me to understand more and helped me improve my listening and reading comprehensions. However, I found speaking more difficult in this environment, because there is pressure to speak and keep up with the others, who are far more advanced. Unfortunately, I couldn't find a way to overcome this.¹⁵"

12. L'anonymat de l'enseignant est ici préservé.

13. Le témoignage de l'apprenant a été conservé sans correction

14. Notre traduction : « L'interaction avec les étudiants a été très utile, même avec les différences, j'ai pu apprendre de chacun d'entre eux en observant la façon dont ils s'expriment. »

15. Notre traduction : Mon niveau était inférieur à celui de la majorité de la classe. Les gens ne parlaient que le français, ce qui m'a poussé à comprendre davantage et m'a aidé à améliorer ma compréhension orale et écrite. Cependant, j'ai trouvé qu'il était plus difficile de parler dans cet environnement, parce qu'il y a une pression pour parler et suivre les autres, qui sont beaucoup plus avancés. Malheureusement, je n'ai pas trouvé le moyen de surmonter cette difficulté.

4.5.2. Point de vue des enseignants

La classe multi-niveaux est souvent vécue par les enseignants comme « un défi insurmontable » (DAVID & LECONTE, 2022a, p. 9). DAVID et ABRY (2018, p. 19), qui se basent sur des entretiens réalisés lors de stages de formation continue sur plusieurs années et dans différents contextes, ont relevé trois problèmes majeurs évoqués par les enseignants :

- le difficile choix et la difficile organisation des activités/tâches pour plusieurs niveaux :
Les enseignants signalent un sentiment de désarroi, de frustration devant des élèves insatisfaits de la progression proposée; une appréhension concernant la présentation d'activités peu appropriées; une anxiété liée à la quantité d'activités pédagogiques à planifier et à corriger et une difficulté à gérer l'alternance entre les activités proposées.
- la difficile gestion du temps avant, pendant et après la classe :
En effet, l'enseignant voit son temps de préparation avant la classe augmenté en raison du nombre d'activité à didactiser. Par ailleurs « l'enseignant se fatigue » (*ibid.*, p. 20) plus rapidement que dans une classe homogène car il doit jongler entre les différents groupes de niveaux. Les corrections peuvent aussi prendre plus de temps car les évaluations ou du moins les productions sont différentes.
- la difficile évaluation de la progression :
Les enseignants déclarent que la progression des apprenants est difficile à juger car plus personnelle : l'évaluation ne pouvant se baser sur un programme commun, sa complexité est accentuée.

Les enseignants parlent ainsi d'« adaptation constante », « d'écartèlement », « d'improvisation », voire de « de bricolage » (*ibid.*, p. 19) même si au final ils disent avoir « trouvé l'expérience très enrichissante » (*ibid.*, p. 20).

Afin d'obtenir une vision plus précise de notre contexte, une enquête a été réalisée en septembre 2023 auprès des enseignants du SUL. Cette consultation, pour laquelle nous avons reçu 14 réponses sur 26 enseignants interrogés, a pris la forme d'un questionnaire anonyme composé de 4 questions fermées et 2 questions ouvertes (voir annexe B).

Les résultats montrent que la quasi-totalité des enseignants du SUL ayant répondu à l'enquête (13 sur 14 soit 92,8%) ont déjà été confrontés à des contextes multi-niveaux¹⁶, que ces classes intégraient principalement des apprenants avec 2 niveaux différents (36 fois), et peu avec 3 niveaux différents¹⁷ (6 fois).

On observe que la majorité d'entre eux (8 personnes sur 13 soit 61,5%) n'a pas apprécié cette expérience¹⁸ et ne souhaite plus enseigner dans des classes aux niveaux

16. Réponse à la question 1 : Avez-vous déjà enseigné dans un contexte de classe multi-niveaux (avec des apprenants de deux niveaux du CECRL ou plus dans la même classe)?

17. Réponse à la question 2 : Quels niveaux étaient présents?

18. Réponse à la question 2 : Avez-vous apprécié cette expérience?

4. Contexte de l'étude – 4.5. Conséquences de la classe multi-niveaux

hétérogènes¹⁹. On note par ailleurs que les enseignants ayant apprécié cette expérience n'ont jamais été confrontés à des classes avec 3 niveaux différents en même temps. S'ils évoquent en réponse à la question 3²⁰ un « enrichissement personnel et collectif » (réponse 4), ils font aussi preuve de transparence en reconnaissant que ces expériences se sont déroulées dans des contextes particuliers tels qu'en UPE2A (réponse 2), avec des effectifs réduits (réponse 6) ou encore avec une certaine homogénéité du groupe (réponse 8).

Du côté des insatisfaits, les raisons de leur rejet sont variées. Si certains sont catégoriques comme les enseignants

de la réponse 3 : « Ingérable et a entraîné le départ des débutants » ;

ou de la réponse 5 : « Compliqué ! Je pense que personne n'était satisfait ! » ;

on observe aussi des réponses plus nuancées comme l'enseignant de la réponse 9 pour qui, malgré la difficulté, l'expérience reste enrichissante :

« J'ai apprécié l'expérience pour apprendre des choses et parce qu'être confronté à une difficulté peut être enrichissant. Je n'ai pas apprécié cette expérience, globalement, car pour les étudiants et pour moi-même, le pari était difficile. »

Malgré tout, on constate que le temps de préparation alourdi :

« c'était dévorant en terme de préparation de classe » (réponse 8) ;

couplé à une organisation complexe et énergivore du cours :

« Cela demande énormément de préparation en amont et d'organisation et d'énergie en cours pour orchestrer le travail de chacun » (réponse 13) ;

ou encore la difficulté liée à l'évaluation :

« qui nous obligent à viser un niveau spécifique » (réponse 2) ;

sont autant de raisons qui conduisent au constat suivant : seul un enseignant sur 13 dit préférer enseigner en classe multi-niveaux²¹.

Les classes multi-niveaux restent ainsi, dans la plupart des cas, et malgré leur récurrence au sein du SUL, des contextes d'enseignement peu prisés par les enseignants en raison des nombreuses difficultés qu'elles entraînent.

19. Réponse à la question 4 : Si vous aviez le choix, quel contexte d'enseignement choisiriez-vous ?

20. Question 3 : Pourriez-vous justifier votre réponse précédente ? En référence à la question 2.

21. Réponse à la question 4

4.6. Problématique contextualisée

Le contexte posé, nous nous interrogeons dans quelle mesure un dispositif hybride en classe multi-niveaux ancré dans la pédagogie de projet permet à la fois de proposer une pédagogie différenciée adaptée à l'hétérogénéité des niveaux et de développer l'autonomie des apprenants.

Nos deux hypothèses sont les suivantes :

- [1] **Le dispositif de FHL, scénarisé autour d'une tâche projet en contexte de classes multi-niveaux permet la mise en place d'une pédagogie différenciée.**

Nous émettons ici l'hypothèse que la FHL, de par sa grande modularité et flexibilité (notamment spatiale et temporelle) permet une adaptation au rythme d'apprentissage des apprenants (NISSEN, 2019a) à travers des parcours individuels de formation (BRUDERMANN, 2010) ; qu'elle permet la mise en place de démarches de variation et de différenciation (PUREN, 2001) ; que la tâche-projet, en préparation d'une action sociale « réelle » avec un enjeu authentique (GUICHON, 2012), représente un vecteur de cohésion du groupe classe (MEIRIEU, 1996) où chaque apprenant peut participer activement malgré l'hétérogénéité intrinsèque au groupe (PERRENOUD, 2002a) ; que la mise en place d'un tel dispositif permet aux apprenants, tous niveaux et besoins confondus, de considérer la classe multi-niveaux comme un avantage et non plus comme une contrainte.

Afin de vérifier cette première hypothèse nous émettons les deux sous-hypothèses suivantes basées sur les définitions de la pédagogie différenciée retenues (voir 1.2.2) :

- 1.1 Le dispositif permet de s'adapter aux niveaux et besoins des apprenants.
- 1.2 Le dispositif permet aux apprenants d'interagir entre eux malgré les différences de niveaux.

- [2] **Le dispositif de FHL scénarisé autour d'une tâche projet en contexte de classes multi-niveaux permet le développement de l'autonomie d'apprentissage des apprenants.**

Nous formulons ici l'idée que la classe hétérogène ainsi que les différents éléments du dispositif, à savoir une FHL centrée sur une tâche-projet et son articulation avec des outils autonomisants tels que les entretiens de conseil (GREMMO, 2007, 2009), les séances apprendre à apprendre (GREMMO, 1995a; A. RIVENS MOMPEAN & EISENBEIS, 2009), le carnet de bord collectif (CAPPELLINI, 2015; A. RIVENS MOMPEAN, 2013) et l'ePortfolio (KOHONEN & WESTHOFF, 2001), favorisent le développement de l'autonomie de l'apprenant.

Afin de vérifier cette deuxième hypothèse nous dégagons les cinq sous-hypothèses suivantes basées sur des études précédentes (CAPPELLINI et al., 2016) s'appuyant sur les fondements théoriques de l'autonomie d'apprentissage de (HOLEC, 1979) :

- 2.1 Le dispositif permet aux apprenants de fixer leurs objectifs d'apprentissage.

- 2.2 Le dispositif permet aux apprenants de planifier des activités en sélectionnant des ressources et des stratégies.
- 2.3 Le dispositif permet aux apprenants d'évaluer les effets de ce qu'ils ont mis en place.
- 2.4 Le dispositif permet aux apprenants de planifier les activités en terme de situations d'apprentissage en milieu homo- glotte
- 2.5 Le dispositif permet aux apprenants d'explicitier les dimensions émotionnelles pour en prendre le contrôle

4.7. Synthèse chapitre 4

Le chapitre 4 illustre un contexte composé de nombreuses hétérogénéités intrinsèques au service universitaire des langues d'AMU. Ces hétérogénéités sont particulièrement présentes dans le cadre des cours « FLE-AMU » qui regroupent une grande diversité de publics, avec la présence récurrente de différences de niveaux. Ce contexte de classe hétérogène engendre parfois des difficultés, tant pour les apprenants que pour les enseignants. Une telle diversité, lorsqu'elle n'est pas considérée, peut provoquer de la frustration voire un sentiment d'injustice entraînant une forte démotivation. Toutefois, elle peut s'avérer bénéfique pour certains apprenants, tout particulièrement quand l'enseignant en tient compte.

5. Méthodologie

Il n'y a de science qu'avec l'intuition
et la déduction.

René Descartes, 1629

Sommaire

5.1. Concept de triangulation	130
5.2. Triangulation méthodologique	131
5.2.1. Démarche empirico-inductive	131
5.2.2. La recherche-action	132
5.2.3. Approche ethnographique	135
5.2.3.1. Observation participante en classe de langue	135
5.2.3.2. Une contextualisation impliquée de la recherche	136
5.3. Triangulation des sources d'information	136
5.3.1. Trois types de données recueillies	136
5.3.2. Les entretiens de compréhension individuels	137
5.3.3. Corpus d'étude	138
5.4. Triangulation de participants	139
5.4.1. Usage du double codage en aveugle	140
5.4.2. Logiciels utilisés pour le traitement des données	141
5.4.2.1. Excel	141
5.4.2.2. ELAN	142
5.5. Méthode d'analyse	143
5.5.1. Analyse de contenu	143
5.5.2. Analyse catégorielle thématique	145
5.5.3. De l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes à la mise en place d'une théorisation	147
5.6. Synthèse chapitre 5	148

« La finalité d'une recherche est la production de connaissance nouvelle, soit par la description et la compréhension de phénomènes nouveaux ou non étudiés jusque-là, soit par une analyse et une interprétation renouvelées de phénomènes déjà étudiés » (BLANCHET & CHARDENET, 2011, p. 9).

Cette production de connaissance nouvelle nécessite une réflexion épistémologique, autrement dit une réflexion méta-scientifique sur sa propre production, notamment sur son double statut scientifique et social (*ibid.*, p. 9). NARCY-COMBES (2005, p. 65) évoque la nécessité pour tout chercheur de se positionner avec un certain « recul épistémique » dans sa recherche. C'est l'objectif que nous nous fixons dans le chapitre qui suit.

D'un point de vue ontologique, notre recherche se situe dans un paradigme interprétatif constructiviste (GIUGNI, 2015). En effet, nous partons du principe que la réalité n'existe pas en tant que fait objectif, mais qu'elle est construite par des personnes avec leur propre réalité sociale. Ce positionnement induit que la réalité ne peut être objective, le monde est donc, dans cette logique, forcément subjectif.

Dans cette étude nous ne cherchons pas des règles ou des lois à démontrer mais bien du sens : nous cherchons à interpréter des phénomènes observés pour en tirer des conclusions. Afin de mieux les comprendre nous avons participé activement à cette réalité et fait des choix méthodologiques que nous détaillons dans les sections suivantes.

5.1. Concept de triangulation

Le concept de **triangulation** est issu des travaux de DENZIN (1978). Le chercheur identifie trois types de triangulation :

1. **méthodologique** : l'utilisation de méthodes différentes en même temps. Ce type de triangulation rejoint le concept de « métissage méthodologique » de LACELLE et al. (2017, p. 191) : « un métissage des voies méthodologiques [qui a] le mérite d'accentuer l'étendue et la portée de la recherche ». Ce métissage permet ainsi un enrichissement des données recueillies et des résultats plus étoffés ;
2. **de sources d'information** : l'utilisation de sources de données différentes (par exemple des questionnaires, des enregistrements de classe, des entretiens de conseil, des messages du carnet de bord, etc.) ;
3. **de participants** : l'utilisation de chercheurs différents pour mener à bien les entretiens et analyses par exemple.

L'adoption d'un ou plusieurs de ces types de triangulations « peut être un choix stratégique, ayant l'objectif de contrôler les biais éventuels » (BERGER et al., 2010, p. 1). Elle permet ainsi d'éviter l'invalidité d'une recherche qualitative à qui on pourrait reprocher une trop forte implication émotionnelle du chercheur lorsqu'il participe activement au terrain de recherche, un manque de recul ou encore une trop faible récolte de données.

Pour MAREN (2003, p. 143-144), il existe deux types de triangulation : la « triangulation restreinte » qui a pour but d' « évaluer la relativité des traces obtenues » (ce qui rejoint le point précédent) et la « triangulation élargie » qui vise à « mieux saisir la complexité de l'objet sur lequel on s'informe ».

Ainsi, le concept de triangulation améliore la fiabilité et la rigueur d'une recherche en sciences humaines et sociales. En effet, elle accroît la qualité des résultats obtenus grâce à des « va-et-vient entre les matériaux qualitatifs et les données quantitatives permettant au moment de l'analyse des données, d'étayer et d'éprouver les interprétations possibles » (MASSON & FISCHLER, 2010, p. 57).

Dans les sections suivantes nous détaillons l'adoption, au sein de notre travail de recherche, des 3 types de triangulation évoqués précédemment : triangulation méthodologique, triangulation de sources d'information et triangulation de participants.

5.2. Triangulation méthodologique

Notre recherche s'appuie à la fois sur une recherche empirico-inductive et une recherche-action que nous décrivons dans les sous-sections suivantes.

5.2.1. Démarche empirico-inductive

Nous avons fait le choix d'une démarche empirico-inductive car selon BLANCHET et CHARDENET (2011, p. 16) elle est « bien adaptée aux sciences humaines et sociales pour une analyse plus directement centrée sur les recherches linguistiques, y compris didactologiques ».

En effet, cette méthode de travail permet, toujours selon le même auteur :

« une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés¹, en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes [...] Ce sont les phénomènes observés qui induisent l'interprétation, laquelle résulte de la recherche : il n'y a pas d'hypothèse de départ (au sens d'une "réponse prédéterminée" à valider ou invalider) mais un *questionnement* auquel la recherche permet d'apporter des éléments de réponse (on parle en anglais de *data driven research*, "recherche pilotée par les données") » (ibid., p. 16).

Cette démarche a comme point de départ des phénomènes observés (données), qui suite à une analyse approfondie permettent de répondre à des questions de recherche ce qui correspond à notre positionnement ontologique et épistémologique de départ.

Cette méthode de travail est plutôt d'ordre qualitatif car « on recherche et on propose en priorité des significations et non des chiffres (qui peuvent néanmoins venir corroborer, secondairement, les interprétations proposées) » (ibid., p. 16).

1. L'auteur indique ici qu'un terrain social peut être défini comme un réseau d'interactions et pas uniquement comme un espace géographique.

La méthode qualitative est définie par MUCCHIELLI (2007, p. 22-23) comme :

« une succession codifiée de processus de travail intellectuel proprement humain (comparaison, induction, généralisation, recherche de forme, invention de sens). Ce travail se fait dans le but d'explicitier, en compréhension, à l'aide de concepts induits de l'observation, la structure intime et le fonctionnement interne d'un phénomène social ».

La méthode qualitative analyse ainsi la structure générale et les conséquences d'un phénomène social en répondant à la question : « que se passe-t-il ici, face à telle situation-problème? » (ibid., p. 23).

Alors que les méthodes qualitatives ont longtemps été « disqualifiées » au siècle dernier, en raison d'une « méfiance positive » (PAILLÉ & MUCCHIELLI, 2016, p. 189) car n'amenant qu'à des « interprétations » non quantifiables, désormais, le fait que

« les méthodes qualitatives reposent sur un travail intellectuel naturel (fait spontanément par toute intelligence humaine) et universel (effectué par tous les hommes), est une manière très forte de valider et de justifier les méthodes qualitatives » (MUCCHIELLI, 2007, p. 21).

Malgré tout, dans le cadre de notre étude, aux données qualitatives viendront s'ajouter des données quantitatives pour appuyer notre recherche. En effet, à l'instar de BLANCHET et CHARDENET (2011, p. 17), nous estimons qu'« au fond, le quantitatif est du qualitatif [...] les chiffres ne disent rien en eux-mêmes : il reste à les interpréter, c'est à dire à leur donner du sens, à les contextualiser? ». On parlera alors de *méthode mixte* car nous utilisons à la fois des données qualitatives et quantitatives pour répondre à nos questions de recherche.

5.2.2. La recherche-action

Dans le domaine de la didactique des langues, on observe principalement trois types de recherche : la recherche expérimentale, la recherche-développement ou encore la recherche-action (A. RIVENS MOMPEAN, 2013, p. 347). Nous nous intéressons ici spécifiquement à la recherche-action (désormais RA), car c'est une méthode de recherche qui rejoint nos objectifs initiaux à savoir « transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (Hugon & Seibel, 1998 : 131, cité par ALLARD-POESI et PERRET (2003, p. 1)).

Les écrits de NARCY-COMBES (2005, p. 7) nous confortent dans ce choix. Selon lui, « l'objet qu'étudie la didactique [des langues], est une pratique sociale, et dont la recherche-action se révèle être la méthodologie de recherche la plus adaptée à cet objet ».

On retrouve une grande diversité de RA dans la littérature scientifique (GILLET & TREMBLAY, 2015; MONCEAU, 2015), mais toutes revendiquent un double objectif :

1. **un changement dans le système social**
2. **une production de connaissance scientifique**

Dans le cadre de notre étude, la RA présente l'avantage de

« fournir un cadre aux investigations qualitatives effectuées par les enseignants et les chercheurs en situations complexes de classe. Elle contribue à faciliter l'identification d'un problème ou l'émergence d'une question saillante et la résolution de ceux-ci par la mise en place de stratégies visant à l'amélioration d'une situation insatisfaisante pour chacun des participants. » (CATROUX, 2002, §5)

D'autre part elle permet au praticien-chercheur de rester en contact avec son terrain de recherche afin d' « établir une démarche pour atteindre des objectifs de changement » (*ibid.*, §5).

Malgré les diversités de RA que l'on retrouve dans la littérature scientifique, ces dernières présentent quatre caractéristiques principales communes (*ibid.*, p. 3-7).

1. Elles suivent un schéma cyclique :

KEMMIS et MCTAGGART (1988) parlent d'*action research spiral*² d'où est originaire le célèbre schéma (figure 5.1) largement repris par de nombreux chercheurs adoptant la RA qui illustre la nature itérative de la RA en 4 étapes : la planification, l'action, l'observation et enfin réflexion avant de revenir à une nouvelle planification. Il est intéressant de noter que ces mêmes auteurs indiquent, avec 26 ans de recul, que dans la réalité, ces étapes ne sont pas toujours aussi ordonnées :

"In reality, action research is rarely as neat as this spiral of self-contained cycles of planning, acting and observing, and reflecting suggests. The stages overlap, and initial plans quickly become obsolete in the light of learning from experience. In reality, the process is likely to be more fluid, open and responsive³." (KEMMIS et al., 2014, p. 18)

Prenant en compte cette observation, nous avons tenté de faire preuve de souplesse dans le déroulement des différentes étapes de RA.

2. Elles sont participatives et collaboratives :

Les RA nécessitent la participation active de tous les acteurs : chercheurs, enseignants et apprenants au sein d'équipes mixtes (NUSSBAUM & ET AL., 2008). « L'enseignant en situation professionnelle peut mener une recherche-action dans laquelle il serait à la fois chercheur-théoricien et acteur sur le terrain » (CATROUX, 2002, §19), il adopterait ainsi une « double posture » (A. RIVENS MOMPEAN, 2013, p. 347). Toutefois, l'aspect collaboratif de la recherche, faisant appel à différents chercheurs et enseignants, semble indispensable car il permet « un meilleur recul par rapport à la situation donnée » et offre « les meilleures possibilités de mener à bien une telle démarche » (CATROUX, 2002, §22).

3. Elles sont principalement qualitatives :

La RA est par essence plutôt qualitative de par son caractère empirique car « une recherche-action est une réponse à une situation particulière, le contexte dans

2. Notre traduction : la spirale de la recherche-action

3. Notre traduction : « En réalité, la recherche-action est rarement aussi ordonnée que le suggère cette spirale de cycles autonomes de planification, d'action et d'observation, et de réflexion. Les étapes se chevauchent, et les plans initiaux deviennent rapidement obsolètes à la lumière des enseignements tirés de l'expérience. En réalité, le processus est probablement plus fluide, plus ouvert et plus réactif. »

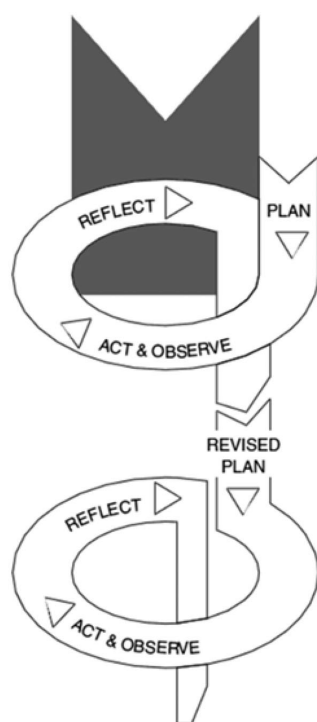


FIGURE 5.1. – Schéma original de la spirale de recherche-action de KEMMIS et MCTAGGART (1988, p. 9)

lequel elle surgit reste singulier. En retour, ce caractère qualitatif de la méthode permet une plus grande flexibilité et réactivité à la situation » (CATROUX, 2002, §23).

Toutefois et comme nous l'avons vu précédemment dans la partie triangulation, des mesures quantitatives peuvent s'avérer utiles en raison du caractère spécifique de la recherche-action car elles sont à même de garantir l'évaluation rigoureuse et scientifique des résultats (*ibid.*, §24).

4. Elles sont un espace de liberté et d'une grande flexibilité :

CATROUX (2002, §6) souligne qu'une des grandes richesses de la RA est sa « flexibilité » toujours selon l'auteur : « il n'y a pas de bonne façon de pratiquer la RA [...] le praticien qui s'engage dans des voies de réflexion ouverte invente sa propre méthodologie au fur et à mesure de la mise en place d'actions innovantes et opère un retour systématique vers les bases théoriques adéquates ». Pour MACAIRE (2010, p. 7), elles sont également « un espace de liberté [...] à ce titre, elle s'appuie sur la liberté du chercheur » ce qui nous permet une certaine marge de manœuvre dans notre appropriation de la RA

Ce dernier point nous intéresse tout particulièrement. Notamment en raison d'un aspect qui vient contredire certaines définitions de la RA, à savoir, la récurrence d'un terrain « à l'identique » dans les étapes d'une RA. En effet, dans notre cas, les terrains

varient fortement en fonction des trois étapes de RA (publics, niveaux et effectifs différents par exemple) que nous décrivons dans le détail en III.

Malgré les nombreux avantages que présente cette méthodologie de recherche, une difficulté inhérente à la participation du chercheur-praticien provoque une « tension entre "implication" et "distance" » (MACAIRE, 2010, p. 9) entre action et recherche qui lui demande « de se tenir à la vigilance éthique, épistémologique et méthodologique, fondement de sa posture responsable » (*ibid.*, p. 9). Pour cela, comme l'indique l'auteur, le chercheur-praticien « dispose d'outils conceptuels et méthodologiques » (*ibid.*, p. 9) sur lesquels nous revenons dans la section suivante et en 5.5.

5.2.3. Approche ethnographique

Comme nous l'avons vu brièvement précédemment, être à la fois chercheur et enseignant peut s'avérer problématique. C'est dans ce sens que nous nous intéressons particulièrement à l'« approche ethnographique ». Utilisée principalement en anthropologie, sociologie et plus généralement en sciences sociales, elle vise à comprendre et à décrire en profondeur les comportements, les pratiques, les cultures et les interactions sociales des individus au sein de leur contexte naturel. Elle est définie par BROQUA (2020) comme

« une pratique d'observation reposant sur l'immersion de longue durée au sein d'un milieu d'interconnaissance.[...] Produit de la relation personnelle qu'entretient l'ethnographe avec ses informateurs, dans un contexte et à un moment précis, elle reste toujours unique et n'est pas reproductible par un tiers » (*ibid.*, p. 410).

Sa caractéristique immersive a rendu cette approche pertinente dans le cadre de recherches en sciences de l'éducation et en didactique des langues.

5.2.3.1. Observation participante en classe de langue

Dans son ouvrage « Une approche ethnographique de la classe de langue », CAMBRAGINÉ (2003) définit l'approche ethnographique comme « une recherche qui part de la réalité des classes pour construire une compréhension théorique de l'acte didactique » (*ibid.*, p. 13).

Elle évoque par ailleurs la méthode de l'« observation participante » où

« le chercheur ethnographique [...] 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 » (*ibid.*, p. 49).

Pour cela le chercheur ethnographique réalise « 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 & CHARDENET, 2011, p. 73).

Cette participation active du praticien chercheur, ne va pas sans s'inscrire dans un projet de recherche issu d'un parcours sociobiographique assumé que nous abordons dans la sous-section suivante.

5.2.3.2. Une contextualisation impliquée de la recherche

DEBONO et PIEROZAK (2015, §54) parlent d'une « contextualisation impliquée » pour se référer au « didactologue-didacticien impliqué dans ses interprétations ». Dans notre contexte d'étude, le chercheur est lui-même impliqué dans la construction du dispositif, il anime le cours, récolte les données et interprète les résultats. Il joue ainsi un rôle actif dans la configuration de la situation étudiée. Cette situation n'est pas neutre, et il est même largement responsable de la situation qu'il examine. Pourtant, comme le remarque CASTELLOTTI (2014, p. 8), il est étonnant que « les choix des chercheur-e-s ne sont jamais argumentés à partir d'un retour réflexif sur leur propre expérience ». Elle encourage un positionnement où le praticien-chercheur s'inclut pleinement dans la « contextualisation » et son « historiciation », en assumant pleinement « la part prise par son expérience, à travers un retour réflexif » (*ibid.*, p. 8). C'est par une profonde adhésion à ce positionnement que nous proposons en annexe C un bref récit réflexif autobiographique qui retrace les événements et expériences du parcours professionnel de l'auteur de cette thèse permettant au lecteur d'insérer le chercheur comme élément constitutif du contexte de l'étude.

5.3. Triangulation des sources d'information

Dans un souci de contrôle de biais éventuels, nous avons fait le choix de recueillir un corpus important (BERGER et al., 2010, p. 1) comme nous le montrons dans les 3 sous-sections suivantes. Cette richesse nous a par ailleurs amené à faire des choix dans le traitement des données qui seront abordés en 5.5.

5.3.1. Trois types de données recueillies

Selon MAREN (2003, p. 137) la constitution d'un corpus dans les recherches liées à la pédagogie demandent un recueil de données ou « *quête d'information* » dont découle 3 types de données :

- **Les données invoquées** que l'auteur définit comme « des données qui existent indépendamment de la recherche que nous voulons mener. Elles ont été produites pour d'autres fins que la recherche » (*ibid.*, p. 138). Elles sont « les traces de toutes les activités qui se déroulent naturellement ou normalement dans la situation et auquel on peut avoir accès par une observation » (*ibid.*, p. 139).

On retrouvera ici les messages des carnets de bord collectifs, les enregistrements des entretiens de conseil et les traces d'apprentissages sur la plate-forme Moodle. C'est

partiellement le cas pour les enregistrements des séances apprendre à apprendre car la caméra peut s'avérer « intrusive » et altérer le déroulement « naturel » de l'activité pédagogique entraînant une mutation des données invoquées en données provoquées (voir infra).

- **Les données provoquées** sont des « données construites spécialement dans le cadre de la recherche et pour la recherche. Elles ne sont pas naturelles au terrain de l'action » (MAREN, 2003, p. 139).

Les données ainsi récoltées correspondent aux questionnaires soumis en début et en fin de parcours.

- **Les données suscitées** représentent des « données intermédiaire entre les données provoquées et les données invoquées. Elles sont construites dans le cadre de la recherche, mais dans un contexte qui se rapproche des situations naturelles, comme la conversation » (*ibid.*, p. 141).

Toujours selon le même auteur, ces données peuvent être :

« produites dans une interaction entre l'enquêteur et l'informateur[...] [elles] ont un format qui dépend de l'un (celui qui pose la question initiale et les questions de relance), mais aussi de l'autre (celui à qui l'on pose la question parce qu'on sait qu'il peut répondre sans qu'on sache ce qu'il va répondre, celui dont la réponse conditionne les autres questions) » (*ibid.*, p. 141).

C'est le cas des données issues des « entretiens de compréhension individuels » (KAUFMANN, 2016) que nous exposons dans la sous-section suivante.

5.3.2. Les entretiens de compréhension individuels

Les entretiens de compréhension théorisés par KAUFMANN (2016) sont une méthode de recherche qualitative utilisée pour recueillir des informations approfondies sur un sujet ou un domaine spécifique. Mais c'est également une posture de recherche qui s'efforce d'éviter d'asservir le matériel recueilli à la confirmation ou l'information d'une hypothèse de départ. Pour cela, l'auteur propose quelques pistes comme :

- « **rompre la hiérarchie** » (*ibid.*, p. 46) : trouver un ton plus proche de celui de la conversation entre deux individus égaux que du questionnement administré de haut;
- « **l'empathie** » (*ibid.*, p. 50) : l'enquêteur doit savoir rester modeste et discret, c'est l'apprenant qui est en vedette;
- « **la distanciation** » (*ibid.*, p. 48-49) : prendre du recul par rapport à ses opinions ou catégories de pensée,
- « **l'engagement** » (*ibid.*, p. 51-53) : obtenir l'engagement de l'apprenant en adoptant une posture de présence discrète mais personnalisée, « l'enquêteur entre dans le monde de l'informateur ».

Ces entretiens compréhensifs individuels se sont déroulés après le dernier cours des étapes 2 et 3 de notre RA (RA2 et RA3). Les intervieweurs n'ont pas participé au dispositif et ne connaissaient pas les apprenants comme nous le détaillons en 5.4.

5. Méthodologie – 5.3. Triangulation des sources d'information

Pour faciliter le déroulement de l'entretien, un canevas des thématiques à aborder a été établi (voir annexe D) pour la RA3 étant donné qu'ils étaient 3 intervieweurs. Les entretiens se sont déroulés dans la langue de préférence de l'apprenant parmi : l'anglais, le français, l'espagnol et le portugais. Pour ce faire, les intervieweurs ont été choisis, dans la mesure du possible, en fonction de leur proximité linguistique et/ou culturelle avec l'apprenant favorisant ainsi son « engagement » (KAUFMANN, 2016), concept décrit supra.

Afin de faciliter la description du corpus d'étude (que nous décrivons en détail dans la sous-section suivante), nous récapitulons l'ensemble des types de données recueillis dans le tableau 5.1.

Type de données	Données recueillies
Données invoquées	<ul style="list-style-type: none">– Messages des carnets de bord collectifs– les enregistrements des entretiens de conseil
Données provoquées	<ul style="list-style-type: none">– Questionnaires de début de parcours– Questionnaires de fin de parcours.
Entre données invoquées et provoquées	<ul style="list-style-type: none">– Les enregistrements des séances apprendre à apprendre.
Données suscitées	<ul style="list-style-type: none">– Les enregistrements des entretiens de compréhension.

TABLEAU 5.1. – Différents types de données recueillies.

5.3.3. Corpus d'étude

Notre corpus s'appuie sur des données recueillies lors des trois étapes de RA. Elles peuvent toutefois varier en fonction des étapes et ce pour deux raisons. Premièrement, les dispositifs ont évolué au fur et à mesure des étapes de la RA, par exemple, les séances apprendre à apprendre n'apparaissent qu'à partir de la 2ème étape de RA. Deuxièmement, dans le but d'une meilleure compréhension de la complexité de certains mécanismes observés (non anticipés lors des premières étapes de RA), nous avons fait évoluer les catégories thématiques d'analyse ainsi que quelques questions des questionnaires de début et de fin de parcours.

5. Méthodologie – 5.4. Triangulation de participants

Pour une meilleure visibilité de notre corpus d'étude, nous résumons l'intégralité des données recueillies dans la figure 5.2. On peut aisément constater sur la figure que les données recueillies au cours des 3 différentes étapes de la RA ne sont pas intégralement homogènes, elles varient en fonction de l'avancement de notre dispositif et de notre recherche, tout en conservant une certaine continuité et cohérence.

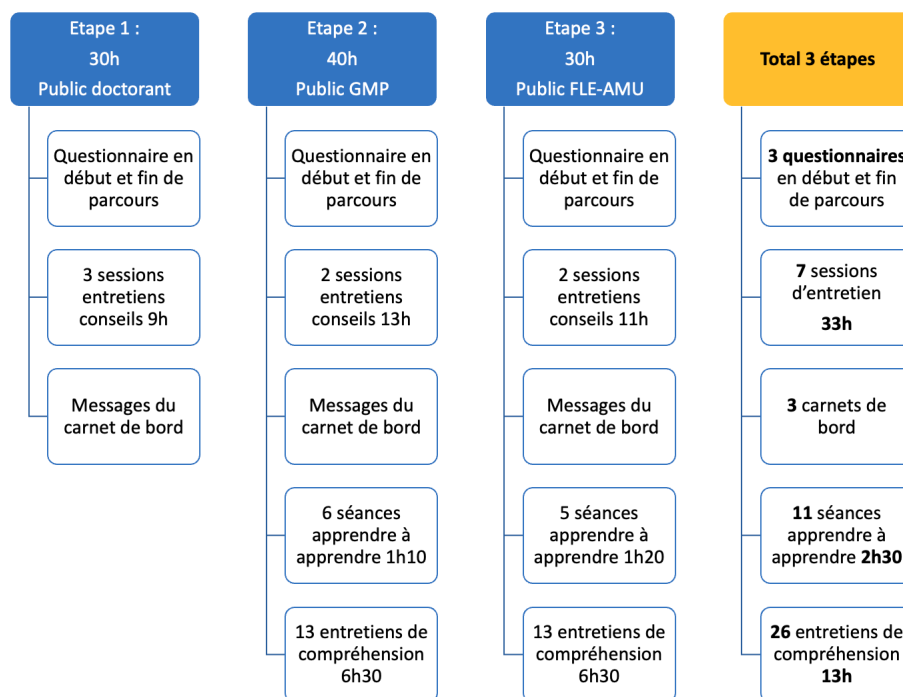


FIGURE 5.2. – Corpus d'analyse des 3 étapes de la recherche-action.

La richesse de ce corpus nous permet d'atteindre le concept de « saturation » (MAREN, 2003, p. 144-145) utilisé en recherche qualitative qui fait référence au point où aucune nouvelle information significative n'émerge des données recueillies. Elle aboutit à une compréhension complète et approfondie du sujet ou du phénomène étudié.

Étant donné l'ampleur du corpus (impossible de proposer en annexe), nous avons fait le choix de rendre un échantillon disponible de l'ensemble du corpus en ligne via le lien suivant : <https://amubox.univ-amu.fr/s/M7E5spBYofkC7aS>

5.4. Triangulation de participants

Dans une démarche de transparence, d'enrichissement et de contrôle de biais éventuels, notre recherche a fait appel à 5 enseignants-chercheurs, à des degrés d'investissement variables, dans la construction du corpus (participation aux entretiens de compréhension), à l'analyse des données (double codage en aveugle, choix des

catégories) et à leur interprétation (théorisation, rédaction de 3 articles scientifiques à plusieurs).

Ce choix d'une recherche participative et collaborative s'inscrit en outre pleinement dans la philosophie d'une RA car, comme décrit précédemment, elle permet « un meilleur recul par rapport à la situation donnée » et offre « les meilleures possibilités de mener à bien une telle démarche » (CATROUX, 2002, §22).

En vue de proposer un travail de recherche collaboratif rigoureux dans le traitement des données qualitatives, la technique de *double codage en aveugle* ou *contre-codage* (TELLIER, 2014) a été adoptée. Elle s'appuie sur deux outils numériques (ELAN, Excel) que nous proposons de décrire dans les sous-sections suivantes.

5.4.1. Usage du double codage en aveugle

Afin de valider notre catégorisation thématique (voir infra en 5.5.2) et d'établir un guide d'annotation, nous avons procédé à un premier double codage en aveugle (*ibid.*) à partir de la deuxième étape de notre RA.

L'application de cette technique s'est déroulée en 6 étapes schématisées dans la figure 5.3 et détaillées ci-dessous :

1. Premier codage :

Dans cette première étape, 10% du corpus a été codé par deux chercheurs (l'auteur de cette thèse et un chercheur n'ayant jamais été impliqué dans le dispositif) en suivant 9 catégories prédéfinies.

2. Premier contre-codage :

Les deux chercheurs ont ensuite procédé à la comparaison de leurs codages. Lorsque des différences sont apparues, les chercheurs ont justifié leurs choix et trouvé un compromis pour homogénéiser leur lecture et aboutir au guide d'annotation proposé en annexe D.

Au cours de ce premier codage, des catégories ont été modifiées. Par exemple, les catégories *Verbaliser les activités en sélectionnant des ressources* et *Verbaliser les activités en sélectionnant des stratégies* présentaient de nombreuses discordances. En effet, les apprenants verbalisent souvent une ressource en fonction d'une stratégie d'usage. Elles ont donc été fusionnées pour donner une seule catégorie : *Verbaliser les activités en sélectionnant des ressources et des stratégies*.

3. Premier calcul du taux d'accord :

Les discordances ayant été chiffrées précédemment, un taux d'accord a été calculé pour chaque catégorie, ce qui a permis d'identifier rapidement les catégories posant problème. Un taux d'accord général pour chaque type de données qualitatives (carnets de bord collectifs, entretiens de compréhension, entretiens de conseil, séances apprendre à apprendre, questions ouvertes des questionnaires) a été calculé sous la forme d'un tableau Excel comme le montre la figure 5.4.

Un **premier taux d'accord général de 78%** a été trouvé lors de cette première phase de contre-codage.

5. Méthodologie – 5.4. Triangulation de participants

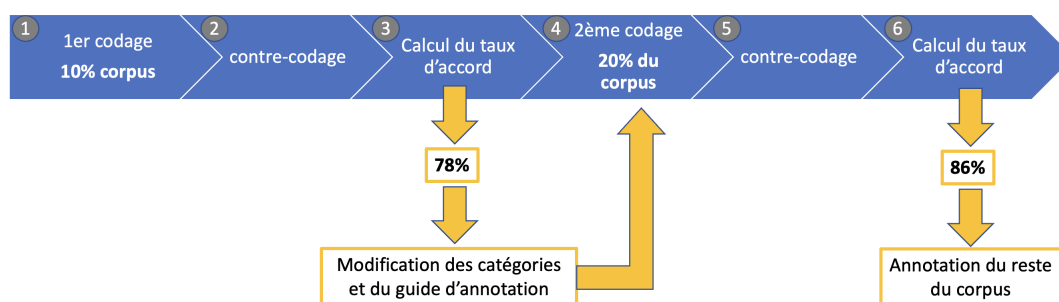


FIGURE 5.3. – Étapes de la mise en place de la technique du double codage en aveugle.

4. Deuxième codage :

Les chercheurs ont ensuite procédé à un deuxième codage sur 10% supplémentaire de l'ensemble du corpus en s'appuyant cette fois sur le guide d'annotation (annexe D) produit lors du premier contre-codage.

5. Deuxième contre-codage :

Comme lors de la deuxième étape, les chercheurs ont comparé leurs résultats et commenté leurs nouvelles discordances, plus sporadiques dans cette deuxième phase.

6. Deuxième Calcul du taux d'accord :

Sur le même principe que pour l'étape 3, un nouveau taux d'accord est alors calculé **parvenant désormais au résultat de 86%**.

Le taux d'accord de 86% atteint, nous estimons que le guide d'annotation est fonctionnel et sera utilisé pour le reste du traitement des données, grâce notamment aux logiciels que nous présentons dans la section suivante.

5.4.2. Logiciels utilisés pour le traitement des données

Deux logiciels ont été utilisés pour faciliter le traitement des données qualitatives : Excel et ELAN. Nous proposons de les présenter dans les deux sous-sections suivantes.

5.4.2.1. Excel

Les données textuelles, à savoir les messages des carnets de bord ainsi que les réponses aux questions ouvertes des questionnaires de début et de fin parcours, ont été codées avec le logiciel Microsoft Excel et en suivant « le mode d'inscription en marge et en inséré » décrit par PAILLÉ et MUCCHIELLI (2016, p. 240).

Pour réaliser le codage, le texte des apprenants a été placé sur les lignes d'un tableau Excel. Les 9 catégories de codage ont quant à elles été positionnées sur les colonnes. Pour une meilleure compréhension du lecteur, un exemple est illustré en 5.5. Chaque catégorie comprend un code couleur qui sera ensuite réemployé dans le corps du texte correspondant à cette même catégorie. Le nombre d'occurrence est indiqué par

5. Méthodologie – 5.4. Triangulation de participants

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1		1. Fixer/identifier des objectifs d'apprentissage	2. Verbaliser les activités en sélectionnant des ressources	3. Verbaliser les activités en sélectionnant des stratégies	4. Verbaliser les activités en termes de situations d'apprentissage en milieu homoglotte	5. Evaluer les effets de ce qu'on a mis en place	6. Expliciter les dimensions émotionnelles pour en prendre contrôle	7. Verbaliser son ressenti face à l'hétérogénéité (à affiner si besoin)	8. Développement des compétences transversales (créativité, collaboration, etc.)	9. Développement de compétences pour le numérique	TOTAL
2											
3	Entretien compréhension phase 1 contre-codage										
4	Paul	1	2	1	1	5	1	1	3	1	16
5	Marco	1	9	1	0	4	0	2	1	1	19
6	Total	2	11	2	1	9	1	3	4	2	35
7	Interprétation différentes:										
8	Total	0	7	1	1	3	1	0	2	0	15
9											
10	% accord	100	36,363636	50	0	66,666667	0	100	50	100	57,142857
11	Sans catégorie 2&3										80%
12											
13	Entretien compréhension phase 2 contre-codage										
14	Paul	4	7	10	4	13	3	1	2	2	46
15	Marco	5	12	5	5	11	4	0	4	0	46
16	Total	9	19	15	9	24	7	1	6	2	92
17	Interprétation différentes:										
18	Total	1	5	7	1	2	1	1	2	2	22
19											
20	% accord	88,888889	73,684211	53,333333	88,888889	91,666667	85,714286	100	66,666667	0	76,086957
21	Sans catégorie 2&3										89%
22											
23											

FIGURE 5.4. – Illustration du calcul du taux d'accord sur Microsoft Excel.

un chiffre dans la colonne afin d'obtenir un décompte du nombre de verbalisation pour une même catégorie dans chaque message. Cette donnée quantitative s'avère ensuite très utile lors du calcul du taux d'accord lors du double codage en aveugle décrit précédemment.

5.4.2.2. ELAN

Les annotations des enregistrements des entretiens-conseils, des entretiens de compréhension, des séances apprendre à apprendre, ont été réalisées avec le logiciel ELAN⁴ (acronyme de "EUDICO Linguistic Anotator") qui permet l'annotation de fichiers multimédias. Cet outil est développé et maintenu dans le cadre du projet *Language Archiving* par le groupe technique de l'Institut Max-Planck de psycholinguistique à Nimègue aux Pays-Bas. Même si ELAN (BRUGMAN & RUSSEL, 2004) est à la base spécifiquement conçu pour l'analyse du langage, de la langue des signes et des gestes, il peut être utilisé par tout chercheur disposant de corpus avec des données vidéo et/ou audio, à des fins d'annotation, d'analyse et de documentation. Comme l'illustre l'exemple en 5.6, l'utilisation de ce logiciel a présenté de nombreux avantages : une grande précision de codage, une meilleure lisibilité générale des données facilitant par exemple le repérage des co-occurrences et une efficacité remarquable dans la comparaison des annotations lors de la technique du double codage en aveugle.

4. Pour plus d'information sur le logiciel ELAN : <http://explorationdecorpus.corpusecrits.huma-num.fr/elan-eudico-linguistic-annotator/>

5. Méthodologie – 5.5. Méthode d'analyse

B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
<p align="center">Premiers messages</p> <p>par FLAVIA, dimanche 15 mai 2022, 16:17 Bonjour les Tous</p> <p>Je utilise beaucoup des ressources.</p> <p>Pour translation, je irai à l'application WordReference Français-Anglais parce qu'elle monte le genre, et elle me donne un exemple dans une phrase. J'aime aussi l'application Deepl. quand je traduis une phrase.</p> <p>Mes strategies nécessitent une utilisation quotidienne. Je prend un leçon sur Duolingo tous les jours. Cette application m'aide avec vocabulaire. Mais cette site n'est pas pratique pour aide à la prononciation.</p> <p>Tous les jours, je lis les articles sur l'application de le tele France 24 qui s'appel "franceinfo". Les articles et les émissions, offre un regard sur la culture et la politique. Je le trouve important quand je veux briser la glace avec les français que je rencontre.</p> <p>Pour moi, la plus grande difficulté est que je suis très timide et gêné par mes erreurs. Alors, j'ai les amis français que je parle une ou deux fois par semaine. Ils sont très gentils. Mon partenaire linguistique et moi rencontrons chaque semaine. Nous lisons poèmes, articles dans les journals, ou nous faisons les exercices dans le manuel "Phonie-graphie du français" où nous pratiquons les sons. Et aussi, nous allons aux musées, aux cafés, et à les endroits historiques.</p> <p>Chaque jeudi, je rencontre de avec mes amis américains et Pierre, un homme français qui est retraité. Nous parlons ensemble en français avec les conseils de Pierre. Nous parlons de politique, de expos en cours, et de concerts. Pierre nous donne les instruction civique. Mais encore, je gelé et je ne trouve pas les mots.</p>	<p align="center">Réponses</p>	1. Fixer des objectifs d'apprentissage	2. Planifier les activités en sélectionnant de	3. Planifier les activités en termes de situa	4. Évaluer les effets de ce qu'on a mis en p	5. Expliciter les dimensions émotionnelles	6. Comportements face à l'hétérogénéité	7. Développement des compétences trans	8. Développement de compétences pour le	9. Évoquer les espaces de travail, d'appren
	<p>Re: Stratégies de la semaine par Eduardo ROEMERS DE OLIVEIRA, lundi 16 mai 2022, 22:40 Très bien Flavia. Est-ce que tu peux nous dire comment on accède à ce journal?</p>	4	5	3	2	1		2		

FIGURE 5.5. – Exemple d'annotation avec l'outil Microsoft Excel.

La précision, la lisibilité et l'efficacité en mode collaboratif du logiciel ont permis une objectivité renforcée lors du traitement des données.

5.5. Méthode d'analyse

Dans cette section nous détaillons les stratégies méthodologiques adoptées afin de minimiser les éventuels biais cognitifs et culturels dans l'analyse des données qualitatives du corpus décrit en 5.2. Pour cela nous avons fait le choix d'adopter une analyse de contenu, et plus précisément une analyse catégorielle thématique débouchant sur des catégories conceptualisantes qui à leur tour aboutissent à une théorisation des phénomènes observés (PAILLÉ & MUCCHIELLI, 2016).

5.5.1. Analyse de contenu

L'analyse de contenu est une méthodologie qualitative qui émerge aux États-Unis dans les années 50. Elle est définie par BARDIN (2013, p. 42) comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages ».

Toujours selon la même auteur, le facteur commun de ces techniques

« est une herméneutique contrôlée, fondée sur la déduction : l'inférence. En tant qu'effort d'interprétation, l'analyse de contenu se balance entre les deux pôles de la rigueur de l'objectivité et de la fécondité de la subjectivité » (ibid., p. 13).

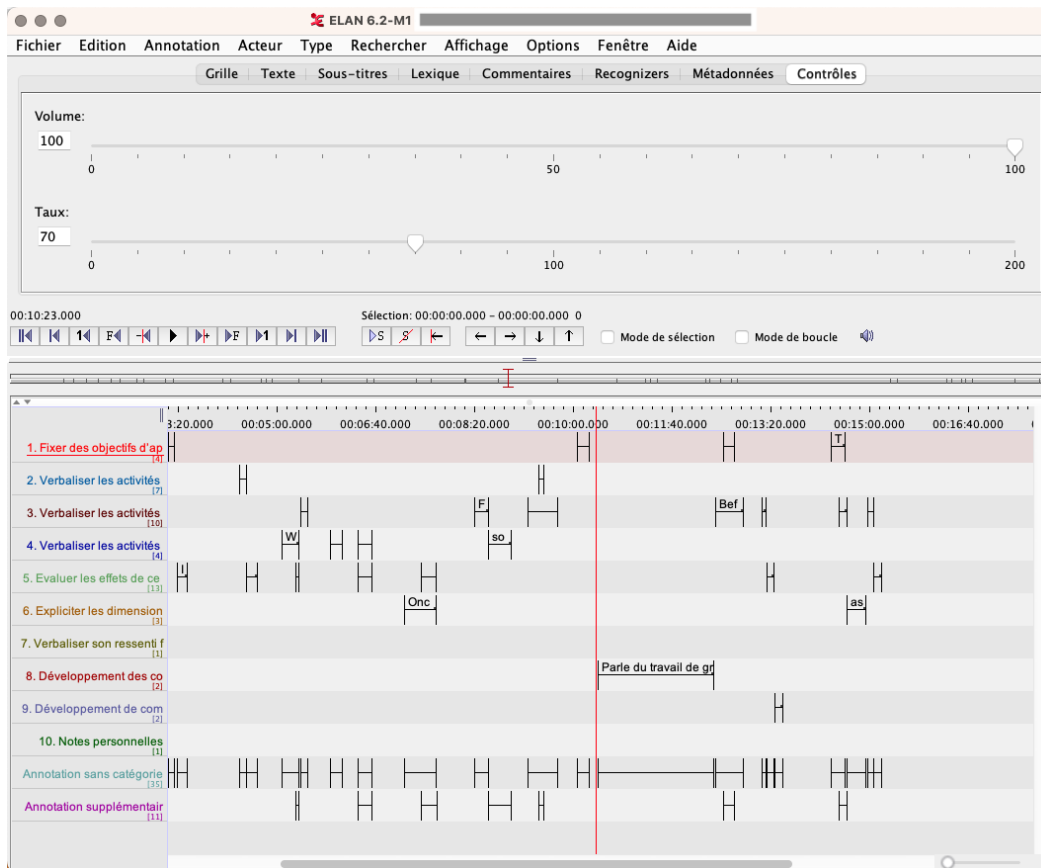


FIGURE 5.6. – Exemple d'annotation avec l'outil ELAN.

En outre, l'intérêt majeur de cette technique réside dans l'allongement du temps qui s'écoule entre les intuitions ou hypothèses de départ et les interprétations définitives, « marquer un temps entre le stimulus-message et la réaction interprétative » (BARDIN, 2013, p. 14), l'auteur évoque une « technique de rupture ».

L'analyse de contenu vise à répondre à un double objectif, et ce, à travers deux techniques :

1. le désir de rigueur avec « **le dépassement de l'incertitude** » (*ibid.*, p. 32) assouvi par sa « fonction d'"administration de la preuve" [...]. C'est l'analyse de contenu "pour prouver" » (*ibid.*, p. 33).
2. le besoin de découverte et d'« **enrichissement** » (*ibid.*, p. 32) comblé par « sa fonction heuristique : l'analyse de contenu enrichit le tâtonnement exploratoire, accroît la propension à la découverte » (*ibid.*, p. 33).

Par ailleurs, l'usage de cette technique offre une lecture plus aboutie avec « la mise à jour d'un sens au second degré » comme l'indique BARDIN (2013, p. 46) :

« [il] ne s'agit pas de traverser des signifiants pour saisir des signifiés, comme dans le déchiffrement normal, mais au travers de signifiants ou de

signifiés (manipulés) d'atteindre d'autres "signifiés" de nature psychologique, sociologique, politique, historique, etc. ».

Cette lecture en profondeur vise à travers

« des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées [représentées dans la figure 5.7]) de ces messages. » (BARDIN, 2013, p. 47)



FIGURE 5.7. – Représentation des variables inférées obtenues en analyse de contenu (BARDIN, 2013, p. 46).

Différentes techniques appartiennent à l'analyse de contenu mais l'analyse par catégorie est de loin la technique la plus ancienne et la plus utilisée (*ibid.*, p. 207). Nous détaillons son fonctionnement dans la sous-section suivante.

5.5.2. Analyse catégorielle thématique

L'analyse par catégorie se base sur des « opérations de découpage du texte en unités puis classification de ces unités en catégories selon des regroupements analogiques » (*ibid.*, p. 207).

Ces opérations de découpage-agrégation des données brutes, que l'on nomme *codage*, permettent de mettre en lumière une représentation du contenu susceptible de renseigner le chercheur sur les caractéristiques pertinentes de son corpus (*ibid.*, p. 134).

Le codage participe à la catégorisation, démarche structuraliste, qui consiste à « une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis » (*ibid.*, p. 150). Dans notre cas, les critères sont d'ordre sémantique on parle alors de *catégories thématiques* et d'*analyse thématique* (PAILLÉ & MUCCHIELLI, 2016, p. 236). L'objectif final étant, à travers une organisation des données en « thèmes » de répondre petit à petit aux questions de recherche (*ibid.*, p. 235). Deux types de démarche débouchent de l'analyse thématique : la « thématisation en continue » et la « thématisation séquenciée » (*ibid.*, p. 241). Nous nous intéressons ici à la thématisation séquenciée qui consiste, après une première lecture d'un échantillon tiré

au hasard, à établir une liste de thèmes bien définis, que BARDIN (2013, p. 151) intitule *l'inventaire*, pour ensuite se consacrer au traitement de l'ensemble du corpus, étape que BARDIN (2013, p. 151) appelle *l'inventaire* avec ces catégories (PAILLÉ & MUCCHIELLI, 2016, p. 241). La démarche séquenciée présente un double avantage, « elle permet une analyse efficace et uniforme du corpus » (*ibid.*, p. 241) et favorise le traitement d'un « corpus plus important et [la] démarche d'équipe comprenant des participants cochercheurs (recherche participative ou collaborative) » (*ibid.*, p. 242) ce qui concorde avec notre démarche de recherche.

L'analyse catégorielle thématique de notre première étape de notre RA s'est appuyée sur 3 catégories thématiques de codage répertoriées dans le tableau 5.2 :

Catégories thématiques
1.La classe multi-niveaux
2.La pédagogie de projet
3.Le dispositif hybride

TABLEAU 5.2. – 3 catégories thématiques issues de la première étape de RA.

Cette première analyse thématique cherchait à comprendre le ressenti des apprenants face à l'hétérogénéité des niveaux d'une part, et donc l'efficacité de la différenciation pédagogique mise en place ; et d'autre part face à l'expérience vécue autour du dispositif hybride et de la pédagogie de projet.

Cette première étape nous a permis d'identifier des « zones grises » qui méritaient d'être explorées à travers de nouvelles catégories thématiques dans les étapes de RA suivantes. En effet, nous avons voulu mettre à jour l'éventuel développement de la compétence d'autonomie générale et d'apprentissage GERMAIN et NETTEN (2004). Si la différence entre autonomie et métacognition est claire sur le plan théorique, elle l'est beaucoup moins au niveau pédagogique et méthodologique (GARCIA et al., 2017, p. 5). Au niveau pédagogique la métacognition contribue à l'autonomisation de l'apprenant, il est parfois difficile de faire une séparation entre les deux. Au niveau méthodologique, on peut évaluer l'autonomisation d'un apprenant soit en l'observant pendant son apprentissage, soit en observant sa réflexion sur son propre apprentissage, c'est-à-dire la métacognition elle-même, ce que nous proposons d'effectuer ici. Étant donné que sur le plan méthodologique il est difficile de distinguer l'autonomisation de la métacognition, nous évaluerons dans le cadre de notre recherche, à l'instar de GARCIA et al. (2017), le développement de l'autonomie en nous basant sur l'activité métacognitive des apprenants. Pour cela nous avons fait appel à des catégories de codages issues d'études précédentes (CAPPELLINI et al., 2016) qui s'appuient elles-mêmes sur les fondements théoriques de la notion d'autonomie d'apprentissage de HOLEC (1979) présentés en 2.3.

Les analyses thématiques des deux dernières étapes de RA se sont appuyées sur les 3 catégories initiales avec en plus 5 nouvelles sous-catégories répertoriées dans le tableau 5.3 afin d'apporter de nouveaux éléments et donc plus de finesse dans

l'analyse, comme nous l'abordons dans la partie III.

Catégories thématiques
1.La classe multi-niveaux
2.La pédagogie de projet
3.Le dispositif hybride
4.Autonomie :
4.1.Fixer des objectifs d'apprentissage
4.2.Planifier les activités en sélectionnant des ressources et des stratégies
4.3.Évaluer les effets de ce que l'on a mis en place
4.4.Planifier les activités en terme de situations d'apprentissage en milieu homoglotte
4.5.Expliciter les dimensions émotionnelles pour en prendre le contrôle

TABLEAU 5.3. – 4 catégories thématiques issues des étapes 2 et 3 de la RA.

5.5.3. De l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes à la mise en place d'une théorisation

Après la phase d'analyse thématique effectuée s'ensuit une phase d'interprétation scientifique qui vise « la signification, rigoureusement établie, qui est proposée comme valide à une communauté de recherche, en lien avec un phénomène observable » (PAILLÉ & MUCCHIELLI, 2016, p. 331). Pour ce faire nous faisons appel aux « catégories conceptualisantes » de PAILLÉ et MUCCHIELLI (2016, p. 320) qu'ils définissent comme « une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche ».

Cette désignation d'un phénomène représente, toujours selon les mêmes auteurs, une de ses caractéristiques la plus importante, se différenciant d'une logique pure d'analyse de contenu dont « le réflexe premier [...] est de classer le matériau d'analyse [...] et non d'évoquer un phénomène » (*ibid.*, p. 329).

La catégorie conceptualisante permet ainsi d'identifier un phénomène, de le décrire et d'en tirer une définition, « elle a les propriétés synthétiques, dénominatives et explicatives d'un concept » (*ibid.*, p. 324). Elle est liée à un ensemble d'autres catégories et prend son sens par rapport à ces autres catégories (*ibid.*, p. 326).

En somme, les catégories conceptualisantes permettent des interprétations qualitatives des données qui s'appuient sur des fondements théoriques déjà validés dans la littérature scientifique existante, et qui débouchent sur des concepts à portée théorisante, dans notre cas reflétant les dynamiques d'apprentissage et d'autonomisation et de gestion de l'hétérogénéité observées.

Toutefois, malgré toutes les précautions prises lors de la mise en place de notre méthodologie (notamment à travers l'approche ethnographique), nous n'excluons

pas les limites inhérentes que représente la participation du chercheur-praticien dans cette recherche (MACAIRE, 2010).

5.6. Synthèse chapitre 5

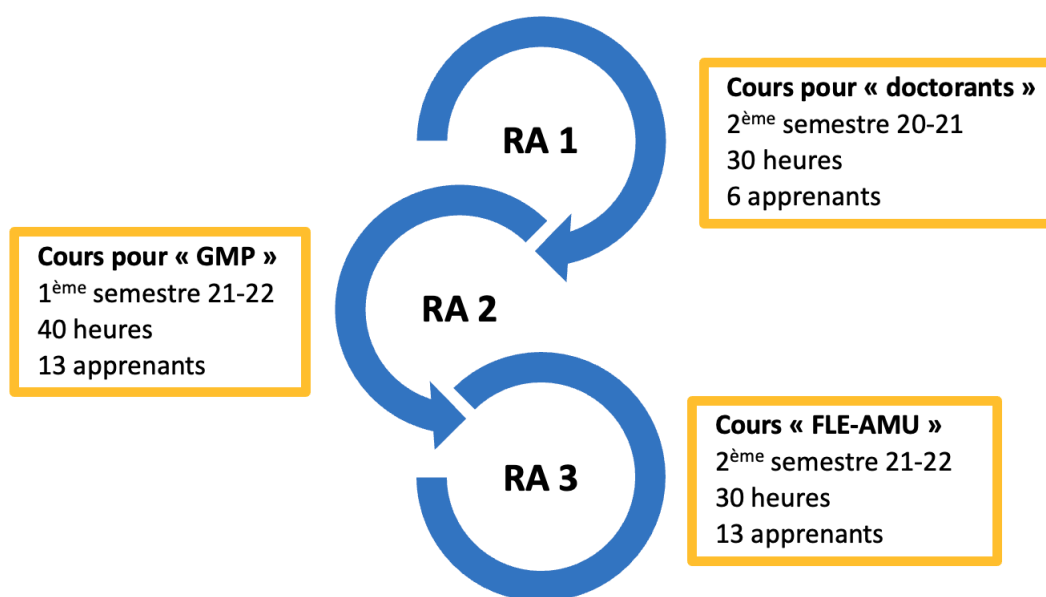


FIGURE 5.8. – Vision schématique de notre recherche-action en 3 étapes.

Nous avons, dans ce chapitre 5, présenté nos perspectives et démarches de recherche largement influencées par notre positionnement constructiviste. Pour cela nous avons mis en place une triple triangulation, une première *méthodologique*, une deuxième *de sources d'information* et une troisième *de participants*. Sur le plan méthodologique, notre étude se déroule au cours d'une recherche action en 3 étapes (résumées dans la figure 5.8) s'appuyant sur une démarche empirico-inductive et une approche ethnographique de la classe de langue. Concernant les sources d'information, le corpus d'étude repose sur trois types de données, les données invoquées (messages de carnets de bords, enregistrements des entretiens de conseil), données provoquées (les questionnaires de début et fin de parcours), et les données suscitées (les enregistrement des entretiens de compréhension). Enfin, nous avons fait le choix d'entreprendre une recherche participative et collaborative à travers laquelle 5 chercheurs ont pris part à différents niveaux (construction du corpus, analyse des données, interprétation, rédaction d'articles). Nous avons adopté la méthode d'analyse de contenu et plus précisément l'analyse catégorielle thématique afin d'interpréter et théoriser les phénomènes observés dans notre corpus.

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL

Sommaire

6.1. Fil rouge du dispositif	151
6.1.1. Approche actionnelle à travers une pédagogie de projet	151
6.1.2. Développement de l'autonomie	152
6.1.2.1. Les séances apprendre à apprendre	152
6.1.2.2. Le carnet de bord collectif	153
6.1.2.3. les entretiens de conseil	155
6.1.2.4. le ePortfolio	157
6.2. Organisation des modes présentiel et distanciel	158
6.2.1. Présentiel	158
6.2.2. Distanciel	160
6.2.3. Un mode pilier	161
6.2.4. Structuration de l'articulation présentiel-distanciel	162
6.3. Accompagnements	162
6.3.1. L'enseignant-conseiller-tuteur	162
6.3.2. Les pairs	164
6.4. Scénario de communication	166
6.5. Évaluation	167
6.5.1. Évaluation diagnostique	168
6.5.2. Évaluation formative	169
6.6. Les outils à disposition	170
6.6.1. Les outils numériques	170
6.6.1.1. La plate-forme Moodle de l'université : AMETICE	170
6.6.1.2. Zoom	172
6.6.1.3. Le Cloud AMU : AMUBox	172
6.6.1.4. 7speaking	173
6.6.2. BYOD pour "bring your own device"	174
6.6.3. Salle de classe mobile	174
6.7. Exemple de scénarisation autour de la tâche-projet : la carte interactive	176
6.7.1. Séance 1	177
6.7.2. Séance 2	186
6.7.3. Séance 3	189
6.7.4. Séance 4	191

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL –

6.8. Synthèse chapitre 6 193

Dans ce chapitre nous présentons les différents éléments ayant contribué à la construction du dispositif de FHL mis en place. Nous détaillons ensuite, dans les chapitres suivants, lors de la présentation des résultats des différentes étapes de RA, les évolutions que nous mettrons en œuvre dans l'objectif d'une amélioration continue du dispositif (KEMMIS & MCTAGGART, 1988).

6.1. Fil rouge du dispositif

Le niveau 1 ou « fil rouge » de l'articulation présentiel et distanciel de la FHL « représente la colonne vertébrale du scénario pédagogique et est fondamental pour lui donner sa cohérence » (NISSEN, 2019a, p. 73). Comme nous l'avons abordé en 3.2.3, Nissen identifie deux éléments qui le composent à savoir « **le scénario de communication** » (traité en 6.4) et ce que l'auteur appelle « **l'unité de l'ensemble** » qui « est déterminée soit par une méthodologie d'enseignement apprentissage dans laquelle s'inscrit la FHL, soit par un aspect langagier ou une compétence principalement visée » (*ibid.*, p. 74).

Dans notre contexte de FHL en classe hétérogène et multi-niveaux, deux de ces éléments structurent notre scénario pédagogique et donc cette « unité de l'ensemble » à savoir :

- notre méthodologie d'enseignement- apprentissage : **l'approche actionnelle à travers une pédagogie de projet**;
- le développement de la compétence d'**autonomie d'apprentissage**.

Nous les détaillons dans les deux prochaines sections.

6.1.1. Approche actionnelle à travers une pédagogie de projet

Chaque étape de RA s'appuie sur la résolution de deux tâches-complexes de type « projet » (BOUTINET, 1996; MEIRIEU, 2021; PERRENOUD, 2002a). Quatre types de tâches-projets, « en préparation d'une action sociale "réelle" » (NISSEN, 2019a, p. 158), présentant un enjeu authentique, sont proposés au cours des différentes étapes de RA. Nous les résumons ci-dessous :

- Participer à un concours « pitch vidéo ¹ » organisé par l'école doctorale en partenariat avec l'association OTECI ². Les apprenants ont « 120 secondes pour convaincre un jury, en exposant leur expérience de recherche et leur projet professionnel de façon claire, concise et convaincante ». **Étape 1 et 3 de notre RA.**
- Produire un poster scientifique sur l'un des 17 objectifs du développement durable de l'ONU ³ afin d'être exposé et présenté dans un lycée d'Aix-en-Provence. **Étape 1 et 2 de notre RA.**

1. Lien vers le concours : https://oteci.asso.fr/accueil/paca-3/annonce_concours_pitch_2022/

2. Organisation pour la Transmission des Expériences et des Compétences Intergénérationnelles : <https://oteci.asso.fr/>

3. Lien vers les 17 objectifs de développement durable de l'ONU <https://unric.org/fr/odd-1/>

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.1. Fil rouge du dispositif

- Participer au concours « Je filme ma formation ⁴ » organisé par le ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur dans l'objectif de faire connaître les formations du supérieur aux lycéens par des étudiants. Les apprenants sont ainsi amenés à présenter la formation qu'ils suivent sous forme de vidéo de 5 min. **Étape 2 de notre RA.**
- Construire une carte interactive ⁵ via un outil « open-source ⁶ » à destination des futurs étudiants de l'Université en pointant des lieux qu'ils souhaitent partager (parcs nationaux, restaurants, théâtres, cafés, salles de sport, musées, cinémas, plages, etc.) et en spécifier leurs caractéristiques. **Étape 3 de notre RA.**

Chaque cycle de RA propose deux tâches-projets. Ces deux tâches-projets se découpent en sous-tâches, qui s'appuient elles-mêmes sur des activités d'entraînement ou micro-tâches (BRUDERMANN, 2010; FREUND, 2022; GUICHON, 2012; HAMEZ, 2012), réalisées dans une continuité entre présentiel et distanciel tissant des liens permanents entre eux (voir section 6.2 pour plus de détail à ce sujet).

6.1.2. Développement de l'autonomie

Parallèlement à la réalisation de ces tâches-projets, quatre outils sont mis en place pour soutenir le développement de l'autonomie d'apprentissage des apprenants. Ces quatre outils ont été évoqués en 2.3 et résumés dans la figure 2.6. Nous détaillons, dans les sous-sections suivantes, leur mise en place au sein de notre dispositif.

6.1.2.1. Les séances apprendre à apprendre

Les séances apprendre à apprendre intègrent le dispositif à partir de la deuxième étape de la RA dans le but d'accentuer le caractère autonomisant du dispositif (raisons détaillées en 7.4). Les apprenants sont dans un premier temps rassemblés par groupes (photo 6.1) lors de la deuxième étape de RA, puis en rond sans tables (photo 6.2) à partir de la troisième étape de RA, afin de faciliter les interactions avec le groupe classe et de libérer la parole.

Ils échangent autour de thématiques variées qu'il choisissent eux-mêmes (le plus souvent) ou avec l'aide de l'enseignant qui lance la discussion autour de thématiques telles que les stratégies d'apprentissage mises en place, les ressources utilisées, les difficultés rencontrées puis les méthodes mises en place pour les surmonter, les expériences vécues avec des francophones, etc.. Elles sont, par ailleurs, souvent l'occasion de rebondir sur des aspects évoqués dans les carnets de bord collectifs.

La durée de ces séances apprendre à apprendre est irrégulière (entre 10 et 30 minutes), elle varie en fonction de la qualité des interactions et de la participation plus ou moins active des apprenants. L'enseignant participe à la conversation en canalisant les échanges lorsque cela est nécessaire mais intervient le moins possible.

4. Lien vers le site du concours : <https://jefilmemaformation.tv/>

5. Lien vers le générateur de carte interactive : <http://umap.openstreetmap.fr/fr/>

6. Notre traduction : « source ouverte ».

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.1. Fil rouge du dispositif



FIGURE 6.1. – Séance apprendre à apprendre lors de la deuxième étape de RA : cours
« Génie mécanique et productive »
16/11/2021



FIGURE 6.2. – Séance apprendre à apprendre lors de la troisième étape de RA : cours
« FLE-AMU »
31/05/2022

6.1.2.2. Le carnet de bord collectif

Le carnet de bord collectif se matérialise par un forum de discussion paramétré sur AMETICE⁷ comme activité « Forum⁸ » dans un format de type « blog ». Ce dernier fonctionne comme le forum au format de type « standard », mais le premier message de chaque discussion est affiché (comme dans un blog) afin que les apprenants puissent le lire et choisir d’y répondre en cliquant sur le bouton « Discuter de ce sujet » en bas

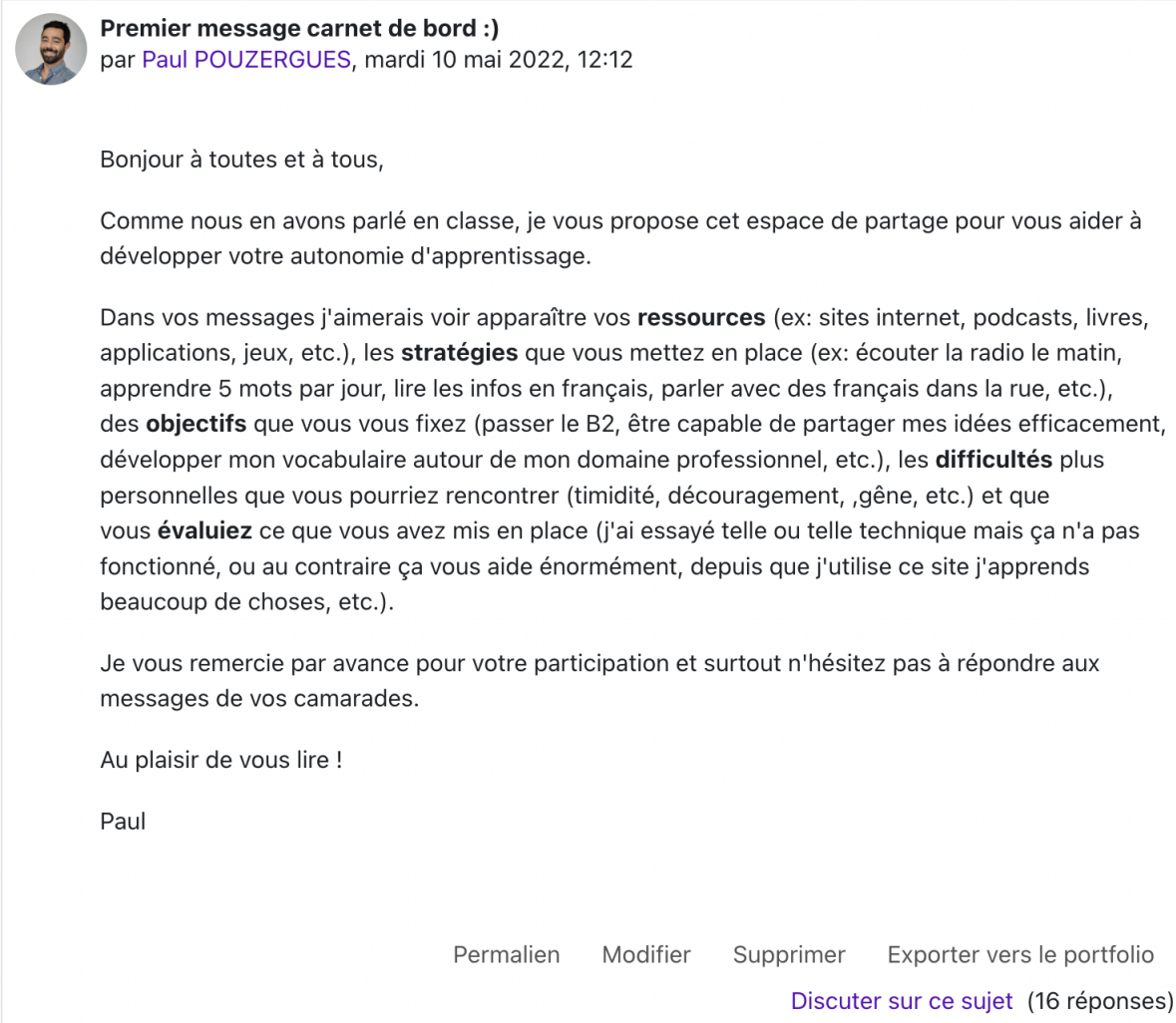
7. Le Moodle de l’université

8. Pour plus d’information sur l’activité « Forum » de Moodle : https://docs.moodle.org/38/en/Forum_activity

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.1. Fil rouge du dispositif

à droite du message. Un nouveau fil de discussion est lancé par l'enseignant après chaque séance en présentiel lors de l'étape 1 et 2. Mais ce rythme est ralenti à l'étape 3 en réponse aux retours des apprenants qui estiment qu'ils sont trop fréquents (voir résultats RA2 pour plus de détail en 8.3) ne leur laissant pas le temps d'avoir assez de « choses à raconter ».

A titre d'exemple, nous proposons le premier message envoyé par l'enseignant en guise de consigne dans la troisième étape de notre RA (figure 6.3) :



Premier message carnet de bord :)
par Paul POUZERGUES, mardi 10 mai 2022, 12:12

Bonjour à toutes et à tous,

Comme nous en avons parlé en classe, je vous propose cet espace de partage pour vous aider à développer votre autonomie d'apprentissage.

Dans vos messages j'aimerais voir apparaître vos **ressources** (ex: sites internet, podcasts, livres, applications, jeux, etc.), les **stratégies** que vous mettez en place (ex: écouter la radio le matin, apprendre 5 mots par jour, lire les infos en français, parler avec des français dans la rue, etc.), des **objectifs** que vous vous fixez (passer le B2, être capable de partager mes idées efficacement, développer mon vocabulaire autour de mon domaine professionnel, etc.), les **difficultés** plus personnelles que vous pourriez rencontrer (timidité, découragement, ,gêne, etc.) et que vous **évaluez** ce que vous avez mis en place (j'ai essayé telle ou telle technique mais ça n'a pas fonctionné, ou au contraire ça vous aide énormément, depuis que j'utilise ce site j'apprends beaucoup de choses, etc.).

Je vous remercie par avance pour votre participation et surtout n'hésitez pas à répondre aux messages de vos camarades.

Au plaisir de vous lire !

Paul

Permalien Modifier Supprimer Exporter vers le portfolio
[Discuter sur ce sujet](#) (16 réponses)

FIGURE 6.3. – Exemple de message de l'enseignant pour initier la discussion sur le carnet de bord collectif.

On remarque que les 5 éléments en gras (ressources, stratégies, objectifs, difficultés et évaluer) regroupent les éléments constitutifs de la capacité d'autonomie (HOLEC, 1979, p. 3) (vu en 2.1) et visent ainsi à engager une réflexivité autour de ces thèmes.

6.1.2.3. les entretiens de conseil

Les entretiens de conseil sont proposés à trois reprises dans le premier cycle de RA : en début (après le premier présentiel), milieu (après la réalisation de la première tâche-projet) et fin de formation (avant le dernier présentiel). A partir du deuxième cycle de RA, deux entretiens sont conservés : le premier, en début de cours (après le premier présentiel), et le deuxième en milieu de formation (après la réalisation de la première tâche-projet). Ils se réalisent à distance en visioconférence, en français ou dans une deuxième langue⁹ et suivent un canevas réadapté au contexte de l'étude (voir annexe G) à partir du canevas utilisé dans le cadre des tandems proposés au CFAL¹⁰ d'AMU qui à son tour se base sur les travaux réalisés au CLIL¹¹ et sur le « Portfolio européen des langues¹² » du Conseil de l'Europe.

Le premier entretien est le plus long (environ 30 min), il vise à faire un état des lieux de l'apprenant par rapport à son apprentissage. Il se découpe en plusieurs parties :

- la biographie langagière de l'apprenant : quelles langues parle-t-il? Comment les a-t-il apprises? Qu'est-ce qui a été efficace ou au contraire infructueux dans son expérience d'apprentissage de la langue?

C'est l'occasion ici d'identifier des stratégies qui pourront être réinvesties dans l'apprentissage du français (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001).

- les résultats à ses tests de niveau¹³ : les trouve-t-il représentatifs de son niveau général, de son niveau pour chaque compétence? Est-il surpris (positivement ou négativement)?

Il est intéressant dans cette étape de discerner les éventuelles hétérogénéités de niveau intra-individuelles et les difficultés qu'elles peuvent entraîner.

- les résultats au test de profil cognitif¹⁴ : les résultats des tests sont-ils représentatifs de ses manières d'apprendre? Est-il surpris des résultats?

Cette partie permet à l'apprenant de chercher à mieux se connaître (ROMERO, 2004) en se questionnant sur ses stratégies d'apprentissage .

- la motivation de l'apprenant : pour quelle(s) raison(s) apprend-il le français? Comment compte-t-il l'utiliser à l'avenir? Pour quelle utilité? Dans cette partie l'apprenant se confronte à ses motivations intrinsèques et/ou extrinsèques (RYAN & DECI, 2000) en les repérant.

- les objectifs : quels objectifs langagiers se fixe-t-il? Pour quelles compétences spécifiquement? L'apprenant, en collaboration avec le conseiller, utilise les listes de repérage pour l'autoévaluation du Portfolio européen des langues (version suisse¹⁵). Elles permettent à l'apprenant de se fixer des objectifs concrets bien définis (HOLEC, 1979). Toutefois ces listes seront abandonnées en RA-3 car l'ap-

9. Une des langues maîtrisées par le conseiller à savoir anglais, espagnol ou portugais)

10. Centre de formation et d'apprentissage des langues : <https://allsh.univ-amu.fr/CFAL>

11. Centre de Langues de l'Université de Lille : <https://clil.univ-lille.fr/>

12. Lien vers le PEL du CECRL : <https://www.coe.int/fr/web/portfolio>

13. Lien vers le test de niveau Dialang de Lancaster University : <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>

14. Lien vers le test « Comment apprenez-vous? » : <https://www.apprendreaapprendre.com/tests/>

15. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680492f8f>

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.1. Fil rouge du dispositif

prenant n'établit pas de lui-même ses objectifs, il ne fait « que » les sélectionner dans une liste (voir 8.3).

Quels objectifs en terme de temps, d'organisation ou même personnels (par exemple s'inscrire dans un tandem, au centre d'activités sportives, etc.) se fixe-t-il? On retrouve ici la notion d'« intentionnalité » (A. R. RIVENS MOMPEAN, 2022) qui s'articule avec la volition de l'apprenant.

- les ressources : quelles ressources utilise-t-il? L'apprenant fait un état des lieux des ressources à sa disposition pour le travail individuel en autoformation. Il énumère celles qu'il apprécie, celles qui lui semblent utiles, etc. Le conseiller peut lui en proposer de nouvelles si nécessaire et faire le lien avec le carnet de bord et les séances apprendre à apprendre, qui sont des outils riches pour des échanges de ressources.
- les stratégies : comment apprend-il et comment compte-t-il apprendre? On s'appuie ici sur les réponses aux questions sur la biographie langagière, les résultats aux tests, ses objectifs, ses ressources pour que l'apprenant établisse ses futures stratégies d'apprentissage.
- les projets : les projets proposés conviennent-ils à l'apprenant? Sont-ils pertinents, motivants, en adéquation avec ce qu'ils attendent du cours? Ici le conseiller s'assure que la conduite de projet convient à l'apprenant et qu'elle n'est pas en contradiction avec sa culture éducative et didactique
- la compréhension du dispositif : le fonctionnement du dispositif hybride est-il bien compris par l'apprenant? Le conseiller peut ici adosser un rôle de tuteur (NISSEN, 2019a, p. 218) et s'assure que l'apprenant a bien compris le fonctionnement du cours, qu'il accède à tous les éléments du cours en ligne, etc.
- la classe multi-niveaux : Comment l'apprenant perçoit-il la classe multi-niveaux? Cette partie permet d'ouvrir le dialogue sur le contexte d'apprentissage et d'éviter qu'une éventuelle frustration ne devienne un tabou (DAVID & ABRY, 2018).

Le deuxième entretien permet de faire le point sur l'évolution de l'apprentissage de l'apprenant. Ainsi, il offre l'opportunité à l'apprenant de s'autoévaluer (HUVER & SPRINGER, 2011) et de redéfinir ses objectifs en cas de besoin, de traiter des difficultés ressenties par l'apprenant ou observées par l'enseignant-conseiller, de vérifier que les stratégies et ressources établies lors du premier entretien sont toujours pertinentes, de vérifier l'avancement de la tâche-projet personnelle ou en groupe, connaître l'évolution du ressenti des apprenants face à l'hétérogénéité de la classe et enfin de s'assurer de la pleine adoption du dispositif par les usagers.

Finalement, un troisième entretien en fin de parcours a pour but de clôturer la formation et de prendre du « recul par rapport à l'apprentissage » (A. RIVENS MOMPEAN, 2011, p. 388), de revenir sur les éléments qui ont plus ou moins bien fonctionné et de sélectionner ceux que l'apprenant peut continuer à mettre en place pour poursuivre son apprentissage en autoformation.

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.1. Fil rouge du dispositif

Lors de ces entretiens, les réponses des apprenants sont résumées et intégrées par le conseiller dans un « canevas personnel » de l'apprenant. Ce dernier peut suivre en simultané la rédaction de son canevas personnel grâce au partage d'écran que permet l'outil de visioconférence (comme le montre la capture d'écran 6.4 du deuxième entretien d'une étudiante de la RA3). Les commentaires ajoutés lors des deuxièmes et troisièmes entretiens sont écrits avec une couleur différente (en vert en l'occurrence dans notre exemple 6.4) afin que l'enseignant et l'apprenant puissent suivre l'évolution de ce dernier tout au long de la formation.

Ces réponses sont ensuite stockées dans le ePortfolio de l'apprenant lui permettant de le consulter à nouveau quand il le souhaite.

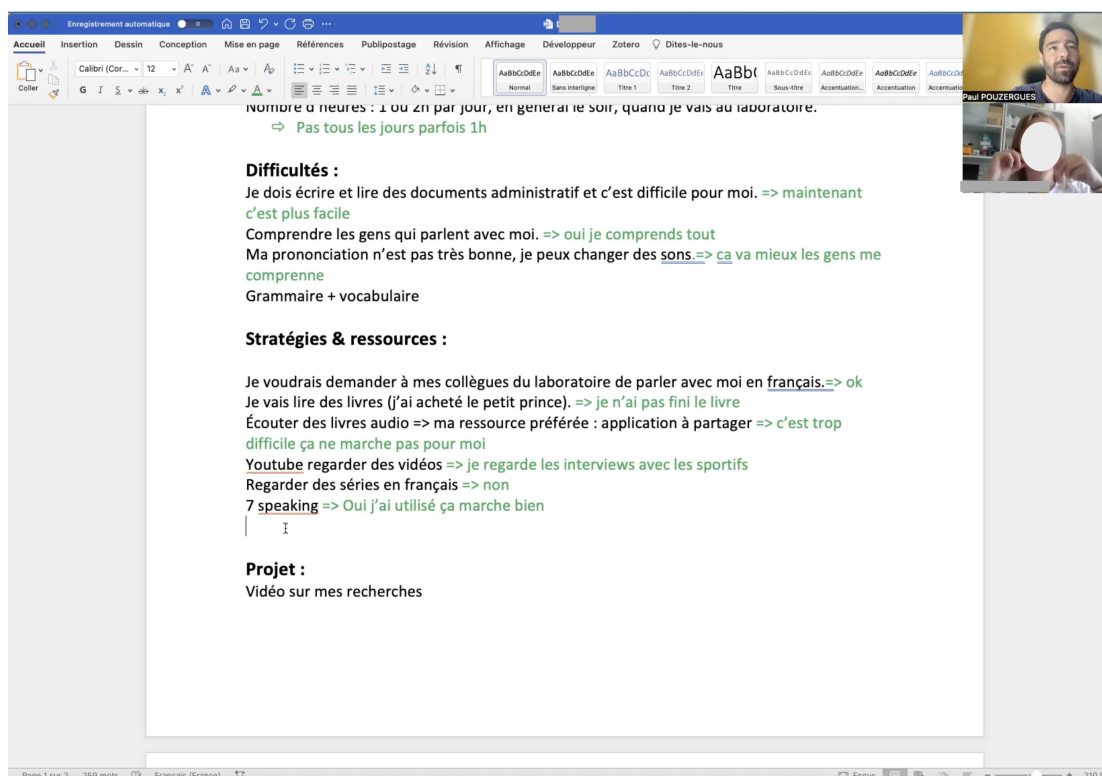


FIGURE 6.4. – Capture d'écran du deuxième entretien de conseil en visioconférence d'une étudiante de la RA3.

6.1.2.4. le ePortfolio

Le ePortfolio, comme nous l'entendons en 2.3.3.4, se matérialise sous la forme d'un dossier partagé sur un « cloud » fourni par l'université appelé AMUbox (voir 6.6.1. Les apprenants ont chacun un dossier qu'ils peuvent modifier à leur guise grâce au partage d'édition¹⁶ réalisé en amont par l'enseignant. Ils y intègrent leurs productions

16. Ce partage d'édition s'effectue via un lien spécifique attribué à chaque apprenant

personnelles telles que leurs scripts, vidéos, posters, etc. et/ou tout autre document, ressources qu'ils souhaitent. Ce dossier est aussi composé de leur canevas personnel d'entretien de conseil.

L'ePortfolio s'apparente à la partie « dossier pédagogique¹⁷ » du PEL du CECRL qui, pour rappel, consiste à consigner les travaux des apprenants, donner une image des progrès des apprenants et favoriser la réflexion sur le processus d'apprentissage.

Nous proposons dans la figure 6.5 une capture d'écran de l'ePortfolio d'un apprenant en fin de RA3. On observe que l'apprenant a compilé l'ensemble de ses productions au cours du dispositif. Des productions que l'enseignant peut consulter, commenter voire modifier. L'objectif étant, à travers cet outil, de soutenir les quatre dynamiques identifiées par GAUTHIER et POLLET (2013, p. 11) dans une démarche portfolio : la traçabilité, la réflexivité, la sérendipité et la responsabilité.

En plus de favoriser la métacognition des apprenants, ces quatre outils enrichissent considérablement le scénario de communication (voir en 6.4) de la formation à travers un élargissement des interactions (en synchrone/asynchrone et en présentiel/distanciel) des apprenants entre eux ainsi qu'entre les apprenants et l'enseignant-conseiller-tuteur.

6.2. Organisation des modes présentiel et distanciel

« L'unité d'ensemble » décrite, nous nous penchons désormais sur les aspects organisationnels du présentiel et du distanciel.

6.2.1. Présentiel

En plus des avantages identifiés par (NISSEN, 2019a, p. 45-46), à savoir, maintenir un rythme dans la formation, développer les aspects sociaux-affectifs et faciliter la pratique de l'oral, les séances en présentiel d'une classe hétérogène et multi-niveaux ont par ailleurs un double objectif. Elles visent à maintenir le sentiment d'appartenance au groupe-classe pour préserver la cohésion de groupe essentielle pour favoriser l'apprentissage (BANGE, 1996; DAVID & ABRY, 2018; NUSSBAUM, 1999), tout en proposant des activités adaptées aux différents niveaux des apprenants (DAVID, 2013).

Pour cela, nous nous appuyons sur les démarches de variation et de différenciation (PUREN, 2001) pour scénariser nos séances en présentiel. Comme nous pouvons le constater dans la figure 6.6, représentative de l'organisation d'une séance « type » en présentiel de 3 heures, on observe entre les différents « temps » une alternance entre trois modalités de travail : le groupe classe, les groupes de niveaux homogènes et les groupes de niveaux mélangés.

17. <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-dossier>

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.2. Organisation des modes présentiel et distanciel

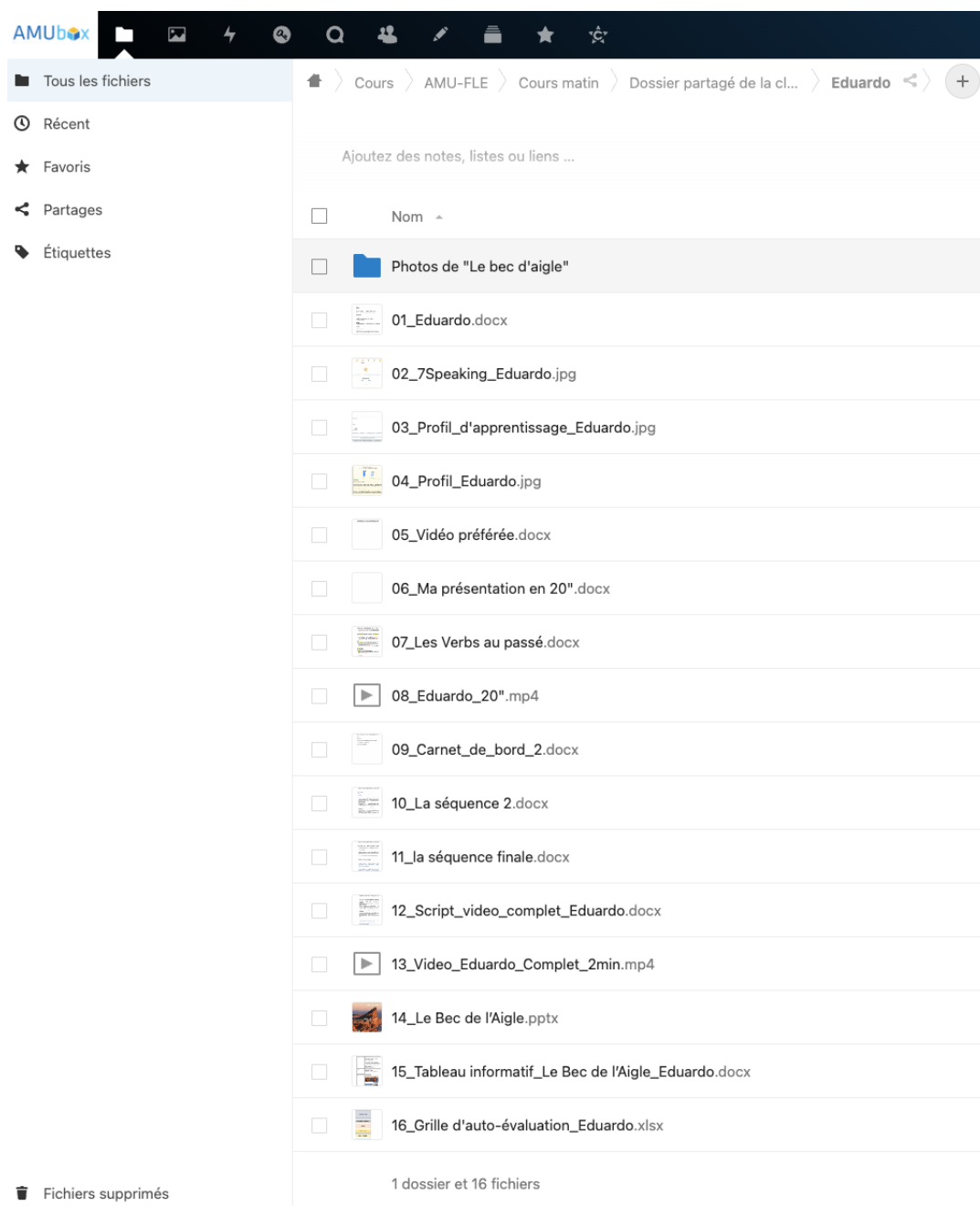


FIGURE 6.5. – Capture d'écran illustrant l'ePortfolio d'un apprenant en RA3.

Le groupe classe (temps 1-2-4-7-8) favorise la cohésion du collectif, il permet la mise en place des SAA (temps 1), la présentation des travaux réalisés à distance puis la mise en route de la thématique qui sera abordée en classe (temps 2), l'expression orale en groupe (temps 4), la présentation des productions réalisées en relation avec la tâche-projet (temps 7) de faire le lien avec le distanciel, activités à réaliser, etc. (temps 8).

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.2. Organisation des modes présentiel et distanciel

Les groupes de niveaux homogènes permettent un travail sur la langue plus précis, adapté aux besoins des apprenants (DAVID & ABRY, 2018) à travers notamment la mise en place de démarches de variation (temps 3) à travers un document déclencheur commun, et de différenciation (temps 5) avec un travail sur la langue cible.

Les groupes de niveaux mélangés (temps 6) permettent aux apprenants de travailler sur des productions finales (en lien avec la tâche projet) qui correspondent à leurs besoins (ou intérêts) extra-langagiers. Les alternances de groupes, récurrentes au cours d'un présentiel, sont intégrées au scénario pédagogique. En effet, l'enseignant crée les groupes en amont du présentiel en fonction des niveaux, des tâches et des objectifs personnels de chaque apprenant qu'il aura identifiés notamment lors du premier et deuxième entretien de conseil.

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

FIGURE 6.6. – Organisation d'une séance en présentiel « type ».

6.2.2. Distanciel

Le distanciel se caractérise par des activités à réaliser en amont et en aval du présentiel. En amont du cours, l'apprenant est amené à préparer la séance en présentiel, cela passe par des activités de recherche ou de CO et de CE (adaptées au niveau des apprenants), en lien avec le thème qui sera traité en présentiel la fois suivante. Cette étape lui permet d'acquérir du vocabulaire, ou d'introduire des points grammaticaux qui seront abordés en classe pour la réalisation de la sous-tâche.

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.2. Organisation des modes présentiel et distanciel

En aval du cours, des activités directement en lien avec le présentiel précédent sont à réaliser en fonction de leur niveau, certaines sont obligatoires (sous-tâche, carnet de bord collectif, activités grammaticales, etc.), d'autres sont facultatives (CO, CE ou activités grammaticales supplémentaires par exemple), d'autres encore sont à l'initiative de l'apprenant qui est encouragé à chercher ses propres ressources en fonction de ses propres besoins et à les partager dans le carnet de bord collectif (activités personnalisées).

L'ensemble de ces activités à réaliser en amont et aval du cours sont résumées dans la figure 6.7.

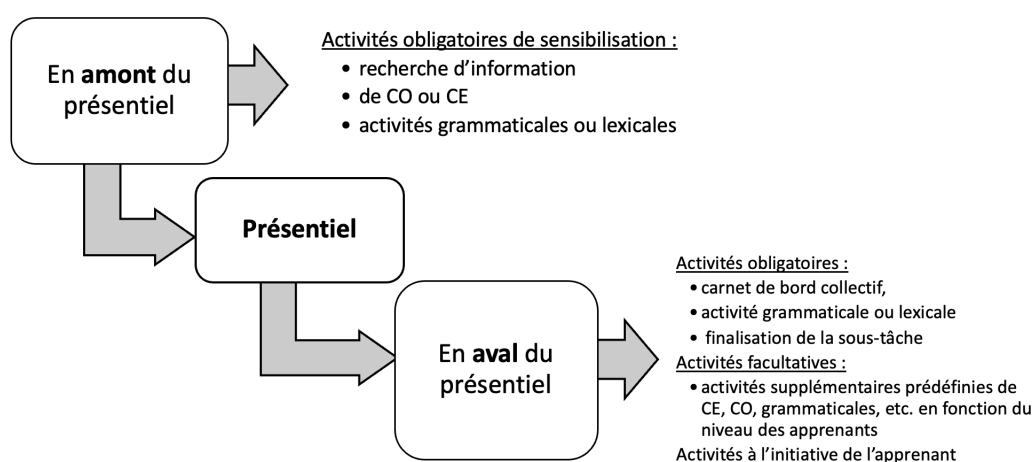


FIGURE 6.7. – Organisation du distanciel en amont et aval du présentiel.

6.2.3. Un mode pilier

L'articulation des deux modes, présentiel et distanciel, est essentiellement dominée par un « mode pilier » (NISSEN, 2019a, p. 121) ou « *lead mode* » (NEUMEIER, 2005), qui dans notre dispositif de FHL, se trouve être le mode présentiel. Il est le mode dans lequel sont données les consignes et où le déroulement de la formation est expliqué (NISSEN, 2019a, p. 121). Il est aussi le mode où le temps de formation est supposé le plus long puisque dans les trois étapes de notre RA, le présentiel correspond à plus de 50% du temps de formation institutionnellement¹⁸ validés, car comme nous le verrons, les apprenants s'approprient l'outil et peuvent passer beaucoup plus de temps que prévu (lors de la scénarisation) en distanciel en fonction de leurs objectifs personnels.

Par ailleurs, le présentiel est considéré comme le mode principal lors de la conception de notre formation hybride (*ibid.*, p. 123). Même si le mode pilier de notre dispositif reste le présentiel, l'ensemble des consignes, des ressources, des supports de travail

18. On se réfère ici aux heures validées en tant qu' « heures d'enseignement » par l'université.

du présentiel, comme du distanciel, sont disponibles sur la plate-forme à distance. Ce dernier point facilite l'articulation entre les deux modes car il permet de créer une continuité entre le présentiel et le distanciel ainsi que d'accompagner les apprenants dans l'utilisation des outils numériques comme nous le détaillons en 6.6.1.

6.2.4. Structuration de l'articulation présentiel-distanciel

Comme nous avons pu le voir précédemment, les deux modes (présentiel et distanciel), sont interdépendants. Leur alternance permet de mettre à profit le potentiel acquisitionnel de chaque mode. Le présentiel, outre sa fonction de développer les aspects socio-affectifs (NISSEN, 2019a), facilite l'interaction orale (GUICHON & TELLIER, 2017), la mise en place de la pédagogie différenciée (à travers l'alternance des groupes de travail) (DAVID & ABRY, 2018), le développement de la métacognition lors des SAA (A. RIVENS MOMPEAN & EISENBEIS, 2009). Il maintient par ailleurs la cohésion du groupe malgré les différentes hétérogénéités et contribue au bon déroulement du distanciel. Le distanciel quant à lui permet la flexibilité (spatiale et temporelle) (SOUBRIÉ, 2007), l'adaptivité (NISSEN, 2019a), l'individualisation et la personnalisation (CONNAC, 2012), augmente l'exposition à la langue cible, donne l'opportunité à l'apprenant la prise de recul par rapport à l'apprentissage (A. RIVENS MOMPEAN, 2011).

La structuration de l'articulation entre présentiel et distanciel désormais présentée et résumée dans la figure 6.8), nous proposons d'exposer dans la section suivante l'importance que nous accordons à l'accompagnement.

6.3. Accompagnements

Comme nous avons pu le constater dans la partie consacrée au développement de la compétence d'autonomie en 6.1.2, le soutien à l'autonomisation est très présent au sein du dispositif, notamment grâce à l'utilisation des quatre outils pour le développement de régulations métacognitives (voir figure 2.5). Le dispositif apporte ainsi plusieurs types d'accompagnement en fonction du type de soutien accordé supportés par différents acteurs avec des rôles divers que nous présentons dans les sous-sections suivantes.

6.3.1. L'enseignant-conseiller-tuteur

Si l'on se base sur les fonctions de l'enseignant-tuteur dans l'accompagnement des apprenants en FHL (vu en 3.2) identifiées par NISSEN (2019a, p. 223-224), on peut attribuer alors trois rôles au « chargé de cours » auxquels incombent un certain nombre de soutiens bien spécifiques :

1. un rôle d'**enseignant** qui anime le cours en présentiel, s'assure du bon fonctionnement de son unité didactique, de l'enchaînement des séquences, la création et gestion des groupes de travail, etc ;

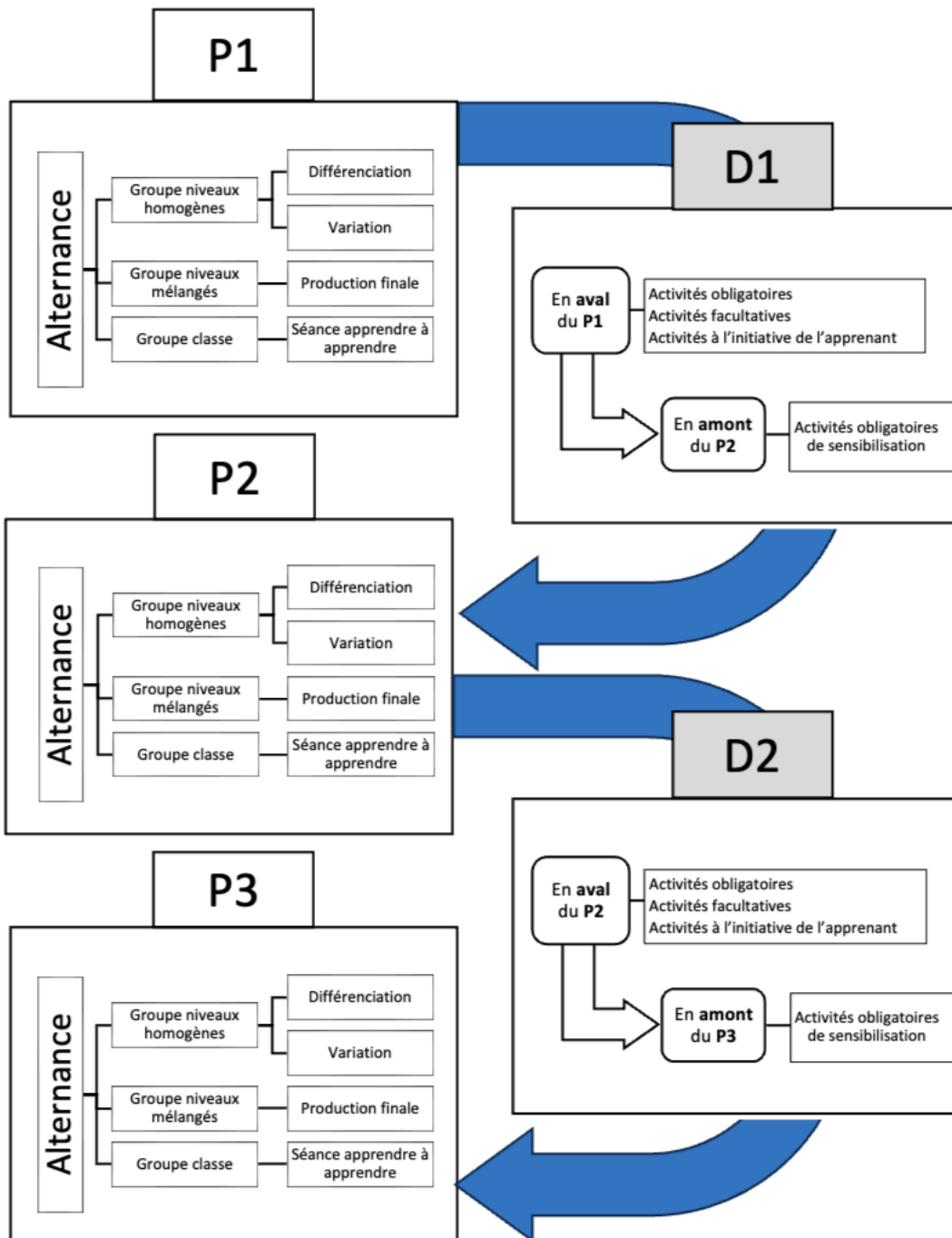


FIGURE 6.8. – Organisation de l'articulation des activités en présentiel et distanciel.

- soutien organisationnel, méthodologique, social, motivationnel, cognitif/langagier, métacognitif, informationnel, évaluatif et technique
- 2. un rôle de **conseiller** qu'il endosse lors des entretiens de conseil, des séances

- apprendre à apprendre, et dans l'animation du carnet de bord ;
- soutien organisationnel, motivationnel, cognitif/langagier, métacognitif et évaluatif
3. un rôle de **tuteur**, lorsqu'il apporte un soutien technique, informationnel ou méthodologique à distance.
- soutien méthodologique, informationnel et technique

6.3.2. Les pairs

L'apprentissage est à la fois individuel, à travers la réflexion métacognitive, et social, à travers les interactions sociales. L'accompagnement par les pairs est ainsi une modalité indispensable pour le développement de l'apprentissage (NISSEN, 2003). Il peut se réaliser en situation symétrique (avec des pairs de niveaux similaires) ou en situation dissymétrique (avec des pairs de niveaux différents). Doise et Mugny (1981) cité par (NISSEN, 2019a, p. 232) parlent d'un :

« conflit sociocognitif dans lequel un désaccord entre pairs relatif à la réponse à apporter à un problème est discuté et surmonté au niveau cognitif, amenant idéalement l'apprenant à déconstruire les schémas d'action intériorisés et à les reconstruire différemment ».

Ainsi, les apprenants se retrouvent dans quatre configurations de collaboration possibles (vu en 1.2.3.2) en fonction des tâches demandées :

1. en **groupe de niveau homogène** : travail différencié sur la langue adapté au niveau des apprenants ;
 - soutien social, motivationnel, cognitif/langagier, métacognitif
2. en **groupe de niveau hétérogène** : activités de sensibilisation, discussion générale sur des thématiques variées ;
 - soutien social, motivationnel, cognitif/langagier, métacognitif et évaluatif
3. en **groupe d'intérêts communs** : activités liées à la réalisation de la tâche-projet ou à des productions regroupant les apprenants avec des intérêts, des sensibilités, des loisirs proches favorisant l'émulation ;
 - soutien social, motivationnel, cognitif/langagier, informationnel, évaluatif et technique
4. en **groupe classe** : avec la mise en commun de réflexions métacognitives pendant les séances apprendre à apprendre et lors de la participation au carnet de bord.
 - soutien organisationnel, méthodologique, social, motivationnel, métacognitif, informationnel, évaluatif et technique

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.3.
Accompagnements

L'ensemble de ces accompagnements et soutiens (NISSEN, 2019a, p. 223-224) assumés par l'enseignant-conseiller-tuteur et par les pairs sont résumés dans la tableau 6.1. Ils contribuent à alimenter le scénario de communication de notre dispositif de FHL que nous présentons dans la section suivante.

Accompagnements et soutiens	Rappel définition	Qui?	Comment?
organisationnel	Aide pour gérer et planifier l'apprentissage	-Enseignant -Conseiller -Pairs	Ressources disponibles sur la plate-forme (tutoriels); entretiens de conseil; carnet de bord collectif.
méthodologique	Aide pour savoir comment réaliser la tâche	-Enseignant -Tuteur -Pairs	Carnet de bord collectif; modalité de travail collectif; tutoriels.
social	Création d'un climat de travail favorable et soutien à la communication des apprenants entre eux	-Enseignant -Pairs	Carnet de bord collectif; travail collaboratif.
motivationnel	Soutien de la motivation des apprenants	-Enseignant -Conseiller -Pairs	Entretiens de conseil; carnet de bord collectif; tâche-projet collaborative; ePortfolio.
cognitif et langagier	Soutien du développement cognitif et langagier des apprenants	-Enseignant -Conseiller -Pairs	Entretiens de conseil; ePortfolio.
métacognitif	Aide l'apprenant à prendre conscience et à améliorer sa manière d'apprendre	-Enseignant -Conseiller -Pairs	Entretiens de conseil; carnet de bord collectif; ePortfolio.
informationnel	Aide pour rechercher et traiter des informations en ligne	-Enseignant -Tuteur -Pairs	Entretiens de conseil; carnet de bord collectif; tutoriels disponibles sur la plate-forme.
évaluatif	Indication des critères d'évaluation et évaluation	-Enseignant -Conseiller	Entretiens de conseil; informations disponibles sur la plate-forme.
technique	Aide pour la prise en main des outils techniques et en cas de difficulté	-Enseignant -Tuteur -Pairs	Entretiens de conseil; carnet de bord collectif, tutoriels disponibles sur la plate-forme.

TABLEAU 6.1. – Accompagnements et soutiens par l'enseignant-conseiller-tuteur et par les pairs.

6.4. Scénario de communication

Nous considérons, à l’instar de MANGENOT (2008, p. 7), que le scénario de communication intègre l’ensemble des paramètres d’interactions du dispositif de formation à savoir, les interactions enseignant/conseiller/tuteur avec l’apprenant et les apprenants entre eux. Convaincu que les interactions au sein de notre dispositif jouent un rôle déterminant à la fois dans le bon déroulement du dispositif que dans le développement des compétences langagières et de l’autonomie d’apprentissage des apprenants, le dispositif y accorde une part importante que nous proposons de récapituler dans une vision schématique dans la figure 6.9. L’ensemble des interactions que nous avons pu énumérer dans les sections précédentes, en distinguant les interactions en présentiel/distanciel, et pour ces dernières, les interactions en synchrone/asynchrone y sont représentées. On observe à travers cette vision schématique une variété de modalités d’interactions (présentielle/distancielle, synchrone/asynchrone, écrite/orale, formelle/informelle).

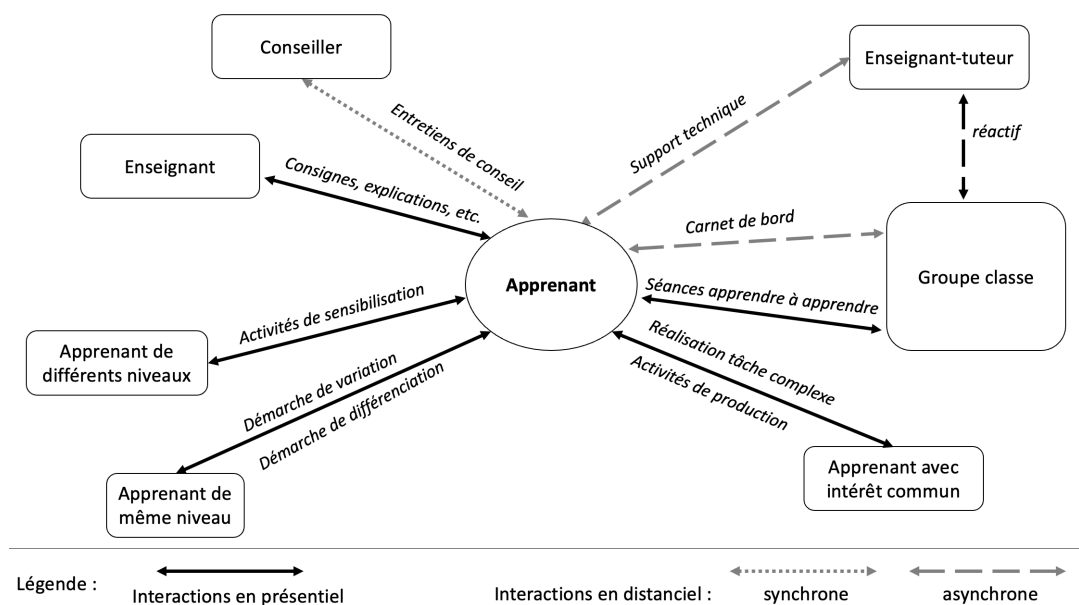


FIGURE 6.9. – Schéma récapitulatif du scénario de communication du dispositif de FHL.

6.5. Évaluation

Même si « l'évaluation certificative est prépondérante dans le champ de l'évaluation » (HUVER & SPRINGER, 2011, p. 91), une des caractéristiques de notre dispositif est pourtant une validation de la formation par la simple présence des apprenants.

Ainsi, aucune **évaluation sommative**, c'est à dire une évaluation « qui a pour fonction de porter un jugement sur les résultats de l'enseignement apprentissage après une séquence d'enseignement » (*ibid.*, p. 99), n'est réalisée au cours de la de formation.

Une **évaluation normative**, c'est à dire une évaluation où « la performance de chaque apprenant est référée ou réglée sur celle des autres ou sur une norme moyenne de celle-ci » (PERETTI et al., 1998, p. 535) n'aurait par ailleurs pas de sens dans notre contexte d'enseignement car la classe est multi-niveaux et montre d'importantes hétérogénéités.

Malgré tout, des **actes d'évaluation** (CHARDENET, 1999, p. 25), de différents types (diagnostiques et formatifs) assurés par l'enseignant, sont régulièrement mis en place tout au long du dispositif. On les distingue de l'*activité évaluative* qui :

« procède d'une activité mentale (cognitive) et se réalise à travers une activité discursive. Cette double implication la caractérise comme activité "naturelle" au sens où elle s'oppose au formalisme des actes d'évaluation » (*ibid.*, p. 19).

Ces **activités d'évaluation**, présentes tout au long du dispositif, s'appuient donc sur l'intuition et l'expérience des apprenants (HUVER & SPRINGER, 2011, p. 96). Elles sont ainsi, de fait, favorisées par l'approche par projet (BOUTINET, 1996; MEIRIEU, 2021; PERRENOUD, 2002a), élément fondateur de notre dispositif.

Si l'on se place au niveau de « l'évaluateur », l'évaluation peut être **interne**, c'est à dire réalisée par une personne qui appartient au dispositif de formation ici en l'occurrence l'enseignant, ou inversement **externe**, par une personne extérieure à ce dernier (HUVER & SPRINGER, 2011, p. 97). De la sorte, on considère qu'une activité autocorrigée en ligne sur une plate-forme (7speaking par exemple) est une évaluation **externe**, en revanche une production écrite ou orale déposée sur la plate-forme mais corrigée par l'enseignant est **interne**.

Parallèlement, on distingue trois types d'évaluation en fonction de qui évalue :

- l'**hétéroévaluation** : qui correspond à l' « évaluation prise en charge par l'enseignant/formateur, avec ou sans interaction avec l'apprenant » (*ibid.*, p. 97) ;
- l'**autoévaluation** : qui consiste en une
 - « démarche autonome opérée grâce à un instrument d'évaluation qui permet à l'élève ou à l'apprenant de vérifier les étapes de sa démarche d'apprentissage et de stimuler ses progrès sur des points précis » (PERETTI et al., 1998, p. 534) ;
- la **coévaluation** : qui équivaut à l'évaluation par les pairs où
 - « l'évaluation des élèves ou de groupes d'élèves entre eux par des procédés variés, tels qu'échanges de copies à corriger, réflexions en commun sur

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.5. Évaluation

des erreurs relevées, perfectionnements ou rectifications à faire, etc. »
(PERETTI et al., 1998, p. 534)

Après cet état de l'art concis autour de l'évaluation, nous présentons dans les sous-sections suivantes les différents types d'évaluation mis en place au cours de nos dispositifs.

6.5.1. Évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique se fonde sur « l'identification des acquis » (BARBIER, 2001) des apprenants permettant un ajustement *a posteriori* du parcours proposé à l'apprenant. Elle se déroule, dans notre dispositif, en trois phases : une première à distance via le test Dialang (autoévaluation externe), une deuxième via une production écrite en présentiel (hétéroévaluation interne) et une dernière via une interaction orale en visioconférence lors du premier entretien de conseil (hétéroévaluation avec l'apprenant). Nous détaillons ces trois phases dans les paragraphes suivants.

La première évaluation diagnostique réalisée est le test Dialang de *Lancaster University*. Les compétences évaluées sont la compréhension orale, la compréhension écrite, la grammaire et le vocabulaire. Le test est réalisé en amont du premier cours, les apprenants sont invités à se connecter sur la page du test¹⁹ et à compléter l'ensemble du test. Un tutoriel est envoyé par mail afin d'accompagner techniquement, pas à pas, les apprenants et ainsi éviter toute difficulté. Ils exportent ensuite leurs résultats et les conservent dans leur ePortfolio. Ces tests sont ensuite analysés avec l'enseignant lors de l'entretien de conseil.

La deuxième phase de l'évaluation diagnostique est une production écrite réalisée en présentiel en ligne lors du premier cours directement sur la plate-forme Moodle. L'apprenant doit alors répondre à quatre questions ouvertes d'une difficulté croissante (voir annexe F). Les deux premières questions correspondent au niveau A1-A2, les deux dernières au niveau B1-B2. Les apprenants de niveau A1-A2 peuvent, si les questions leur semblent trop compliquées, s'arrêter à la question deux. Les productions sont corrigées puis analysées en collaboration avec l'apprenant lors du premier entretien de conseil.

La troisième et dernière phase est une interaction orale qui se déroule principalement dans la première partie de l'entretien de conseil lorsque l'apprenant commente sa biographie langagière, ses motivations et ses objectifs. L'enseignant établit à la suite de cet entretien un niveau des compétences de production et d'interaction orale.

Une fois cette évaluation diagnostique réalisée, nous sommes à même de constituer des groupes de niveaux et des groupes d'intérêts communs. Elle nous permet par ailleurs d'adapter les micro-tâches qui seront proposées par la suite (voir exemple en 6.7).

19. <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>

6.5.2. Évaluation formative

L'évaluation formative est considérée comme

« un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider, et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage » (CUQ, 2003, p. 91).

Elle doit tendre vers une évolution des représentations qu'a l'apprenant sur sa manière de construire ses connaissances et l'accompagner dans l'optimisation de ses stratégies d'apprentissage (*ibid.*). Du côté de l'enseignant, « c'est simplement le fait de prendre le pouls des élèves au travail et de pouvoir ainsi intervenir sur le moment » (Meirieu cité par PERETTI et al. (1998, p. 535))

L'évaluation formative est nécessairement **formatrice** puisque l'on part du principe que seul l'apprenant peut réguler son apprentissage et juger sa propre production (*ibid.*, p. 535). Elle est, dans le cadre de notre dispositif, soutenue par trois évaluations (HUVER & SPRINGER, 2011) :

1. **Hétéroévaluation** : évaluation par l'enseignant

Des hétéroévaluations se déroulent pendant les séances en présentiel et en distanciel, lors de corrections ponctuelles, de façon individuelle et collective.

2. **Autoévaluation** : évaluation de soi-même par et pour soi-même

Lors du deuxième et troisième entretien de conseil, l'apprenant est amené, avec l'aide du conseiller, à identifier ses progrès sur des points précis, ou au contraire ses lacunes et d'y remédier à travers de nouvelles ressources et/ou stratégies.

3. **Coévaluation** : évaluation par les pairs

Cette modalité d'évaluation est proposée dans la phase terminale des tâches où les apprenants confrontent leurs productions afin qu'ils évaluent entre eux leurs travaux, à travers des critères bien précis. Ils doivent pour cela justifier leurs critiques et proposer des recommandations d'amélioration.

Nous nous rapprochons ainsi du modèle « transversal » de l'évaluation indiqué par PUREN (2006, p. 3) qui « renvoie à l'idée d'un cheminement en direction d'un objectif fixé mais non entièrement prévisible (en partie aléatoire) [...] : c'est ce qui se passe au cours de la réalisation par les élèves de ce que l'on appelle un "projet" ». C'est, toujours selon le même auteur, le modèle qui se trouve être le plus adapté à l'approche actionnelle.

Pour conclure, on peut à proprement parler « d'évaluation participative » dans ce dispositif de FHL, car elle ne cherche pas à noter la performance de l'élève mais à l'informer sur ce qu'il sait faire et sur ce qui lui reste à apprendre pour savoir faire (TAGLIANTE, 2005, p. 78).

6.6. Les outils à disposition

Nous entendons ici par outils tous les instruments, objets et artefacts utilisés par les apprenants pendant notre dispositif de FHL.

6.6.1. Les outils numériques

Dans cette sous-section, nous présentons les quatre outils numériques de l'université utilisés pour le fonctionnement de notre dispositif : la plate-forme d'enseignement apprentissage en ligne (Moodle-AMETICE), l'outil de visioconférence (Zoom), le cloud (AMUBox), et la plate-forme d'autoformation en langue (7speaking).

6.6.1.1. La plate-forme Moodle de l'université : AMETICE

Comme l'indique NISSEN (2014, p. 1) une FHL s'appuie nécessairement sur « l'utilisation d'une plate-forme d'apprentissage en ligne ». Dans notre cas il s'agit de la plate-forme Moodle de l'Université d'Aix-Marseille : AMETICE²⁰.

Moodle est une plate-forme LMS (*Learning Management System*) libre de droit (*open source*). L'acronyme Moodle pour "*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*"²¹ a été créé en 2002 en Australie par Martin Dougiamas, afin de permettre aux enseignants de concevoir des cours en ligne axés sur l'interaction et la construction collaborative de contenus. Moodle s'autoproclame d'une approche constructiviste et sociale de l'éducation. Les concepteurs soulignent que les apprenants (et pas seulement les enseignants) peuvent contribuer à l'expérience éducative²². Une orientation qui rejoint le positionnement que nous avons argumenté jusqu'à présent, qui favorise la mise en place de l'approche actionnelle (ROMERO, 2019) et l'autonomisation des apprenants.

Par ailleurs, Moodle détient plus de 50% des parts de marché en Europe, en Amérique latine et en Océanie²³ ce qui nous permet de penser que c'est une plate-forme connue par la plupart de nos apprenants internationaux.

Autre élément important dans le choix de la plate-forme retenue : elle est fortement soutenue par l'institution et bénéficie de nombreuses aides techniques. Ces aides sont sous forme de tutoriels (documents à télécharger) ou humaine via des « tickets » sur l'ENT (Environnement Numérique de Travail). Ces tickets, dont le temps de réponse est très court, peuvent être rédigés par les enseignants, mais aussi par les apprenants qui rencontreraient une éventuelle difficulté (problèmes de connection liés aux identifiants de l'étudiant par exemple), allégeant de fait la charge de travail du tuteur. L'utilisation de cette plate-forme présente d'autres avantages : elle est gratuite, ne demande aucune création de compte, ni de téléchargement, ni d'installation

20. Aix-Marseille Enseignement avec les TICE : plus d'information sur la plate-forme sur <https://www.univ-amu.fr/fr/public/les-outils-numeriques-damu>

21. Notre traduction : « Environnement orienté objet d'apprentissage dynamique modulaire. »

22. Source : <https://en.wikipedia.org/wiki/Moodle>

23. Source des données : <https://eliterate.us/academic-lms-market-share-view-across-four-global-regions/>

particulière.

Bien qu'un grand nombre d'*activités*²⁴ soient disponibles sur la plate-forme Moodle, nous n'en avons exploité que huit organisées ci-dessous par ordre alphabétique :

1. **Atelier**²⁵ : le but de cette activité est de proposer une coévaluation (activité d'évaluation par les pairs). Les apprenants déposent leurs productions qui sont ensuite attribuées de manière aléatoire ou par l'enseignant aux autres apprenants.
 - Cette activité a été proposée pour que les apprenants confrontent les scripts de leurs vidéo et évaluent entre eux leurs productions. Ils doivent pour cela justifier leurs critiques et proposer des recommandations.
2. **Devoir**²⁶ : ces activités permettent aux apprenants de déposer des productions pour que l'enseignant les évalue (hétéroévaluation). L'enseignant peut proposer des grilles d'évaluation.
 - Les devoirs ont été utilisés lors d'évaluations formatives. En lien avec la réalisation de sous-tâches, ils se caractérisent par le dépôt de productions écrites ou orales.
3. **Forums**²⁷ : cette activité permet aux apprenants de communiquer entre eux et avec l'enseignant.
 - Les forums ont été utilisés sous leur version *blog* pour les carnets de bord collectifs (voir 6.1.2) et en version *annonce* pour l'accompagnement tutorial.
4. **Questionnaire**²⁸ : cette activité permet à l'enseignant de créer des questions à l'attention de ses apprenants.
 - Dans notre cas elle est utilisée pour l'analyse des besoins et pour les questionnaires de début (annexe H) et de fin de parcours (annexe I).
5. **Rendez-vous**²⁹ : Cette activité permet, comme son nom l'indique, de prendre rendez-vous avec l'enseignant/conseiller/tuteur.
 - Cette activité a été mobilisée pour la prise de rendez-vous dans le cadre des entretiens de conseil.
6. **Test**³⁰ : permet à l'enseignant de concevoir des évaluations sous forme de tests en créant des questionnaires constitués d'une grande variété de questions.
 - Dans notre cas, ces activités « Test » sont utilisées régulièrement.
D'une part pour s'assurer de la bonne compréhension du dispositif et de la réalisation des activités en amont et en aval du cours en présentiel grâce à la lecture des « traces d'apprentissage » (ROMERO, 2019).

24. Par activité on entend le nom général pour un groupe de fonctions dans un cours Moodle. Une activité est quelque chose que l'élève fera qui interagit avec d'autres étudiants et/ou l'enseignant.

25. <https://docs.moodle.org/4x/fr/Atelier>

26. <https://docs.moodle.org/4x/fr/Devoir>

27. <https://docs.moodle.org/19/fr/Forum>

28. <https://docs.moodle.org/4x/fr/Questionnaire>

29. <https://docs.moodle.org/4x/fr/Rendez-Vous>

30. <https://docs.moodle.org/4x/fr/Test>

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.6. Les outils à disposition

D'autre part, nous disposons d'une grande quantité de tests, en lien avec des points grammaticaux précis, à réaliser en autoformation. Ces tests, qui s'appuient sur une approche inductive de la grammaire (COURTILLON, 2003, p. 117), sont construits au moyen de nombreux *feedbacks*³¹ qui accompagnent et guident les étudiants dans leurs réalisations. Les apprenants sont libres de réaliser ces tests à leur guise s'ils en ressentent le besoin. L'enseignant peut ponctuellement conseiller un apprenant de réaliser un test sur un point langagier où il aurait observé des difficultés (notamment lors de la correction de productions écrites ou orales).

7. **Wooclap** : L'activité permet à l'enseignant de proposer un événement Wooclap directement depuis Moodle. Wooclap³² étant un outil de vote favorisant la participation et l'engagement des apprenants. Cet outil est initialement conçu pour permettre une participation active des étudiants en cours magistral.
 - Cette activité a été exploitée lors de regroupements en classe entière afin que tous les apprenants puissent participer à des activités collectives (type nuage de mots, questionnaire, etc.) malgré leurs niveaux. Elle a d'autre part été utilisée par l'enseignant pour faciliter la création des groupes d'intérêts communs grâce à son système de sondage.

6.6.1.2. Zoom

Comme indiqué en 6.3, les entretiens de conseil ont été réalisés à distance en visioconférence via l'outil *Zoom*³³ pour apporter une plus grande flexibilité aux apprenants. Une des fonctionnalités que nous avons utilisée est le partage d'écran afin de compléter, en collaboration avec l'apprenant interrogé via un document partagé sur le AMUbox (voir section suivante), le canevas d'entretien (voir annexe G). Nous avons par ailleurs utilisé la fonction enregistrement qui permet à l'apprenant de réécouter les échanges des précédents entretiens a posteriori s'ils le souhaitent. Ces enregistrements représentent par ailleurs des données de type « invoquées » (MAREN, 2003, p. 139), c'est à dire des données produites dans le déroulement du dispositif et exploitées à des fins de recherche puisque, comme nous le verrons dans partie III, ces enregistrements seront ensuite analysés.

6.6.1.3. Le Cloud AMU : AMUBox

Autre outil d'AMU régulièrement exploité est le *cloud*³⁴ d'AMU, intitulé AMUBox. Plutôt qu'utiliser le disque dur d'un ordinateur personnel, un *cloud* se sert de serveurs informatiques à distance pour stocker, gérer et traiter des données. Il permet notamment de sauvegarder ses données autrement que sur un disque dur physique.

31. Outils présents dans les tests Moodle permettant de donner un retour à l'élève sur sa compréhension ou son progrès dans l'apprentissage.

32. <https://www.wooclap.com/>

33. <https://zoom.us/>

34. Nuage en français mais moins utilisé dans le langage courant.

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.6. Les outils à disposition

Dans le cadre de notre dispositif, AMUBox remplit deux fonctions : c'est d'une part un lieu de stockage pour le ePortfolio, et d'autre part un outil de travail collaboratif grâce au partage de documents en ligne³⁵ (outil de traitement de texte, ou de présentation) avec droits de modification.

La fonctionnalité de « partage avec modification » via un lien permet de travailler en temps réel à plusieurs sur un même document ce qui est un avantage considérable. En effet, elles obligent les apprenant à co-résoudre un énoncé, favorisant ainsi les interactions et le travail collaboratif (SPRINGER, 2018). Ainsi toutes les activités de compréhension (écrites et orales) en présentiel et de production en général sont réalisées sur ce type de documents partagés. Ces activités sont implantées dans Moodle via des liens URL renvoyant directement sur ces documents partagés avec une autorisation de modification préalablement activée. Ces documents partagés contiennent ensuite des activités à compléter en ligne, adaptées aux niveaux des apprenants ou de leurs intérêts. Ce procédé est d'une aide précieuse dans la gestion de la classe hétérogène car elle facilite la mise place de démarches de variation et de différenciation (PUREN, 2001). Bien que ces outils présentent l'avantage d'être faciles à manipuler ils ont un inconvénient : ils nécessitent que les apprenants soient tous connectés à internet avec leurs ordinateurs.

6.6.1.4. 7speaking

7speaking est la plate-forme ayant été adoptée à partir de janvier 2019 par AMU suite à l'obtention d'un appel d'offre dans le cadre de son « Plan langue³⁶ ». L'Université propose aux étudiants et aux personnels un accès gratuit à cette plate-forme d'autoapprentissage en langue. Elle donne l'opportunité de pratiquer cinq langues : l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien et le français langue étrangère.

Elle propose, selon l'entreprise, grâce à ses algorithmes « des activités personnalisées selon le niveau, le métier, le secteur d'activités et les centres d'intérêt de chacun³⁷ ». Ces fonctionnalités nous renvoient aux « apports d'un outil d'intelligence artificielle à l'enseignement-apprentissage des langues » (MIRAS et al., 2019) avec l'outil *Frello* traité en 1.2.2.3. Les parcours s'adaptent en fonction de l'avancement de l'apprenant. Ils peuvent travailler la compétence qu'ils souhaitent sur les thématiques choisies.

Les apprenants sont invités à utiliser cette plate-forme parallèlement au cours en fonction de leurs besoins respectifs. Un accompagnement à son utilisation en autoformation est proposé par l'enseignant-conseiller lors des entretiens de conseil.

35. Ces outils ont les mêmes fonctionnalités que les outils plus connus de Google Drive comme Google Doc ou Google Slide mais présentent l'avantage d'être libres de droit et de permettre la protection des données des apprenants.

36. Plus d'information sur le plan langue d'AMU : https://daji.univ-amu.fr/sites/daji.univ-amu.fr/files/ca_pv/plan_langues_ca_du_26_03_2019.pdf

37. Source : <https://www.7speaking.com/fr/notre-approche/10-raisons-de-choisir-7speaking/>

6.6.2. BYOD pour "*bring your own device*"

Plus connu en France sous la terminologie anglo-saxonne de BYOD "*bring your own device*"³⁸, cette pratique consiste à utiliser ses équipements personnels (smartphone, ordinateur portable, tablette électronique) dans un contexte professionnel ou dans notre cas en classe de langue.

Une étude récente s'est intéressée à l'incidence de la pratique du BYOD dans le cas d'une classe inversée (POZO SÁNCHEZ et al., 2020). Cette étude, qui expérimente une classe inversée avec BYOD et un groupe contrôle sans BYOD montre qu'il existe une incidence sur deux dimensions : la motivation et l'autonomie. Selon les auteurs, cette méthode a permis aux étudiants d'être plus attentifs, plus intéressés et plus impliqués dans les activités en particulier et dans les processus d'apprentissage en général (*ibid.*, p. 8)

Bien que cette pratique pose de nombreuses questions relatives à la sécurité de l'information, la protection des données, ainsi que d'ordre sociales et juridiques, nous avons demandé à nos apprenants de venir en classe avec leurs propres appareils pour plusieurs raisons.

Premièrement, étant donné qu'un travail important doit se poursuivre à distance, en amont et en aval du présentiel, si des difficultés d'ordre technique doivent apparaître, il est plus aisé de les résoudre en présentiel grâce à un soutien entre pairs ou encore grâce à l'enseignant-tuteur.

Deuxièmement, si les apprenants prennent l'habitude de travailler avec leur matériel en classe ils seront plus aptes à être autonomes à distance.

Troisièmement, la gestion du matériel informatique type tablette, ordinateur portable, etc. de l'institution peut s'avérer très lourde à gérer pour l'enseignant et entraîner une perte de temps considérable en classe (gestion des mises à jour par exemple).

Quatrièmement, les apprenants ont généralement tous, dans notre contexte universitaire, des appareils opérationnels, avec les mises à jour régulièrement réalisées.

Enfin, l'utilisation d'une salle adaptée à l'usage du BYOD nous a encouragé à faire ce choix comme nous le détaillons dans la sous-section suivante.

6.6.3. Salle de classe mobile

Les salles de classe PEPIM³⁹ et SPAM, pensées pour accueillir des pédagogies actives avec des enseignements en mode projet et intégrant les apports du numérique, ont été adoptées lors des séances en présentiel. Ces classes ont été conçues pour rendre les étudiants acteurs de leurs apprentissages, dans un environnement qui favorise l'action, la collaboration, la créativité, l'ingéniosité (CARAGUEL et al., 2017).

Elles contiennent des chaises et des tables mobiles de différentes couleurs facilitant le changement de groupe, qui, comme nous avons pu le voir précédemment, sont

38. En français la terminologie arrêtée est « AVEC » pour « Apportez Votre Équipement personnel de Communication » mais étant donné qu'elle semble peu utilisée, nous choisissons ici d'utiliser la terminologie anglo-saxonne.

39. Présentation de la salle : <https://www.cartotalents.fr/fiche/5c8fd07b87d5ab00e0167e65/pdf>

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.6. Les outils à disposition

très fréquents dans la scénarisation de nos présentiels. Elles disposent par ailleurs de surfaces inscriptibles (peinture effaçable sur les murs, tableaux blancs petits et grands formats) favorisant l'échange ou la confrontation d'idées, et plus largement le travail collaboratif. Des prises électriques sont situées sur tous les murs et les plafonds, grâce notamment à des enrouleurs automatiques, qui permettent à chaque apprenant de charger ses appareils électroniques (élément à prendre en compte dans le cadre de la pratique du BYOD). Afin d'illustrer l'ensemble de ces fonctionnalités décrites précédemment nous proposons quelques photos réalisées pendant la dernière étape de RA en 6.10.

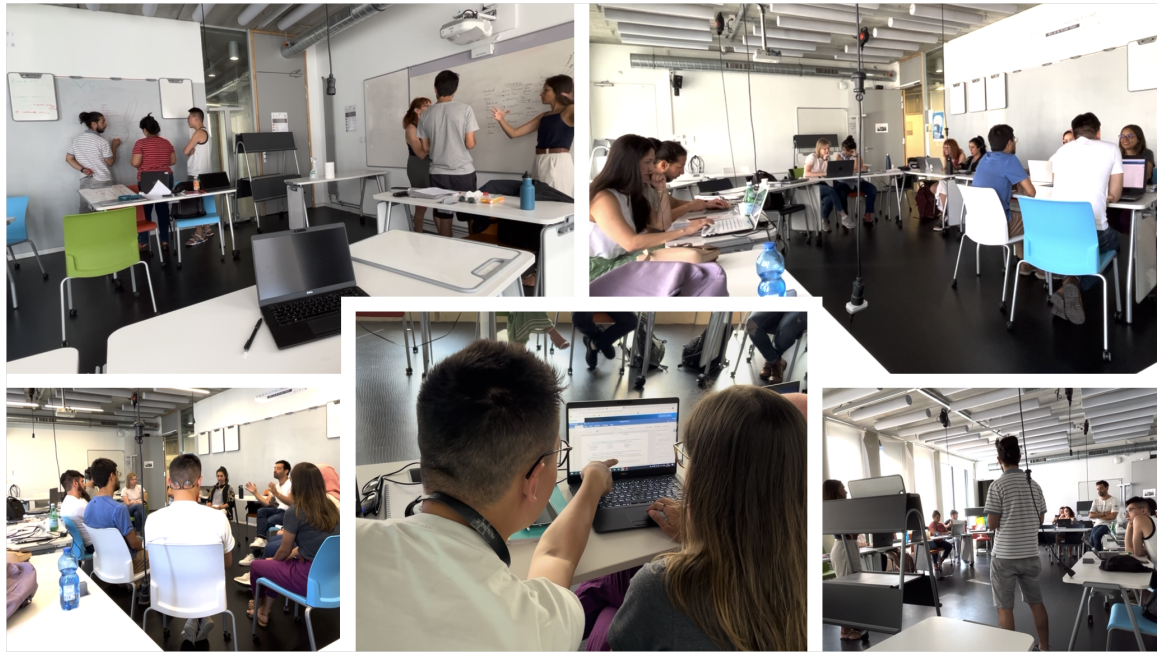


FIGURE 6.10. – Photos réalisées dans la salle PEPIM lors de la RA3.

6.7. Exemple de scénarisation autour de la tâche-projet : la carte interactive

Étant donné l'ampleur de l'étude qui se déroule sur 3 cycles de RA, que chacun d'entre eux est composé de 2 tâches-projets, il nous est malheureusement impossible de toutes les détailler dans cette thèse. Toutefois, nous proposons à titre d'exemple, de présenter dans cette section un échantillon du dispositif : les quatre séances autour de la deuxième tâche-projet de la RA3, la carte interactive à destination des étudiants étrangers d'AMU.

Comme nous l'avons brièvement indiqué en 6.1.1, cette tâche-projet vise à construire une carte interactive⁴⁰ via un outil « open-source⁴¹ » à destination des futurs étudiants de l'université en pointant des lieux qu'ils souhaitent partager (parcs nationaux, restaurants, théâtres, cafés, salles de sport, musées, cinémas, plages, etc.) et en spécifier leurs caractéristiques.

L'ensemble des informations relatives à la tâche-projet en général (durée, répartition présentiel-distanciel, enjeux et objectifs) ainsi que le descriptif détaillé des quatre séances (activités, chronologie, modalités de travail) sont accessibles via l'annexe J.

Tâche projet : La carte interactive à destination des étudiants étrangers d'AMU						
Durée du scénario :		Objectif général de la tâche projet :		Enjeu :		
Total : 12 heures réparties Répartition sur 4 séances : 4 x 2 heures en présentiel (total 8 h) 4 x 1 heure à distance (total 4 h)		Produire une carte interactive avec Umap et l'afficher sur le site du SUL et des RI. Les apprenants proposent sur une carte des lieux qu'ils estiment dignes d'intérêt pour des étudiants étrangers et partagent les informations importantes en lien avec ces lieux.		Les apprenants auraient aimé avoir une telle carte interactive à leur arrivée. Le fait de pouvoir produire un outil qui sera utile et consulté par de nombreux étudiants représente pour eux un enjeu authentique.		
Objectif langagiers	Pragmatique	Linguistiques		Vocabulaire		
		Grammaire				
Objectifs A2	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et présenter des informations sur un lieu - Donner des conseils et des ordres - Indiquer ses préférences - Faire des propositions / des suggestions - Exprimer une obligation - Exprimer l'hypothèse 	<ul style="list-style-type: none"> - L'hypothèse (niveau 1) : si + présent + présent ou impératif ; si + présent + futur - Pronoms relatifs (niveau 1) - Pronoms y et en (niveau 1) - L'impératif (rappel) - L'expression de l'obligation (niveau 1) - Devoir et pouvoir au conditionnel + infinitif - Le subjonctif (niveau 1) 		<ul style="list-style-type: none"> - La ville - Les commerces - Les services - La géographie - Le transport - L'environnement - Les vêtements - Les lieux culturels - Les voyages - L'architecture - Les arts plastiques - Les espaces verts 		
Objectifs B1	<ul style="list-style-type: none"> - Faire des propositions / des suggestions - Exprimer une obligation - Rapporter des propositions - Caractériser et décrire un lieu - Exprimer un doute - Exprimer l'hypothèse - Donner des conseils 	<ul style="list-style-type: none"> - L'hypothèse (niveau 2) : si + imparfait + conditionnel présent - L'imparfait (rappel) - Le conditionnel présent (rappel) - Pronoms relatifs (niveau 2) - Pronoms y et en (niveau 2) - L'expression de l'obligation (niveau 2) - Devoir et pouvoir au conditionnel + infinitif - Le subjonctif (niveau 2) - Les connecteurs pour organiser son discours (niveau 1) 				
Objectifs B2-C1	<ul style="list-style-type: none"> - Condenser des informations - Éviter les répétitions - Rapporter des paroles - Donner des précisions - Exprimer son opinion - Décrire des fonctions - Exprimer l'hypothèse - Donner des conseils 	<ul style="list-style-type: none"> - L'hypothèse (niveau 3) : si + plus-que-parfait + conditionnel passé - Le plus que parfait (rappel) - Le conditionnel passé - Pronoms relatifs (niveau 3) - Pronoms y et en (niveau 3) - L'expression de l'obligation (niveau 3) - Le subjonctif (niveau 3) - Les connecteurs pour organiser son discours (niveau 2) 				
Objectifs extra langagiers	Autonomie		Compétences transversales		Culturels	
	Séances apprendre à apprendre et carnet de bord collectif autour des lieux de socialisation pour apprendre le français. Identifier des stratégies et des ressources pour mener à bien la tâche projet.		Faire preuve d'initiative, de créativité. Travailler de manière collaborative et coopérative sur des documents partagés. Produire une carte interactive et y intégrer des contenus médiatisés.		Découvrir plusieurs régions françaises et leurs principaux lieux touristiques (PACA, Alsace.)	

FIGURE 6.11. – Récapitulatif des objectifs de la tâche-projet *carte interactive*.

40. Lien vers le générateur de carte interactive : <http://umap.openstreetmap.fr/fr/>

41. Notre traduction : source ouverte

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.7. Exemple de scénarisation autour de la tâche-projet : la carte interactive

Nous avons, dans la figure 6.11 issue de l'annexe J, indiqué les objectifs généraux de la tâche-projet, suivi des objectifs langagiers (pragmatiques et linguistiques) pour chaque niveaux présents (A2-B1-B2/C1) et enfin des objectifs extra-langagiers en lien avec l'autonomie et les compétences transversales mises en œuvre pour la réalisation de la tâche-projet : *la carte interactive*.

Nous proposons, dans les sous-sections suivantes, d'entrer dans le détail de l'enchaînement des activités afin d'appréhender l'articulation présentiel-distanciel au sein des quatre séances organisées autour de l'objectif : réaliser une carte interactive de la région Aix-Marseille à destination des étudiants étrangers. La section séance 1 comporte de nombreuses captures d'écran afin de comprendre le fonctionnement du dispositif. Toutefois, afin d'alléger le volume de cette thèse, et partant du principe que la logique du dispositif est comprise, l'usage de captures d'écran sera nettement diminué pour les séances 2, 3 et 4. Par ailleurs, en plus de l'annexe J et de l'explication des séances, l'ensemble des activités des quatre séances sont disponibles sur un cours Moodle accessible avec les informations suivantes :

- Lien vers la plate-forme : <https://test.e-studie.fr/course/view.php?id=16>
- Identifiant : thesepouzergues
- Mot de passe : Thesepouzergues.2023

6.7.1. Séance 1

Les quatre séances sont organisées autour de 3 étapes, le distanciel en amont du cours, le présentiel et le distanciel en aval du cours.

L'organisation chronologique des activités, la durée⁴², la modalité ainsi que les objectifs de la séance 1 sont représentés dans figure 6.12.

Sur la plate-forme AMETICE, les activités sont quant à elles organisées autour de 4 parties (voir figure 6.13) : une première partie « Avant le cours » qui inclut les activités à réaliser en amont du cours en présentiel ; une deuxième partie « Pendant le cours » qui compile les supports pour la réalisation des activités à effectuer en classe ; une troisième partie « Après le cours » pour les activités à accomplir en aval du cours en présentiel ; une dernière partie « Tâche finale » qui correspond à une sous-tâche, en lien plus ou moins direct avec la tâche-projet, généralement à cheval entre le présentiel et le distanciel.

42. La durée des activités n'est donnée qu'à titre indicatif. En effet, la plupart du temps elles sont plus ou moins longues en fonction du rythme des apprenants.

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.7. Exemple de scénarisation autour de la tâche-projet : la carte interactive


Tâche-projet n°2 : La carte interactive à destination des étudiants étrangers d'AMU				
Séance 1				
Niveaux	A2	B1	B2-C1	Modalité de travail
Distanciel (30 min) : Avant le cours				
Temps 1 15 min	Découverte d'une carte interactive (festival des 3 continents à Nantes) À qui est destinée cette carte ? Quel est l'intérêt de cette carte pour le festival ?			Individuel sur AMETICE et le web
Temps 2 15 min	Activité de compréhension écrite autour du blog de Framacarte Lister les fonctionnalités de ce type de carte			
Présentiel (120 min) : Pendant le cours				
Temps 1 20 min	Séance apprendre à apprendre – retour sur le carnet de bord de la classe			Groupe classe
Temps 2 10 min	Retour sur les réponses activités réalisées en amont de la classe			Groupe classe
Temps 3 25 min	Document déclencheur : Vidéo ça bouge en France issue de TV5 monde			Groupe classe
	Activité de compréhension orale A2	Activité de compréhension orale B1	Activité de compréhension orale B2-C1	Binôme AMETICE Documents collaboratifs AMUbox
Temps 4 25 min	Grammaire A2 Faire des recommandations (niveau 1)	Grammaire B1 Faire des recommandations (niveau 2)	Grammaire B2-C1 Faire des recommandations (niveau 3)	Binôme AMETICE Documents collaboratifs AMUbox
Temps 5 30 min	Production A2 : Réaliser une présentation d'un lieu	Production B1 : Réaliser une présentation d'un lieu	Production B2-C1 : Réaliser une présentation d'un lieu	Groupe de niveaux mélangés Documents collaboratifs AMUbox
Temps 6 10 min	Présentation des travaux à réaliser pour la fois suivante <i>après le cours et avant le cours</i>			Groupe classe
Distanciel (40 min) : Après le cours				
Temps 1 20 min	Grammaire A2 <i>Activités de systématisation</i>	Grammaire B1 <i>Activités de systématisation</i>	Grammaire B2-C1 <i>Activités de systématisation</i>	Individuel AMETICE
Temps 2 20 min	Finalisation production A2 : Réaliser une présentation d'un lieu	Finalisation production B1 : Réaliser une présentation d'un lieu	Finalisation production B2-C1 : Réaliser une présentation d'un lieu	Groupe de niveaux mélangés Présentation collaborative AMUbox


FIGURE 6.12. – Descriptif complet de la séance 1 de la tâche-projet carte interactive.


Dans le but d'illustrer au mieux l'organisation des activités de cette première séance, nous proposons de suivre son déroulé sur la plate-forme AMETICE en suivant dans l'ordre chronologique les étapes qui la composent.



6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.7. Exemple de scénarisation autour de la tâche-projet : la carte interactive

▼ Cours n°6 - Tache projet 2 - Séance 1

 Avant le cours :


-  A la découverte de la carte interactive

 Pendant le cours :

-  Reportage Cote d'Azur
-  Grammaire : faire des recommandations

 Après le cours :

-  Prise de rdv deuxième entretien
-  Grammaire : faire des recommandations => activités de systématisation

 Tâche finale :


-  Présentation collaborative d'un lieu

FIGURE 6.13. – Séance 1 sur AMETICE.

Distanciel : Avant le cours

La séance 1 débute avec 30 minutes en distanciel avec une première activité *À la découverte d'une carte interactive*⁴³ (temps 1 - 15 min) qui propose, comme son nom l'indique de découvrir une carte, et de répondre à 3 questions (voir 6.14). Puis une deuxième activité de compréhension écrite autour du blog de Framacarte⁴⁴ (temps 2 - 15 min) est proposée. Les apprenants sont invités à se rendre sur le blog et identifier les différentes fonctionnalités de la carte interactive.

Ces deux activités seront ensuite réinvesties en présentiel lors du temps 2.

43. Lien vers la carte interactive du festival des 3 continents à Nantes :

http://umap.openstreetmap.fr/fr/map/festival-des-3-continents_26381#12/47.1965/-1.5528

44. Lien vers le blog de framacarte :

<https://framablog.org/2016/02/16/comment-consulter-une-framacarte-tutos-umap-14/>

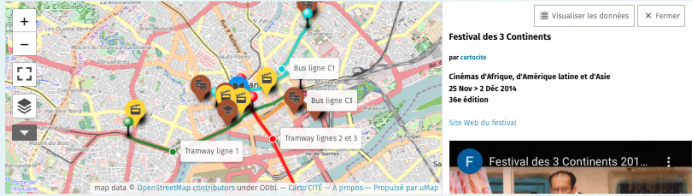
6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.7. Exemple de scénarisation autour de la tâche-projet : la carte interactive

Description

🚩 Marquer la question

⚙️ Modifier la question

Rendez-vous sur la carte interactive du festival des 3 continents de Nantes :
http://umap.openstreetmap.fr/fr/map/festival-des-3-continents_26381#12/47.1965/-1.5528
ou directement ci-dessous, (cliquez sur voir en plein écran pour mieux visualiser la carte) :



Question 1

Pas encore répondu

Noté sur 1,00

🚩 Marquer la question

⚙️ Modifier la question

1/ A qui est destinée cette carte ?

2/ Quel est l'intérêt selon vous de cette carte pour le festival ?

3/ Que pensez-vous personnellement de cette carte ?

1/ Votre réponse

2/ Votre réponse

3/ Votre réponse


FIGURE 6.14. – Activité 1 - Distanciel avant le cour - Séance 1 - Tache-projet carte interactive.

Description

🚩 Marquer la question

⚙️ Modifier la question

Rendez-vous sur le blog de la carte interactive framacarte :
Comment consulter une Framacarte ?



Question 2

Pas encore répondu

Noté sur 1,00

🚩 Marquer la question

⚙️ Modifier la question

Quelles sont les fonctionnalités de la carte interactive Framacarte ?

FIGURE 6.15. – Activité 2 - Distanciel avant le cour - Séance 1 - Tache-projet carte interactive.

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.7. Exemple de scénarisation autour de la tâche-projet : la carte interactive

Présentiel : Pendant le cours

Le présentiel débute par une séance apprendre à apprendre (temps 1 - 20 min), c'est aussi l'occasion pour l'enseignant de faire le lien avec les messages du carnet de bord. La séance se poursuit avec le retour sur les activités effectuées à distance en amont du présentiel. Les apprenants discutent de l'intérêt et des fonctionnalités qu'ils ont trouvés concernant la carte interactive (temps 2 - 10 min). Le temps 3 (25 min) commence par une compréhension orale disponible via le lien « Reportage Côte d'Azur » sur AMETICE (voir 6.13). Lorsque l'apprenant clique sur le lien, il obtient la page représentée dans la figure 6.16 avec une vidéo à visionner et 3 liens disponibles. Pour réaliser cette activité, les apprenants sont invités à se regrouper par niveau, puis par deux, et à cliquer sur leurs niveaux respectifs. Une nouvelle page s'ouvre alors avec des activités de compréhension orale adaptées à leurs niveaux respectifs (voir 6.17).

De la promenade des Anglais de Nice à la capitale mondiale de la parfumerie qu'est Grasse, 1000 raisons de visiter la Côte d'Azur.
Découvrir une région française, la région PACA.



TV5MONDE vous propose de découvrir la Côte d'Azur (région P.A.C.A.).

Richesses culturelles, paysages, activités sportives, festivals... autant de pistes pour organiser un séjour en fonction de ses goûts.

Regardez le reportage et répondez par deux aux questions de compréhension :

- Groupes A2
 - Groupes B1
 - Groupes B2-C1
- Zone cliquable

FIGURE 6.16. – Activité 1 - temps 3- Présentiel - Séance 1 - Tache-projet carte interactive.

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.7. Exemple de scénarisation autour de la tâche-projet : la carte interactive

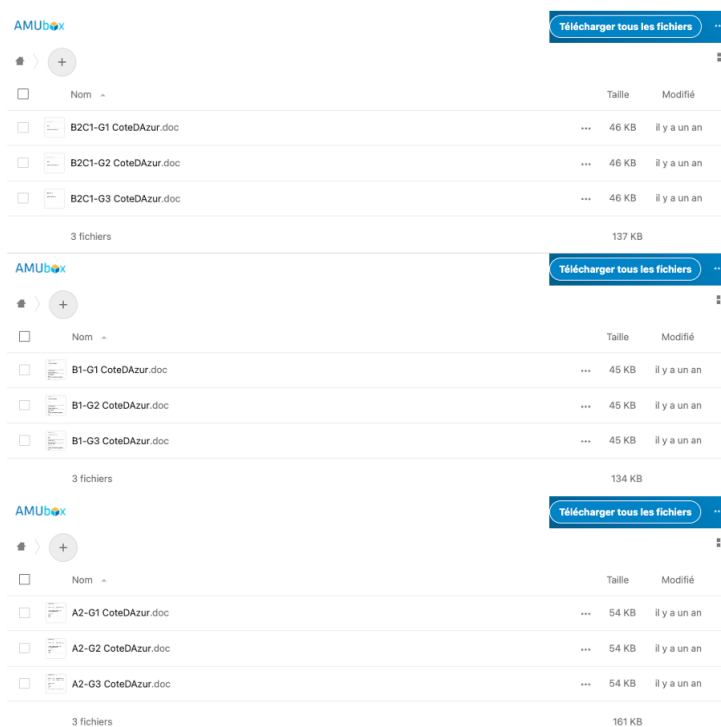


FIGURE 6.17. – Activité 1 - temps 3- Présentiel - Séance 1 - Tache-projet carte interactive : répartition des groupes de niveaux sur AMUbox.

L'apprenant sélectionne le groupe qui lui a été attribué par l'enseignant (entre G1, G2 ou G3, voir 6.17). Ils lisent les questions et une première écoute est effectuée en classe entière. Ensuite, les apprenants écoutent à leur guise l'enregistrement autant de fois qu'ils le souhaitent avec leurs écouteurs⁴⁵ depuis leur propre ordinateur. Ils accomplissent obligatoirement les activités de manière collaborative (avec un de leurs pairs) puisque qu'ils ne peuvent compléter qu'un seul fichier partagé (avec droit d'édition en ligne de type *.docx*) pour deux (voir 6.18). Ce format de partage permet de mettre en place une démarche de variation (PUREN, 2001) où les apprenants écoutent le même document mais réalisent des activités adaptées à leur niveau comme le montre la figure 6.18. Par ailleurs, le fait qu'ils n'aient qu'un seul fichier pour deux favorise l'émergence d'interactions liées à la négociation (NUSSBAUM, 1999).

45. La salle dispose d'écouteurs supplémentaires en cas de besoin.

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.7. Exemple de scénarisation autour de la tâche-projet : la carte interactive

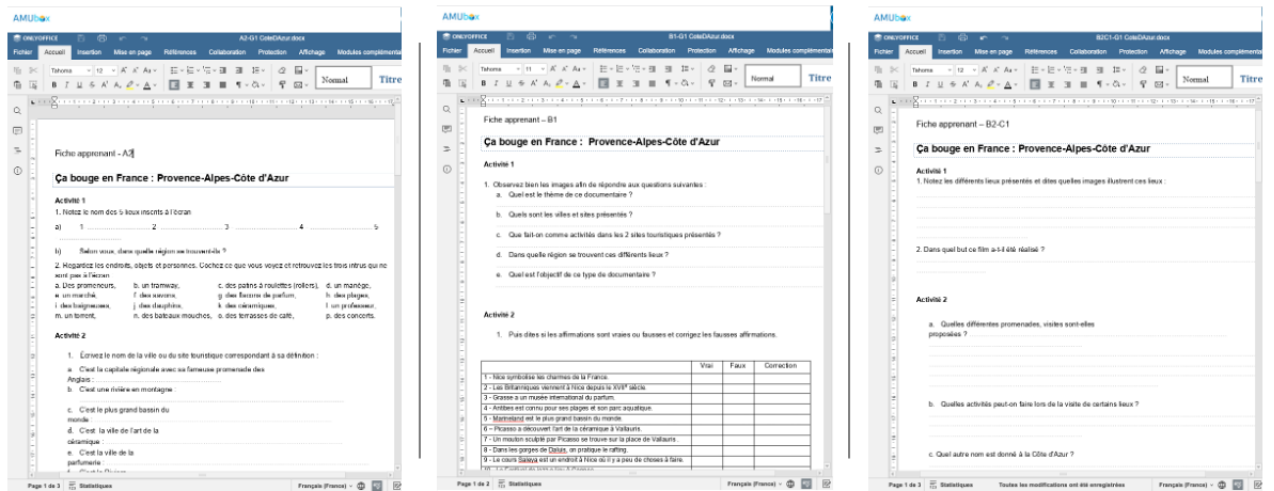


FIGURE 6.18. – Activité 1 - temps 3- Présentiel - Séance 1 - Tache-projet carte interactive : activités différenciées par niveaux sur AMUbox.

Une fois l'ensemble des activités réalisées sur le document partagé, l'enseignant propose aux apprenants de confronter leurs réponses avec un autre groupe du même niveau. Dans un deuxième temps, il donne accès à la transcription aux apprenants en « rendant visible » le lien dans AMETICE (voir la figure en lien avec les « Ressources enseignants » 6.19) pour qu'ils vérifient leurs réponses. Enfin, sur le même principe, l'enseignant donne accès aux corrigés. Ce mode opératoire permet d'une part d'éviter de corriger les activités pour chaque groupe successivement, ce qui rendrait la correction extrêmement chronophage et d'autre part de promouvoir l'autonomisation des apprenants en les laissant gérer leurs activités, des écoutes jusqu'à la correction.



FIGURE 6.19. – Partie « Ressources enseignants » en fin de section - Séance 1 - Tache-projet carte interactive.

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.7. Exemple de scénarisation autour de la tâche-projet : la carte interactive

Les activités corrigées, l'enseignant demande aux apprenants comment sont présentés les différents lieux sur la transcription et les accompagne jusqu'à ce qu'ils identifient « les recommandations » ou encore « les conseils ». Les apprenants discernent alors des expressions et des temps verbaux pour donner des recommandations⁴⁶. De la même manière que pour la compréhension orale (temps 4 - 25 min), les apprenants réalisent ensuite, par niveau, toujours en binôme et sur des fichiers partagés, les activités grammaticales en lien avec *les recommandations* et *les conseils* (voir figure 6.20).

Activités à réaliser en fonction de votre niveau :

A2 : Faire des recommandations (niveau 1)

- Structures pour donner des conseils : Fiche grammaire à compléter par deux (niveau 1)
- Rappel : le présent de l'indicatif
- Rappel : l'impératif

B1 : Faire des recommandations (niveau 2)

- Structures pour donner des conseils : Fiche grammaire à compléter par deux (niveau 2)
- Rappel : le subjonctif présent
- Rappel : le conditionnel présent

B2-C1 : Faire des recommandations (niveau 3)

- Structures pour donner des conseils : Fiche grammaire à compléter par deux (niveau 3)
- Rappel : l'imparfait
- Rappel : l'hypothèse
- Rappel : le subjonctif présent

FIGURE 6.20. – Activités grammaticales différenciées en lien avec les recommandations.

En effet, l'objectif étant de leur permettre de faire des recommandations sur les lieux qu'ils auront choisis lors de la réalisation de la sous-tâche et plus tard, de la tâche projet. Les apprenants cliquent sur les liens correspondant à leur niveau. Les activités sont de niveau croissant en lien avec les recommandations :

— Niveau 1 :

Vous devez/pouvez + infinitif

Il est important/nécessaire de + infinitif

Nous vous conseillons/recommandons de + infinitif

Impératif : *prenez le bus, partez tôt, etc.*

— Niveau 2 :

Vous devriez/pourriez + infinitif

Il est important/nécessaire que + subjonctif

Il faut/faudrait que + subjonctif

46. L'impératif, le conditionnel, devoir + infinitif, mieux vaut, etc.

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.7. Exemple de scénarisation autour de la tâche-projet : la carte interactive

Si ... + impératif

— **Niveau 3 :**

Il est important/nécessaire que + subjonctif

Il faut/faudrait que + subjonctif

il vaut/vaudrait mieux que

Si ... + il vaut/vaudrait mieux que + subjonctif

Si + imparfait + conditionnel

Parallèlement, des activités estampillées *Rappel* en lien avec des prérequis nécessaires pour la réalisation des activités leur sont proposées. Une fois les activités grammaticales terminées, l'enseignant « rend visible » la page de corrections (voir 6.19) donnant ainsi accès aux apprenants aux corrigés spécifiques à leurs niveaux. En cas de difficultés ils s'entraident, et si un élément de blocage apparaît, alors l'enseignant intervient.

Une fois les activités grammaticales réalisées, les apprenants sont amenés à réinvestir leurs nouvelles connaissances dans la sous-tâche qui leur est proposée, à savoir : la préparation d'une « Présentation collaborative d'un lieu » qu'ils jugent pertinent de partager avec le reste de la classe (temps 5 - 30 min). Pour cela ils font des recommandations grâce aux points grammaticaux vus précédemment. Ils doivent se mettre en groupes (entre 3 et 4 apprenants) de niveaux mélangés afin qu'une dynamique d'entraide soit engagée et que chacun puisse apporter sa contribution en fonction de son bagage langagier et/ou mettre à profit tout autre compétence transversale (créativité, numérique, etc.). Les groupes se forment autour des lieux qu'ils apprécient mutuellement. Une fois les groupes constitués et le lieu identifié, ils ont à disposition des présentations (type « PowerPoint » comme l'illustre la figure 6.21) à compléter en mode collaboratif (grâce aux droits d'édition accordés préalablement par l'enseignant).

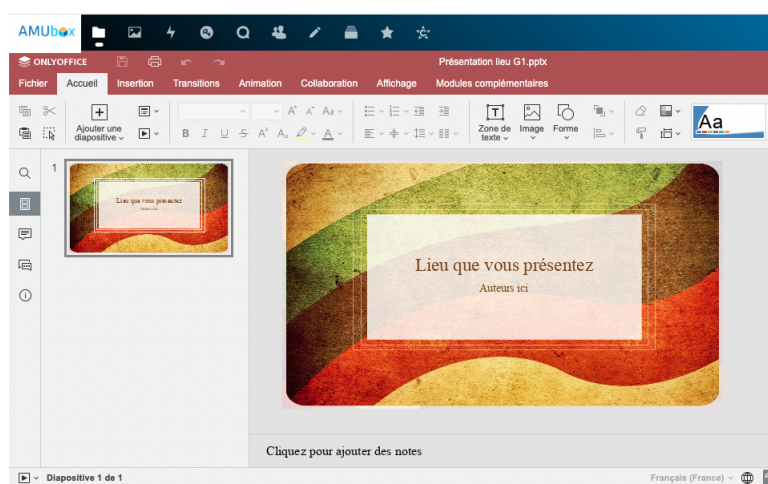


FIGURE 6.21. – Fichier vierge pour la présentation collaborative avec droit d'édition partagés sur AMUbox.

Les apprenants se répartissent le travail en fonction de leur niveau. Les apprenants

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.7. Exemple de scénarisation autour de la tâche-projet : la carte interactive

proposent ainsi des recommandations. Les apprenants avancés ont en plus le rôle de condenser l'information, de relire les productions des niveaux inférieurs, d'éviter les répétitions, etc. Lors de la production de cette première sous-tâche, les apprenants découvrent qu'ils ont besoin d'autres éléments langagiers qui n'ont pas été prévus par l'enseignant (conjugaison, syntaxe, vocabulaire, etc.). Ce besoin, engendré par la réalisation de la tâche, amène les apprenants à chercher des ressources par eux-mêmes et mettre en place des stratégies contribuant à leur autonomisation.

Dix minutes avant la fin du présentiel (temps 6 - 10 min), l'enseignant explique et montre sur AMETICE les activités à réaliser pour la fois prochaine : activités *Après le cours* de la séance 1 et les activités *Avant le cours* de la séance 2.

Distanciel : *Après le cours*

Le cours en présentiel terminé, les apprenants ont une semaine pour réaliser les activités de systématisation grammaticale (temps 1 - 15 min) en lien avec le thème abordé en classe (en l'occurrence ici *faire des recommandations*) et terminer leur sous-tâche : la présentation d'un lieu (temps 2 - 15 min). Pour cela ils communiquent généralement par whatsapp⁴⁷, par téléphone ou se retrouvent sur le campus. Ils profitent par ailleurs du distanciel pour approfondir les éventuels besoins langagiers identifiés lors de la sous-tâche que l'enseignant n'aurait pas prévu dans les *Rappels*.

6.7.2. Séance 2

Comme indiqué précédemment, afin d'alléger cette thèse, nous ne proposons quasiment plus de capture d'écran des activités. Nous invitons le lecteur à se diriger directement vers le cours Moodle installé à cet effet.

Distanciel : *Avant le cours*

Comme le montre la figure 6.22, résumant la chronologie de la séance 2, les apprenants ont des activités de compréhension orale, adaptées à leurs niveaux, en lien avec un reportage vidéo autour de la région Alsace (temps 1 - 15 min). Ici AMETICE ne sert que de relais pour renvoyer vers le site TV5 Monde⁴⁸ où des activités autocorrigées avec *feedback* sont proposées (voir figure 6.23).

L'objectif de cette activité, à réaliser de manière individuelle, est de travailler la compétence de compréhension orale et d'étendre la durée d'exposition à la langue autour du thème de la tâche-projet.

47. Les apprenants créent généralement des groupes whatsapp provisoires. Nous sommes favorables à ce type d'initiative car nous avons remarqué qu'ils n'utilisaient pas l'outil *chat* proposé par la plateforme Moodle.

48. Lien vers l'activité B1 : <https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/b1-intermediaire/ca-bouge-en-alsace>

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.7. Exemple de scénarisation autour de la tâche-projet : la carte interactive

Tâche-projet n°2 : La carte interactive à destination des étudiants étrangers d'AMU				
Séance 2				
Niveaux	A2	B1	B2-C1	Modalité de travail
Distanciel (20 min) : Avant le cours				
Temps 1 20 min	Ça bouge en France région : Alsace Activité de compréhension orale A2 / B1/ B2			Individuel sur AMETICE et le web
Présentiel (120 min) : Pendant le cours				
Temps 1 20 min	Présentation des productions des apprenants : Présentation d'un lieu dans la région			Groupe classe
Temps 2 10 min	Retour sur les activités réalisées en amont de la classe (Alsace)			Groupe classe
Temps 3 20 min	Document déclencheur : vidéo déambuler dans Kinshasa la bouillonnante capitale de la République démocratique du Congo			Groupe classe
	Activité de compréhension orale A2	Activité de compréhension orale B1	Activité de compréhension orale B2-C1	Binôme AMETICE Documents collaboratifs AMUbox
Temps 4 20 min	Grammaire A2 -Pronoms relatifs (niveau 1) -Les pronoms y et en (niveau 1)	Grammaire B1 -Pronoms relatifs (niveau 2) -Les pronoms y et en (niveau 2)	Grammaire B2-C1 -Pronoms relatifs (niveau 3) -Les pronoms y et en (niveau 3)	Binôme AMETICE Documents collaboratifs AMUbox
Temps 5 40 min	Production d'une carte mentale : Travail collaboratif autour des éléments, informations, rubriques pouvant être présentées sur une carte interactive de la région d'Aix-Marseille			Groupe de niveaux mélangés Documents collaboratifs AMUbox
Temps 6 10 min	Présentation des travaux à réaliser pour la fois suivante <i>après le cours et avant le cours</i>			Groupe classe
Distanciel (45 min) : Après le cours				
Temps 1 15 min	Grammaire A2 <i>Activités de systématisation</i>	Grammaire B1 <i>Activités de systématisation</i>	Grammaire B2-C1 <i>Activités de systématisation</i>	Individuel AMETICE
Temps 2 15 min	Finalisation de la production de la carte mentale			Groupe de niveaux mélangés Documents collaboratifs AMUbox
Temps 3 15 min	Rédiger un message dans le carnet de bord collectif			Individuel AMETICE

FIGURE 6.22. – Descriptif complet de la séance 2 de la tâche-projet carte interactive.

The screenshot shows the TV5 MONDE website interface for the 'Ça bouge en Alsace' exercise. At the top, there are navigation links for TV, Info, Langue française, Afrique, and Plus. Below the navigation bar, there are buttons for 'Voir un niveau' and 'Explorer', along with a search bar. The main content area features the title 'Ça bouge en Alsace' with a sub-header 'Disponible jusqu'au 31/12/2030'. There are two tabs: 'TOURISME' and 'ÇA BOUGE EN FRANCE!'. A video player shows a street scene in Alsace. Below the video, there are buttons for 'REGARDER' and 'ÉCOUTER'. A diagram shows the structure of the exercise: 'ÉDUCATION AUX MÉDIAS' and 'STRUCTURE DU COMMENTAIRE JOURNALISTIQUE' are connected to 'GRAMMAIRE', which includes 'SUPERLATIF', 'SOUS-TITRES', and 'FRANCE'. A 'REPORTAGE' button is also present. On the right side, there is a list of activities: 1. Regarder, 2. Écouter, 3. Écouter, 4. Éducation aux médias : structure du commentaire journalistique, 5. Grammaire : superlatif. At the bottom right, there is a 'Commencer l'exercice 1' button. The page footer mentions 'Conception : Émilie Leht, formatrice labellisée TV5MONDE' and 'Publié le 22/09/2013'.

FIGURE 6.23. – Activités de compréhension orale *Ça bouge en Alsace* sur TV5 monde.

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.7. Exemple de scénarisation autour de la tâche-projet : la carte interactive

Présentiel : *Pendant le cours*

Le présentiel de la séance 2 débute par la présentation des sous-tâches réalisées par les apprenants devant le groupe classe (temps 1 - 20 min), suivi d'un moment d'échange sur les activités réalisées sur TV5 Monde en lien avec la région Alsace (temps 2 - 10 min). Puis, dans une démarche de variation facilitée grâce au même mode opératoire utilisé lors de la séance 1, une compréhension orale autour d'un reportage vidéo de Kinshasa est proposé (temps 3 - 20 min). Cette compréhension orale permet à la fois aux apprenants de découvrir une capitale dans un pays francophone autre que la France et d'étudier une manière particulière de présenter une ville (par déambulation). Suite à cette compréhension orale, dans une démarche de différenciation, les apprenants réalisent des activités de grammaire en lien avec les pronoms relatifs *qui* et *que*⁴⁹ et les pronoms *y*⁵⁰ et *en*⁵¹ en fonction de leurs niveaux (temps 4 - 20 min). Dans le temps 5 (40 min), les apprenants sont amenés à construire une carte mentale de manière collaborative afin d'organiser les informations qu'ils souhaitent partager dans leur carte interactive. Pour réaliser cette sous-tâche, les apprenants sont regroupés en niveaux mélangés, et peuvent utiliser les murs inscriptibles, les tableaux, les tablettes veleda, etc. (voir l'utilisation de salle mobile en 6.6.3) afin de faciliter les échanges d'idées. Une fois cette confrontation effectuée les apprenants complètent la carte mentale interactive (voir figure 6.24) de manière collaborative.

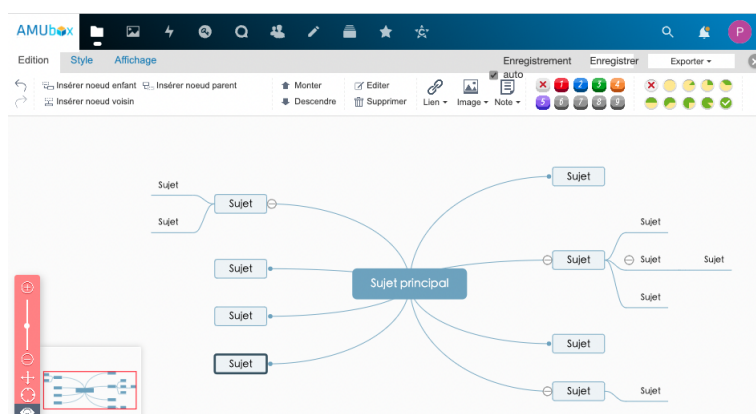


FIGURE 6.24. – Outil *carte mentale collaborative* proposé sur AMUbox.

Dix minutes avant la fin du cours (temps 6- 10 min), comme en fin de séance 1, l'enseignant prend le temps d'expliquer les activités à réaliser pour le présentiel de la séance 3 : les activités *Après le cours* de la séance 2 et les activités *Avant le cours* de la séance 3.

49. Les pronoms *qui* et *que* pour par exemple : *la plage qui se situe dans les calanques que nous vous recommandons.*

50. Le pronom *y* pour par exemple : *Pour s'y rendre.*

51. Le pronom *en* pour par exemple : *Vous pouvez en prendre un au port de Cassis.*

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.7. Exemple de scénarisation autour de la tâche-projet : la carte interactive

Distanciel : Après le cours

Ce distanciel se déroule en 3 temps : des activités grammaticales (temps 1 - 15 min) en lien avec le thème abordé en classe (ici *les pronoms relatifs* et *les pronoms y et en*), terminer la sous-tâche : finaliser leur carte mentale (temps 2 -15 min) et rédiger un message sur le carnet de bord collaboratif (temps 3 - 15 min).

6.7.3. Séance 3

Tâche-projet n°2 : La carte interactive à destination des étudiants étrangers d'AMU				
Séance 3				
Niveaux	A2	B1	B2-C1	Modalité de travail
Distanciel (15 min) : Avant le cours				
Temps 1 15 min	Visionnage du reportage Aix-en-Provence			Individuel sur AMETICE et le web
Présentiel (120 min) : Pendant le cours				
Temps 1 20 min	Séance apprendre à apprendre – retour sur le carnet de bord de la classe			Groupe classe
Temps 2 20 min	Présentation des cartes mentales mise en commun et production d'un tableau			Groupe classe
Temps 3 20 min	Retour sur le reportage sur Aix en Provence visionné en amont de la classe			Groupe classe
	Activité de compréhension orale A2	Activité de compréhension orale B1	Activité de compréhension orale B2-C1	Binôme AMETICE Documents collaboratifs AMUbox
Temps 4 20 min	Grammaire A2 Donner des ordres (niveau 1) Subjonctif (niveau 1)	Grammaire B1 Donner des ordres (niveau 2) Subjonctif (niveau 2)	Grammaire B2-C1 Donner des ordres (niveau 3) Subjonctif (niveau 3)	Binôme AMETICE Documents collaboratifs AMUbox
Temps 5 10 min	Sélection des lieux à présenter dans la région.			Groupe de niveaux mélangés Documents collaboratifs AMUbox
Temps 6 20 min	Complétion du tableau créé en début de cours.			Groupe de niveaux mélangés Documents collaboratifs AMUbox
Temps 7 10 min	Présentation des travaux à réaliser pour la fois suivante <i>après le cours</i> et <i>avant le cours</i>			Groupe classe
Distanciel (30 min) : Après le cours				
Temps 1 15 min	Grammaire A2 <i>Activités de systématisation</i>	Grammaire B1 <i>Activités de systématisation</i>	Grammaire B2-C1 <i>Activités de systématisation</i>	Individuel AMETICE
Temps 2 15 min	Finalisation de la complétion des tableaux			Groupe de niveaux mélangés Documents collaboratifs AMUbox

FIGURE 6.25. – Descriptif complet de la séance 3 de la tâche-projet carte interactive.

Distanciel : Avant le cours

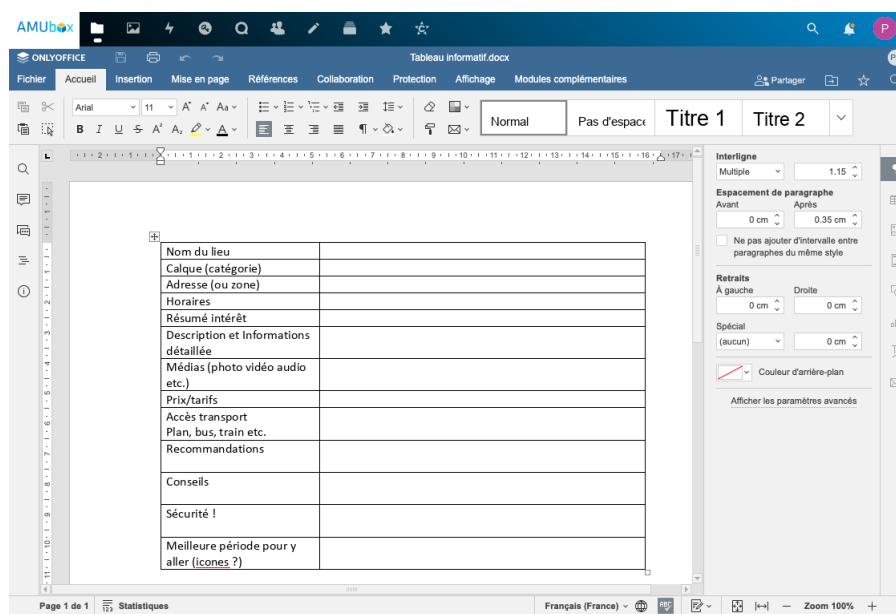
Avant le présentiel de la séance 3, les apprenants doivent visionner un reportage ⁵² sur la région d'Aix-en-Provence et répondre à quelques questions (temps 1 - 15 min). Cette activité leur permet à la fois d'alimenter leurs idées pour la carte interactive et de découvrir de nouveaux endroits proches de leur lieu de résidence.

52. Lien vers la vidéo du reportage : https://www.youtube.com/watch?v=pOlq_fe_wy4

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.7. Exemple de scénarisation autour de la tâche-projet : la carte interactive

Présentiel : *Pendant le cours*

Le cours en présentiel commence par une séance apprendre à apprendre (temps 1 - 20 min) où les apprenants échangent autour de leur apprentissage (voir 6.1.2.1). L'occasion pour l'enseignant de faire le lien avec les messages postés sur le carnet de bord collectif. Dans un deuxième temps, les apprenants sont invités à présenter leurs cartes mentales, pendant que, parallèlement, l'enseignant élabore un tableau récapitulatif des idées proposées (temps 2 - 20 min). S'ensuit une compréhension orale sur le reportage visionné en amont du cours (temps 3 - 20 min) qui se matérialise par des documents partagés sur AMUbox à réaliser en binôme. Dans une démarche de différenciation, des activités grammaticales sont ensuite proposées en fonction des niveaux (temps 4- 20 min) . Il s'agit ici d'approfondir à *donner des ordres et des conseils*. Pour cela les apprenants ont besoin de revoir le subjonctif (*il faut que + subjonctif*). Une fois les activités grammaticales corrigées, les apprenants sont réunis en groupes de niveaux mélangés en fonction des lieux de la région qu'ils souhaitent présenter (temps 5 - 10 min). Ils complètent ensuite (temps 6 - 20 min) le tableau généré par l'enseignant (en temps 2 lors de la présentation des cartes mentales) et préalablement partagé avec droit d'édition sur AMUbox (voir figure 6.26). Ce tableau permet d'obtenir une certaine homogénéité dans la présentation des informations sur la carte interactive.



The screenshot shows the AMUbox interface with a document titled 'Tableau informatif.docx'. The document contains a table with the following rows:

Nom du lieu	
Calque (catégorie)	
Adresse (ou zone)	
Horaires	
Résumé intérêt	
Description et Informations détaillée	
Médias (photo vidéo audio etc.)	
Prix/tarifs	
Accès transport Plan, bus, train etc.	
Recommandations	
Conseils	
Sécurité !	
Meilleure période pour y aller (icônes ?)	

The right sidebar shows formatting options for 'Interligne' (Multiple, 1.15), 'Espacement de paragraphe' (Avant, 0 cm; Après, 0.35 cm), 'Retraits' (À gauche, 0 cm; Droite, 0 cm), and 'Spécial' (aucun, 0 cm). There is also a checkbox for 'Couleur d'arrière-plan' and a link to 'Afficher les paramètres avancés'.

FIGURE 6.26. – Tableau récapitulatif obtenu après le temps 2 de la séance 3.

Dix minutes avant la fin du cours (temps 7- 10 min), l'enseignant prend le temps d'expliquer les activités à réaliser pour le présentiel de la séance 4 : les activités *Après le cours* de la séance 3 et les activités *Avant le cours* de la séance 4.

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.7. Exemple de scénarisation autour de la tâche-projet : la carte interactive

Distanciel : Après le cours

Dans la continuité du présentiel de la séance 3, les apprenants effectuent des activités de systématisation grammaticale (temps 1 - 15 min) et finalisent la complétion des tableaux entamés en classe (temps 2 - 15 min).

6.7.4. Séance 4

La scénarisation de la dernière séance de la tâche-projet est représentée dans la figure 6.27.

Tâche-projet n°2 : La carte interactive à destination des étudiants étrangers d'AMU				
Séance 4				
Niveaux	A2	B1	B2-C1	Modalité de travail
Distanciel (30 min) : Avant le cours				
Temps 1 15 min	Tutoriel : Structurer une carte interactive avec des calques			Individuel sur AMETICE et le web
Temps 2 15 min	Tutoriel : intégrer des contenus multimédias (vidéos, photos, audios, etc.) dans votre carte			Individuel sur AMETICE et le web
Présentiel (120 min) : Pendant le cours				
Temps 1 20 min	Présentation des tableaux des apprenants			Groupe classe
Temps 2 20 min	Création de la carte interactive de la classe Prise en main des apprenants de l'outil			Groupe classe
Temps 3 60 min	Intégration et organisation des informations Création de calques Insertion des documents multimédias (vidéos, photos, audios, etc.)			Groupe de niveaux mélangés Documents collaboratifs AMUbox
Temps 4 10 min	Mise en commun			Groupe classe
Temps 5 10 min	Présentation des travaux à réaliser pour la fois suivante <i>après le cours</i>			Groupe classe
Distanciel (45 min) : Après le cours				
Temps 1 15 min	Rédiger un message dans le carnet de bord collectif			Individuel AMETICE
Temps 2 30 min	Prise de rendez-vous entretien de conseil			Individuel AMETICE

FIGURE 6.27. – Descriptif complet de la séance 4 de la tâche-projet carte interactive.

Distanciel : Avant le cours

En préparation au présentiel de la dernière séance, les apprenants sont invités à suivre des tutoriels pour apprendre à *structurer une carte avec des calques* (temps 2 - 15 min) et *intégrer des contenus multimédias* (temps 3 - 15 min).

Présentiel : Pendant le cours

Dans un premier temps, les apprenants présentent leurs tableaux à la classe (temps 1 - 20 min) et l'enseignant explique les corrections en cas de besoin. Dans un deuxième temps, ils prennent en main la carte interactive créée pour la classe et y ajoutent

6. Ingénierie pédagogique : élaboration du dispositif de FHL – 6.7. Exemple de scénarisation autour de la tâche-projet : la carte interactive

les lieux choisis en les localisant (temps 2 - 20 min). Dans un troisième temps, ils y intègrent les informations compilées préalablement dans les tableaux qui ont été relus et corrigés auparavant par l'enseignant. Ensuite ils ajoutent les différents calques et insèrent des documents multimédias tels que des photos, des vidéos, des audios, etc. (temps 3 - 60 min). Une mise en commun permet aux apprenants de présenter leur travail à l'enseignant et au reste de la classe (temps 4 - 10 min).

Dix minutes avant la fin du cours (temps 5 - 10 min), l'enseignant indique les activités à réaliser pour le présentiel de la séance 5 : les activités *Après le cours* de la séance 4.

Distanciel : *Après le cours*

Lors du dernier distanciel de la tâche-projet, les apprenants doivent rédiger un message sur le carnet de bord (temps 1 - 15 min), et prendre rendez-vous pour leur entretien de conseil (temps 2 - 30 min).

A titre d'exemple du résultat de la tâche-projet, un aperçu de la carte interactive produite par les apprenants de la RA3 est visible sur la figure 6.28 et accessible dans sa version interactive via le lien suivant :

http://umap.openstreetmap.fr/fr/map/carte-etudiants-amu_781954#9/43.2952/6.0754

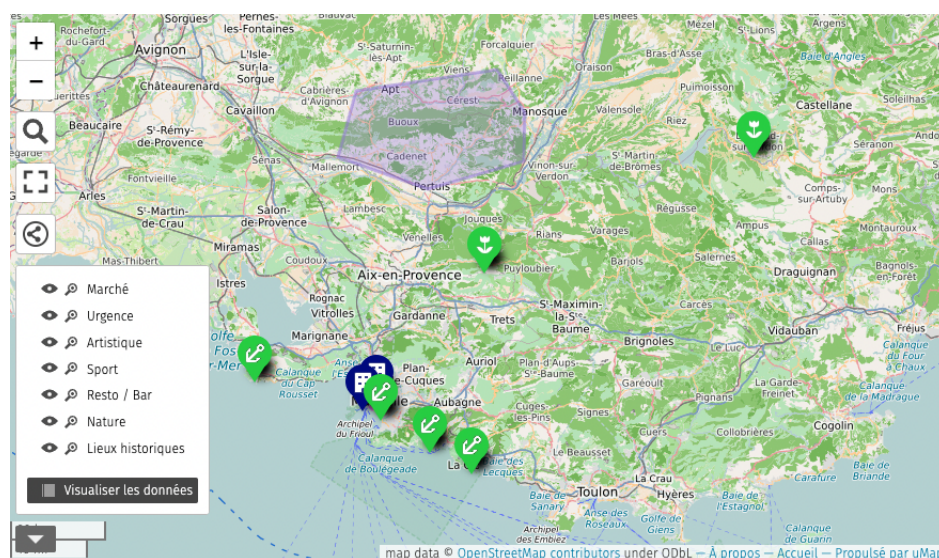


FIGURE 6.28. – Carte interactive réalisée pendant la RA3.

6.8. Synthèse chapitre 6

Dans ce chapitre nous avons listé les éléments qui nous ont guidé dans l'élaboration du dispositif de différenciation pédagogique à visée autonomisante (voir schéma récapitulatif en 6.29).

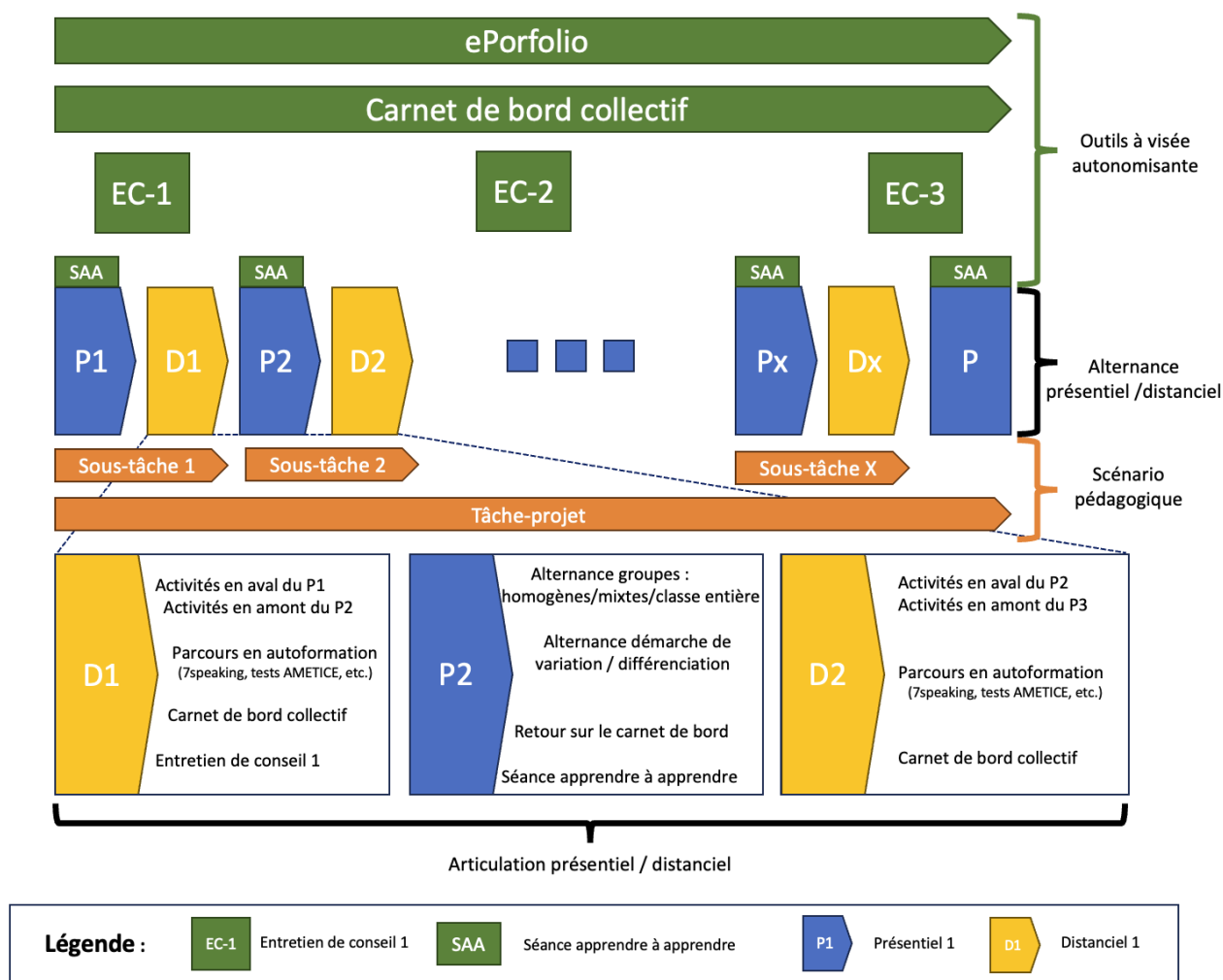


FIGURE 6.29. – Schéma récapitulatif des éléments du dispositif hybride de différenciation pédagogique à visée autonomisante.

Dans ce chapitre nous avons listé les éléments qui nous ont guidé dans l'élaboration du dispositif de différenciation pédagogique à visée autonomisante (voir schéma récapitulatif en 6.29). Nous nous sommes appuyés sur deux éléments constitutifs de « l'unité d'ensemble » du dispositif : l'approche actionnelle et le développement de l'autonomie des apprenants. L'approche actionnelle est mise en œuvre à travers la réalisation de tâches-projets véritable colonne vertébrale de notre scénario pédagogique. Le développement de l'autonomie des apprenants s'appuie sur la pédagogie de projet

couplée aux quatre outils autonomisants : les séances apprendre à apprendre, les carnets de bord collectifs, les entretiens de conseil, le ePortfolio. L'articulation des modes présentiel et distanciel s'organise autour de micro-tâches, de sous-tâches et plus largement autour de la résolution de la tâche-projet. Les avantages des deux modes sont mis à profit dans la prise en compte des hétérogénéités grâce notamment à la mise en place de démarches de variation et de différenciation. L'accompagnement est réalisé à la fois par l'enseignant, qui endosse une multiplicité de rôles (enseignant-conseiller-tuteur), et par les apprenants entre eux. Le dispositif propose, à travers ces différents paramètres, une grande variété de modalités d'interactions qui alimentent son scénario de communication. L'évaluation est participative et se base sur des évaluations diagnostiques et formatives (hétéroévaluation, autoévaluation, coévaluation). Enfin, le dispositif repose sur quatre outils numériques avec des fonctionnalités variées : une plate-forme d'apprentissage en ligne *AMETICE*, un cloud *AMUbox*, un outil de visioconférence *Zoom*, une plate-forme d'autoapprentissage des langues *7sepacking*; sur la pratique du BYOD et sur l'utilisation de classes dites « mobiles ».

Troisième partie

Recherche-action : présentation des résultats

7. Premier cycle de recherche-action : cours pour « doctorants »

Sommaire

7.1. Caractéristiques de la RA1	197
7.1.1. La population	197
7.1.2. Les tâches-projets	198
7.1.3. Répartition temporelle du présentiel et du distanciel	199
7.1.4. Spécificités saillantes du premier cycle de RA	200
7.2. Analyse des données recueillies	201
7.2.1. La classe multi-niveaux :	202
7.2.2. La pédagogie de projet	205
7.2.3. Le dispositif de FHL	207
7.3. Discussion premier cycle de RA	209
7.4. Synthèse chapitre 7	210

Ce chapitre 7 est dédié au premier cycle de notre recherche-action (RA1). Il débute par ce qui le caractérise à savoir sa population, ses tâches-projets, sa répartition temporelle du présentiel et du distanciel. Dans un deuxième temps nous analyserons les données récoltées, exposerons les résultats obtenus et conclurons par les préconisations pour l'étape suivante, la RA2 qui sera détaillée dans le prochain chapitre.

7.1. Caractéristiques de la RA1

7.1.1. La population

Ce premier cours est organisé dans le cadre d'un accord entre le SUFLE¹ et la formation doctorale d'AMU. Il accueille ainsi exclusivement un public de doctorants (cf 4.3.2) non francophones. Bien qu'ils présentent le point commun d'être tous en train de réaliser un doctorat (élément important dans le choix des tâches-projets), les 6 apprenants, d'un âge compris entre 25 et 38 ans, dépeignent de fortes hétérogénéités biographiques (cf. 1.6) et environnementales (cf. 1.1). En effet, ils sont d'une part issus de nationalités variées impliquant une diversité culturelle (CASTELLOTTI, 2015) et d'autre part leurs thématiques de recherches diffèrent parfois fortement ce qui provoque une importante variété de besoins (RICHTERICH, 1985), de contextes et de situations de communication (CUQ, 2003). Ils ont par ailleurs des niveaux de français très différents oscillant du A0² au B2, et des hétérogénéités intra-individuelles marquées, comme nous pouvons le voir sur le tableau 7.1.

Noms ³	Pays d'origine	École doctorale	CO	CE	PO	PE	NG ⁴
TA	Pakistan	Sciences Économiques	A0	A0	A0	A0	A0
MB	Arabie Saoudite	Sciences Économiques	A0	A0	A0	A0	A0
YMK	Pakistan	Sciences Économiques	A2	A2	A1	A1	A1
MA	Nigeria	Sciences de l'environnement	A2	A2	A1	A1	A2
LF	Brésil	Sciences de l'environnement	A2	B1	A2	A2	A2
YH	Chine	Société et culture d'Asie	B1	B2	A2	B2	B1
KA	Colombie	Sciences de l'environnement	B2	B2	B2	B1	B2

TABLEAU 7.1. – Hétérogénéités inter et intra-individuelles de la première étape de RA.

Les éléments décrits précédemment impliquent par ailleurs de grandes hétérogénéités motivationnelles. Par exemple, TA, de niveau débutant complet, réalise son doctorat à AMU. Bien qu'elle rédige sa thèse en anglais, TA vit seule et a besoin d'apprendre le français rapidement pour lui permettre une meilleure intégration dans son laboratoire et dans sa vie personnelle. Ces facteurs engrangent une importante motivation intrinsèque et par conséquent une forte autodétermination (RYAN & DECI, 2000). En revanche MB réalise son doctorat en co-tutelle, arrivée en famille, ses motivations sont plutôt extrinsèques ce qui occasionne une moindre autodétermination (*ibid.*).

1. Service Universitaire de Français Langue Étrangère.

2. Les deux étudiantes de A0 ont été ajoutées à ce groupe « intermédiaire » en raison d'un manque d'effectif pour créer un groupe de /og débutant ».

3. Afin de conserver l'anonymat des apprenants nous indiquons en première lettre l'initiale de leur prénom, en deuxième lettre l'initiale de leur nom

4. NG pour Niveau Général

Les six apprenants, bien que peu nombreux, présentent ainsi des caractéristiques très hétérogènes.

L'analyse des besoins réalisée en début de cours (annexe H) montre que les apprenants souhaitent travailler en priorité⁵ la production orale (5 sur 7) suivi de la compréhension orale (2 sur 7). Ils souhaitent des cours adaptés à leur vie quotidienne (4 sur 7) et à leur vie professionnelle dans leur laboratoire de recherche (3 sur 7).

7.1.2. Les tâches-projets

Comme évoqué en 6.1.1 les apprenants participent à deux tâches-projets, dans cette première étape. Elles consistent à :

1. Participer à un concours « pitch vidéo⁶ » organisé par l'école doctorale en partenariat avec l'association OTECI⁷. Les apprenants ont « 120 secondes pour convaincre un jury, en exposant leur expérience de recherche et leur projet professionnel de façon claire, concise et convaincante ».
 - La réalisation de cette première tâche-projet mobilise de nombreux besoins langagiers : l'apprenant présente sa thèse ou du moins son domaine de recherche en français de spécialité, raconte son parcours universitaire et professionnel, exprime ses souhaits et projets, doit convaincre, etc. Pour cela il apprend à organiser son discours (narratif, explicatif et argumentatif) avec des connecteurs (chronologiques et logiques) en utilisant les temps du passé. Il travaille principalement les compétences orales (production, compréhension et interaction orale) lors de la réalisation de la vidéo, mais aussi les compétences écrites (production et compréhension) à travers la rédaction du script. D'un point de vue lexical, le vocabulaire utilisé est en lien direct avec son domaine de recherche. Cette tâche-projet est personnalisante puisqu'elle invite chaque apprenant à réaliser un travail spécifique lié à son profil, tout en intégrant une part importante de socialisation (CONNAC, 2012). En effet, les apprenants coopèrent tout au long de la réalisation de la tâche-projet : ils s'entraident, se relisent, se corrigent, se conseillent, etc.
2. Produire un poster scientifique sur l'un des 17 objectifs du développement durable de l'ONU⁸ afin d'être exposé et présenté dans un lycée d'Aix-en-Provence.
 - L'intérêt de cette deuxième tâche-projet est de mettre en pratique, de manière collaborative (SPRINGER, 2018), une production scientifique à la fois dans leur domaine de recherche et celui du développement durable. Cette tâche-projet permet de coupler les compétences des apprenants et de favoriser leur connivence. Les apprenants approfondissent l'organisation de leur discours (narratif, explicatif et argumentatif), ils apprennent à exprimer la cause

5. Réponse à la question 2 : Pendant ce cours, quelle compétence souhaiteriez-vous travailler en priorité? la production orale; la compréhension orale; la production écrite; la compréhension écrite

6. Lien vers le concours : https://oteci.asso.fr/accueil/paca-3/annonce_concours_pitch_2022/

7. Organisation pour la Transmission des Expériences et des Compétences Intergénérationnelles : <https://oteci.asso.fr/>

8. Lien vers les 17 objectifs de développement durable de l'ONU <https://unric.org/fr/odd-1/>

7. Premier cycle de recherche-action : cours pour « doctorants » – 7.1. Caractéristiques de la RA1

et la conséquence, etc. Ils travaillent les compétences orales (production, compréhension et interaction orale) lors de l'exécution de tâche et lors de la présentation du poster, mais aussi les compétences écrites (production et compréhension) à travers sa rédaction. Le vocabulaire utilisé est une nouvelle fois en lien avec le domaine de recherche de l'apprenant couplé à celui du développement durable. L'exposition du poster représente un enjeu pour les apprenants qui souhaitent présenter un produit final de qualité (même si finalement les posters n'ont pas pu être exposés pour des raisons sanitaires).

Nous considérons, à partir du questionnaire d'analyse des besoins et du premier entretien de conseil réalisé, que ces deux tâches-projets répondent aux attentes et besoins des apprenants et qu'elles représentent une action sociale réelle avec un fort enjeu authentique (6.1.1).

7.1.3. Répartition temporelle du présentiel et du distanciel

La durée totale a été de 30 heures avec 20 heures en présentiel (67%), soit 2 heures par semaines sur 10 semaines, et 10 heures en distanciel (33%) soit une heure par semaine sur 10 semaines avec trois entretiens de conseil de 30 minutes, un en début et l'autre en milieu de formations (entre les deux tâches-projets). Les heures en distanciel sont indicatives des heures validées par l'institution, en réalité la plupart des apprenants dédie beaucoup plus qu'une heure de travail au distanciel en raison du parcours en autoformation qui leur est proposé. Une vision schématique de cette répartition est illustrée dans la figure 7.1.

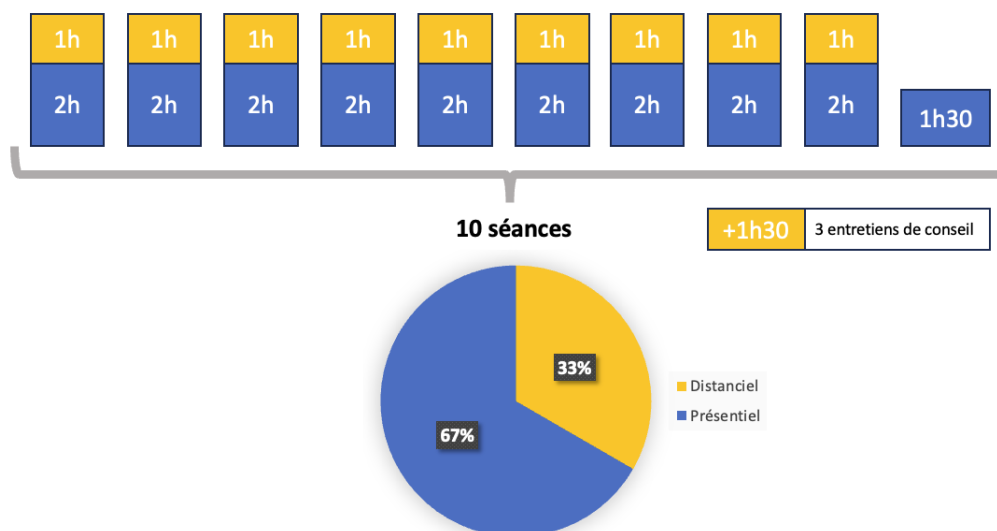


FIGURE 7.1. – Répartition temporelle du présentiel et du distanciel de la RA1.

7.1.4. Spécificités saillantes du premier cycle de RA

La particularité de ce premier cycle de RA est le faible nombre d'apprenants et la présence de deux débutants complets. Le groupe initialement prévu était de 10 apprenants avec des niveaux de A2 au B2 mais la fermeture d'un groupe de débutants complets (faute d'effectifs suffisants) a entraîné l'arrivée de deux apprenants de niveau A0. Il a fallu déplacer les apprenants de niveaux B1-B2 dans le groupe d'étudiants avancés, seuls YH et KA sont restées car leur emploi du temps ne leur permettait pas de suivre l'autre cours. Le groupe a par ailleurs subi deux abandons (pour des raisons organisationnelles) dans les deux premières semaines ce qui a ramené l'effectif de la classe à 6 personnes. Cette configuration de classe a entraîné une adaptation des séances en présentiel initialement scénarisées. En effet, comme l'illustre la figure 7.2, les apprenantes de niveau A0 ne pouvant pas participer aux activités collectives, il a fallu revoir la configuration des groupes et ajouter un parcours spécifique pour elles.

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

FIGURE 7.2. – Organisation d'une séance en présentiel avec présence de deux A0.

Cette étape de RA reste néanmoins féconde car elle pousse les limites de notre dispositif hybride de différenciation autonomisante.

Afin d'avoir une vision globale du dispositif de FHL de cette première étape de RA, nous proposons un schéma en figure 7.3.

7. Premier cycle de recherche-action : cours pour « doctorants » – 7.2. Analyse des données recueillies

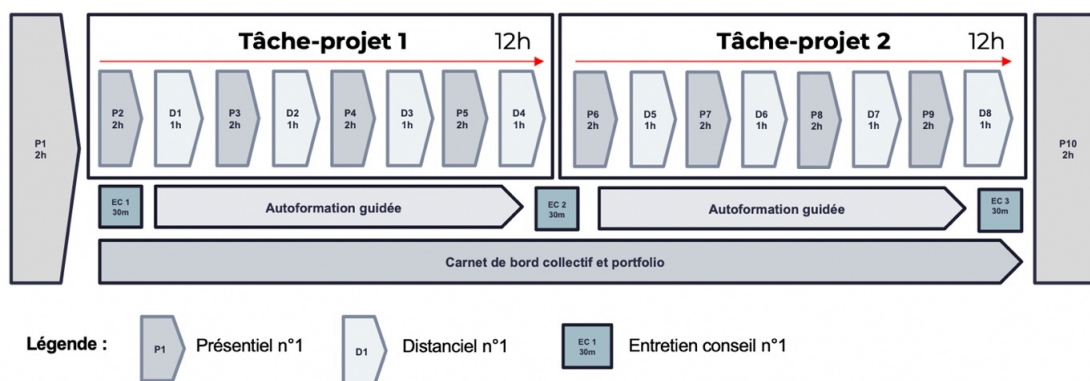


FIGURE 7.3. – Schéma général du dispositif de FHL de la première étape de RA.

7.2. Analyse des données recueillies

Nous avons, pour cette première étape de RA, récolté deux types de données (voir 5.3).

Des données provoquées d'une part, qui, rappelons-le, sont des données produites exclusivement dans la cadre de notre recherche (MAREN, 2003, p. 139). Dans notre cas il s'agit de deux questionnaires (cf. annexe H et annexe I) : le premier réalisé lors du premier cours et l'autre lors du dernier, tous deux en présentiel. Nous avons obtenu 7 réponses au premier et 6 réponses au deuxième.

Des données invoquées d'autre part qui sont des données produites indépendamment de la recherche et représentent des « traces » d'activité qui se déroulent naturellement pendant la formation (*ibid.*, p. 138). Elles sont incarnées dans cette étape de RA par les carnets de bord collectifs et les enregistrements des entretiens de conseil. Ces données ont été traitées respectivement avec Excel et ELAN par deux chercheurs (voir 5.4), à travers trois catégories de codage déjà évoquées en 5.5.2 dont nous rappelons les objectifs ci-dessous :

1. la classe multi-niveaux
2. la pédagogie de projet
3. le dispositif FHL

Nous présentons les résultats des analyses de ces trois catégories de codage dans les trois sous-sections suivantes.

7.2.1. La classe multi-niveaux :

Nous rappelons qu'à travers cette catégorie de codage nous cherchons à comprendre le ressenti des apprenants face aux différences de niveau au sein de la classe.

Dans le premier questionnaire, on remarque des réponses plutôt négatives ou d'indifférence au regard de la classe multi-niveaux (cf. réponses dans le tableau 7.2).

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

TABLEAU 7.2. – Réponses question 11 du questionnaire *début de formation* RA1.

Lorsqu'on leur demande de justifier leurs réponses on obtient des raisons variables comme l'illustrent ces témoignages plutôt négatifs :

MA-A2⁹ : « ceux qui ne peuvent pas encore parler couramment se sentiront inférieurs »

ou encore

LF-A2 : « Cela peut être décourageant ».

D'autres plus positifs comme

KA-B2 : « Vous apprenez de tout le monde, quel que soit son niveau de français »

ou encore

YMK-A1 : "Its an advantage in terms of group work as we can seek help from them in a more informal way¹⁰".

Du côté du premier entretien de conseil (désormais EC1) auquel quatre apprenants ont participé, on observe ici aussi des opinions très variées : YH-B1 estime que cela renforce sa motivation

"I have to push myself more (in a multilevel class)¹¹",

elle ajoute que ce contexte didactique lui convient et qu'elle est prête à s'adapter

"I think ah advantage and also disadvantage, but I think it's fine with me i don't care about that¹²".

9. En plus des initiales du prénom et du nom nous mentionnons à la suite le niveau de l'apprenant
10. Notre traduction : « C'est un avantage en terme de travail de groupe car nous pouvons leur demander de l'aide de manière plus informelle »

11. Notre traduction : « Je dois plus me bousculer (dans une classe multi-niveaux) »

12. Notre traduction : « Je pense un avantage et aussi un inconvénient, mais je pense que ça me va, ça m'est égal »

7. Premier cycle de recherche-action : cours pour « doctorants » – 7.2. Analyse des données recueillies

MA-A2 considère que cela peut-être un format intéressant si l'enseignant parvient à animer correctement sa classe :

« Si c'est manage approprié c'est bon ».

YMK-A1, qui abandonnera la formation après le deuxième cours, évoque sa capacité de compréhension en raison des différences de niveau :

"It depends, in the french I'm weak so it's difficult to ah compri... understand if they are higer level students ¹³".

Lors du deuxième entretien conseil (désormais EC2), organisé en milieu de formation et auquel quatre étudiants ont également participé, la classe multi-niveaux est perçue négativement par la majorité des apprenants comme le montre les témoignages suivants où KA-B2 indique qu'elle n'arrive pas à communiquer :

« J'ai changé d'opinion parce que c'est meilleur avec personnes du même niveau [...] dans la classe c'est difficile, aucune personne veut que parler /fg

Un sentiment partagé par une apprenante de niveau débutant MB-A0 :

"Actually I prefer to be with ...a to stay with people of my level ¹⁴".

YH-B1 va jusqu'à remettre en question le fait même de progresser :

"I think for those who want to make progress, they need to practice with someone with the similar level as them ¹⁵"

Une seule apprenante débutante TA-A0, semble satisfaite de ce contexte multi-niveaux (malgré la distraction et la difficulté que cela implique) à partir du moment où elle parvient à réaliser ses exercices :

"Every thing is fine, the only thing is that is not everyone has the same level exept me and [MB-A0] we have the same level, so sometimes it becomes a bit distracting and challenging specially when we are in classroom, otherwise is fine, like in the last class I manage to do my exercices, yes is been well ¹⁶".

YH-B1 qui demeurerait indifférente face au contexte multi-niveaux dans l'EC1, est désormais plus critique dans l'EC2. On observe une évolution du discours, la faisabilité du cours dans ce contexte est remise en question à cause des débutants et du manque de temps.

13. Notre traduction : « Ça dépend, en français je suis faible donc c'est difficile de comprendre s'il y a des étudiants de niveau supérieur »

14. Notre traduction : « En fait je préfère être avec... rester avec des gens de mon niveau »

15. Notre traduction : « Je pense que pour ceux qui veulent progresser, il faut qu'ils s'entraînent avec quelqu'un du même niveau qu'eux »

16. Notre traduction : « Tout va bien, la seule chose est que tout le monde n'a pas le même niveau sauf moi et [MB-A0] nous avons le même niveau, donc parfois cela devient un peu distrayant et difficile spécialement quand nous sommes en classe, sinon ça va, comme dans le dernier cours où j'ai réussi à faire mes exercices, oui ça s'est bien passé »

7. Premier cycle de recherche-action : cours pour « doctorants » – 7.2. Analyse des données recueillies

En fin de formation, dans le deuxième questionnaire, lorsque l'on repose la question autour de la classe multi-niveaux aux participants (7.3), on observe que les réponses ont peu évolué. YMK-A1 ayant indiqué que c'était un avantage a abandonné la formation au bout du 3ème cours (pour des raisons organisationnelles nous a-t-il indiqué) et n'a pas participé au deuxième questionnaire. On remarque une évolution positive de TA-A0 et de MA-A2 qui avaient indiqué que c'était un inconvénient et qui indiquent désormais que ce n'est ni un avantage ni un inconvénient.

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

TABLEAU 7.3. – Réponses question 13 du questionnaire *fin de formation* RA1.

Parallèlement, lorsqu'on interroge TA-A0 sur les points positifs de ce cours, elle mentionne "Keeping all the students together¹⁷". YF-B1 indique quant à elle « la classe multi-niveaux » à la fois comme le point positif et le point négatif de cette classe, un ressenti donc mitigé qui montre qu'elle a trouvé des avantages et des inconvénients à cette situation de classe.

En revanche, on observe une évolution négative de KA-B2, l'étudiante la plus avancée, qui décline sa première réponse « ni un avantage ni un inconvénient » par un « inconvénient », elle justifie son choix par :

« La différence de niveau, il me semble que c'est peut-être pratique pour ceux qui ont un niveau inférieur, mais ce n'est pas pratique pour ceux qui ont un niveau supérieur ».

Elle évoque sa frustration devant l'impossibilité de communiquer avec ses pairs lors du dernier entretien conseil (désormais EC3) :

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

Enfin, à la question 3 (cf. tableau 7.4) les apprenants indiquent que la raison principale de leur manque de progression est « les niveaux des étudiants dans la classe trop différents » avec 3.8/5. Paradoxalement, « les activités non adaptées à mon niveau » arrivent en dernier du classement, ce qui illustre que la pédagogie différenciée a permis d'orienter les apprenants vers des activités en fonction de leur besoins respectifs.

17. Notre traduction : « Garder tous les étudiants ensemble »

7. Premier cycle de recherche-action : cours pour « doctorants » – 7.2. Analyse des données recueillies

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

TABLEAU 7.4. – Réponses question 3 du questionnaire *fin de formation* RA1.

7.2.2. La pédagogie de projet

Pour rappel, l'objectif de cette catégorie de codage est d'évaluer l'impact de la pédagogie projet dans notre contexte plurilingue en milieu homoglotte.

Au cours de EC1, seule YH-B1 parle de son souhait de participer au projet pitch vidéo mais évoque sa crainte en raison de sa timidité :

"So ah is that obligatoire? [...] I want to do the video but as you know I'm very shy¹⁸"

Les enregistrements des EC2 affichent une satisfaction générale des étudiants. KA-B2 souligne l'intérêt de l'enjeu de la tâche authentique qu'elle qualifie de « grand défi » et pour lequel elle s'est fortement investie :

« Je pense que de tous les cours les meilleurs sont les projets parce que sont un très bon exercice pour nous oui [...] c'est un grand défi, faire la vidéo c'était un grand défi pour moi surtout parce que c'est très difficile de me communiquer en français [...] et donc oui pour la vidéo c'est bien parce que je répétais pff comme mille fois (rire) oui cette vidéo et à la fin j'ai mémorisé le texte [...] je va répéter répéter oui et donc oui bien sûr je me sens maintenant bien parce que je pense que c'est pratique et c'est bien pour moi et pour la prononciation surtout, hum oui c'est ça »

On retrouve un témoignage similaire dans le sixième CDB de KA-B2 pour qui le projet vidéo représente de

« nombreux défis : la prononciation, la gestion du temps, la vitesse et la fluidité en parlant »,

elle termine toutefois avec une note positive en indiquant que

« cette expérience a été très difficile, mais très amusante ».

Elle poursuit cet enthousiasme en évoquant la stimulation de sa créativité :

« J'adore faire des choses qui impliquent de stimuler la créativité, alors j'ai vraiment apprécié le montage de la vidéo. »

18. Notre traduction : « Alors euh c'est obligatoire? [...] Je veux faire la vidéo mais comme vous le savez je suis très timide »

7. Premier cycle de recherche-action : cours pour « doctorants » – 7.2. Analyse des données recueillies

Un investissement que l'on retrouve chez YH-B1 qui indique à plusieurs reprises "we have to speak [...] we have to practice [...] we have to perform", qui a son tour n'hésite pas à verbaliser les difficultés qu'elle rencontre dans le CDB de la semaine 6 :

« C'est un travail assez compliqué que de tourner un film et de réaliser sa propre vidéo. »

elle conclut son message avec une touche d'humour

« Après ces deux semaines d'expérience, je trouve les youtubers admirables. »

Cette évaluation positive est renforcée lors de l'EC3, YH-B1 apprécie d'être désormais en mesure de parler devant un public, elle reconnaît par ailleurs être moins timide :

« J'aime particulièrement pitch vidéo parce que je... parce que je pratiquais parler devant le public donc je vous remercie je pense [...] je suis moins timide maintenant. »

KA-B2 apprécie de pouvoir parler avec « fluidité » et spontanément de ce qu'elle fait dans ses études :

« En fait maintenant je peux te dire exactement tous les choses que j'ai dit dans la vidéo [...] avec fluidité quand je parle sur moi sur ma thèse sur les choses que je fais avant, très bien très bien je l'aime beaucoup. »

Elle évoque aussi le projet n°2 (Poster pour le développement durable) et apprécie d'avoir pu travailler en groupes, d'échanger des idées, et estime que l'on a toujours quelque chose à apprendre de quelqu'un :

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

Par ailleurs, KA-B2 apprécie l'association du projet à des points grammaticaux :

« j'ai le plus aime, le plus aimé, hé hum en effet, le mélange la grammaire et le projet je pense que les deux c'est comment se dit, c'est complémentaire ».

7. Premier cycle de recherche-action : cours pour « doctorants » – 7.2. Analyse des données recueillies

Ces résultats sont confortés par la question 4 du questionnaire (cf. tableau 7.5). En effet, les apprenants estiment que ce sont les **activités autour des projets** qui les ont le plus aidé à progresser avec une moyenne de 4.3/5, suivi de près par les **exercices de grammaire en autonomie avec les tests AMETICE** et la **production et interaction orale** en lien indirect avec la réalisation des projets, qui atteignent une moyenne de 4.2/5.

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

TABLEAU 7.5. – Réponses question 4 du questionnaire *fin de formation* RA1.

Ils justifient leurs réponses (question 5) en saluant l'intérêt de la pédagogie de projet comme méthode d'apprentissage avec KA-B2 :

« Finalement, j'ai trouvé génial de travailler sur des projets, c'est une excellente méthode d'apprentissage? »,

comme moyen de développer la confiance avec YH-B1 :

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

ou encore pour MA-A2 qui se réfère aux interactions orales qu'induit la pédagogie de projet :

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

7.2.3. Le dispositif de FHL

L'objectif de cette dernière catégorie de codage est d'établir dans quelle mesure le dispositif (au sens large) a su répondre, ou pas, aux attentes et besoins des apprenants.

La structure et l'organisation du dispositif de FHL ont, quant à elles, donné satisfaction aux apprenants comme le montrent leurs témoignages dans les questionnaires de fin de parcours :

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

7. Premier cycle de recherche-action : cours pour « doctorants » – 7.2. Analyse des données recueillies

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

YH-A0 : "The course was very organized in terms of time and the process¹⁹."

On observe le même niveau de satisfaction dans les EC2 et EC3. Dans l'EC2, KA-B2 insiste sur la qualité de l'organisation où « le plan du cours très clair », elle évoque par ailleurs l'intérêt du cours en distanciel en amont du présentiel qui

« permet de se préparer et de poser des questions »

lors du prochain cours en présentiel. YH-B1

« adore toutes les activités, les vidéos, les scripts, AMETICE, la grammaire ».

Dans l'EC3, KA-B2 évoque une nouvelle fois l'articulation grammaire et projet :

« parce qu'avec la grammaire c'est possible de faire bien le projet ». Elle parle aussi du CDB pour qui :

« cela permet d'avoir un espace pour échanger avec les autres »

mais conseille au professeur de le rendre obligatoire :

« moi je pense que c'est très utile, le problème c'est la participation mais je pense que la prochaine fois c'est possible que tu expliques un peu meilleur qu'est-ce que on doit que faire sur le carnet de bord et que tu dis comme c'est obligatoire (rire) ».

Elle va même jusqu'à écrire sur le CDB N°7 un message en anglais et en français (pour s'assurer que tout le monde comprenne bien son message) rappelant les objectifs du CDB et l'importance d'y participer régulièrement :

« Suggestion for everyone! par KA-B2, mercredi 9 juin 2021, 10 :18

Hi guys!

Sorry but I think we are not using this space well, it is not about telling what happened in class because we all know that already, it is about sharing resources, experiences, places in the city etc, to learn French. It seems to me that if we do it this way, we could advance much more as a group! clin d'œil approbateur

Une petite suggestion pour tout le monde!

Je pense que nous n'utilisons pas bien cet espace, il ne s'agit pas de raconter ce qui s'est passé en classe car nous le savons tous déjà, il s'agit de partager des ressources, des expériences, des livres, des lieux dans la ville, etc. avec d'autres camarades, afin que nous puissions tous progresser dans la langue française. Il me semble que si nous procédons de cette

19. Notre traduction : « Le cours était très organisé en terme de temps et de processus »

7. Premier cycle de recherche-action : cours pour « doctorants » – 7.3. Discussion premier cycle de RA

manière, nous pourrions progresser beaucoup plus en tant que groupe!
clin d'œil approbateur
KA-B2 »

Enfin elle parle aussi positivement de la plate-forme AMETICE de l'Université : « j'adore », « très clair ».

Pour conclure, on remarquera que malgré l'insatisfaction prégnante liée à la classe multi-niveaux, la satisfaction générale du cours reste paradoxalement plutôt bonne comme le montre le résultat à la question 16 concernant la satisfaction générale (cf. tableau 7.6).

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

TABLEAU 7.6. – Réponses question 16 du questionnaire *fin de formation* RA1.

7.3. Discussion premier cycle de RA

Comme le montrent ces nombreux témoignages et les réponses aux questionnaires, la classe multi-niveaux est progressivement considérée comme un obstacle à l'apprentissage, elle provoque de la frustration, entraîne une baisse de la motivation, freine voire entrave la communication. De plus, les débutants complets qui, comme nous l'avons vu dans la partie consacrée aux séances en présentiel, suivent un parcours parallèle aux autres niveaux, sont souvent pointés du doigt dans les ECs car ils entravent le rythme de la classe.

Toutefois, deux éléments du dispositif viennent compenser cette insatisfaction : les projets proposés et le dispositif de FHL en lui-même qui permettent de conserver malgré tout une satisfaction générale élevée au sein de la classe.

En effet, il ressort de cette étude que la pédagogie actionnelle autour des projets favorise et stimule la motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIAC) ainsi qu'à la stimulation (MIST) extrinsèque identifiée (MEID) et intégrée (MERI) (pour plus d'information sur les différents types de motivation voir 1.1.2.2). KA-B2, lauréate²⁰ du concours OTECI pour sa vidéo²¹, qui, pour son engagement, a reçu du jury un prix « Coup de Cœur » de 100 euros, en est un exemple tacite.

20. Lien vers les lauréats du concours 2021 :

<https://oteci.asso.fr/2021/09/17/pitch-pour-linkedin-2021-college-doctoral-amu/> On peut notamment y voir KA-B2 témoigner émotive de ce défi qu'a représenté pour elle cette première communication en français.

21. Lien vers sa vidéo : <https://twitter.com/KarolinaArgote/status/1407639879710818305?s=20>

Par ailleurs, les projets ont permis aux apprenants de développer leur « confiance », leur « fluidité » et de maintenir une dynamique de groupe, essentielle en classe hétérogène (DAVID & ABRY, 2018; MEIRIEU, 2016) en dépit des différences de niveaux.

D'autre part, le dispositif de FHL est apprécié par tous les apprenants qui soulignent l'intérêt de l'alternance présentiel-distanciel, qui permet de préparer le cours en présentiel en amont et de l'approfondir en aval à travers les différents types d'activités proposées adaptées à leurs niveaux respectifs. Ils apprécient le caractère très « structuré » du cours, où les objectifs d'apprentissage sont clairement définis. Le présentiel, quant à lui, offre l'opportunité aux apprenants d'être plus actifs. On note d'ailleurs que les activités qui favorisent la production et l'interaction orale sont considérées comme une de celles qui les ont fait progresser le plus.

Enfin les ECs sont perçus comme très utiles par les apprenants. Ils verbalisent l'intérêt de faire le point sur leurs objectifs, sur l'évolution de leur apprentissage, et d'autre part, de les rassurer et de les guider sur les ressources ou stratégies à adopter.

Concernant le carnet de bord en revanche, bien qu'il soit considéré comme un outil pertinent lors de l'EC1 par la plupart d'entre eux, il n'a été utilisé que par une minorité d'entre eux, engendrant parfois des frustrations supplémentaires pour les personnes investies dans l'outil. Ce dernier élément sera pris en compte dans la scénarisation du deuxième cycle de recherche action.

7.4. Synthèse chapitre 7

Ce premier cycle de notre RA met en évidence les limites du dispositif de FHL dans la gestion d'une classe multi-niveaux avec la coprésence de débutants complets et de niveaux avancés. En outre, le manque d'effectifs intra-niveaux qui a limité la communication des niveaux plus avancés, amplifie les difficultés dans cette gestion.

Néanmoins, malgré ces obstacles, les résultats décrits précédemment nous montrent que le dispositif de FHL, à travers ses deux projets, son articulation présentiel-distanciel, ses outils autonomisant (EC, CDB et ePortfolio) ont permis de proposer une pédagogie différenciée, capable à la fois de maintenir une cohésion de groupe et de permettre à chacun d'évoluer à son rythme.

Toutefois, nous estimons qu'un groupe classe sans débutant complet, avec plus d'apprenants et une meilleure répartition intra-niveaux, nous aurait permis d'obtenir des résultats plus probants. Par ailleurs, le manque d'investissement personnel (voir tableau de réponse Q3 7.4) représentatif du peu de messages dans le CDB montre une faiblesse dans le développement de l'autonomie des apprenants, pourtant essentielle au bon déroulement du dispositif.

C'est pourquoi dans notre prochaine RA, nous tentons de faire évoluer le dispositif en ajoutant une séance spécifique en présentiel sur le développement de l'autonomie, des séances apprendre à apprendre et en rendant obligatoire la participation au CDB. Cette prochaine étape aura un objectif supplémentaire : évaluer le caractère autonomisant du dispositif FHL.

8. Deuxième cycle de recherche-action : cours « Génie mécanique et productique »

Sommaire

8.1. Caractéristiques de la RA2	212
8.1.1. La population	212
8.1.2. Les tâches-projets	213
8.1.3. Répartition temporelle du présentiel et du distanciel	214
8.1.4. Spécificités saillantes du deuxième cycle de RA	214
8.2. Analyse des données recueillies	216
8.2.1. La classe multi-niveaux	218
8.2.2. La pédagogie de projet	219
8.2.3. Le dispositif de FHL	222
8.2.4. Autonomie	226
8.2.4.1. Catégorie 4.1 : fixer des objectifs d'apprentissage	226
8.2.4.2. Catégorie 4.2 : Planifier les activités en sélectionnant des ressources et des stratégies	227
8.2.4.3. Catégorie 4.3 : Planifier les activités en terme de situations d'apprentissage en milieu homoglotte	229
8.2.4.4. Catégorie 4.4 : évaluer les effets de ce que l'on a mis en place	230
8.2.4.5. Catégorie 4.5 : expliciter les dimensions émotionnelles pour en prendre le contrôle	230
8.2.4.6. Discussion du lien entre les 5 catégories constitutives de l'autonomie	231
8.3. Discussion deuxième cycle de RA	232
8.4. Synthèse chapitre 8	233

8.1. Caractéristiques de la RA2

Ce deuxième cycle de RA s'est déroulé au premier semestre 2020-2021 à l'Institut Universitaire de Technologie¹ (IUT) d'AMU et plus précisément au département Génie Mécanique et Productique² (GMP).

8.1.1. La population

Le département GMP participe depuis plusieurs années à un programme d'échange qui permet à une douzaine d'étudiants malaisiens par an de suivre un parcours universitaire français de deux ans à l'IUT. A la suite de ces deux ans, si leur niveau le permet, ils peuvent prolonger leurs études dans des écoles d'ingénieur en France.

Avant leur arrivée à l'IUT, ces étudiants ont reçu un enseignement intensif de FLE d'un an en Malaisie et obtenu le DELF B1. Néanmoins, leur niveau reste pour la plupart d'entre eux trop faible par rapport aux enseignements complexes proposés en GMP. Il est même, selon le chef du département, insuffisant pour assurer pleinement leurs missions lors de leur stage obligatoire en entreprise.

C'est dans le cadre des heures d'enseignement de FLE prévues pour les accompagner dans leur première année à l'IUT que le deuxième dispositif de FHL a été mis en place afin de répondre à l'hétérogénéité des niveaux, mais aussi pour les préparer aux futures responsabilités liées à leur stage de deuxième année.

Notre groupe d'étudiants présente cette fois une certaine homogénéité linguistique, culturelle, de contexte, de situation, de besoins et motivationnelle. Il est composé de 13 apprenants malaisiens, entre 17 et 20 ans, avec d'importantes hétérogénéités de niveaux inter-individuels allant du A2³ à C1, mais aussi intra-individuels comme le montre le tableau 8.1 résumant les résultats à leurs tests de niveau.

Il ressort du questionnaire d'analyse des besoins réalisé en début de cours (annexe H) que les apprenants souhaitent travailler en priorité⁶ la production orale (62%). Arrivent ensuite la compréhension orale (23%) et la production écrite (15%). Ils aspirent avant tout à des cours adaptés à leurs études en GMP⁷ (62%), puis de manière secondaire des cours à leur vie personnelle (38%) et professionnelle (38%). Enfin, ils

1. Site internet de l'IUT : <https://iut.univ-amu.fr/fr>

2. Page web dédiée au département GMP :

<https://iut.univ-amu.fr/fr/formations/bachelor-universitaire-de-technologie/but-genie-mecanique-productique>

3. Bien qu'ils aient passé le DELF B1, nous estimons que le niveau de certains apprenants est bien en-dessous.

4. Afin de conserver l'anonymat des apprenants nous indiquons en première lettre l'initiale de leur prénom, en deuxième lettre l'initiale de leur nom

5. NG pour Niveau Général

6. Réponse à la question 2 : Pendant ce cours, quelle compétence souhaiteriez-vous travailler en priorité? la production orale; la compréhension orale; la production écrite; la compréhension écrite

7. Réponse à la question 4 à choix multiples : Vous souhaitez des cours de français adaptés : à votre vie personnelle (vie quotidienne en France) ; à votre vie professionnelle (vie quotidienne en entreprise) ; à vos études en GMP

Noms ⁴	CO	CE	PO	PE	NG ⁵
AR	B2	B2	B1	B1	B2
AZB	B1	B2	B1	B1	B1
AZZ	B2	C1	B2	C1	C1
DH	B1	B1	B1	A2	B1
DB	B2	C1	B2	C1	C1
IH	B1	B2	A2	A2	A2
MFA	B1	B2	B1	B1	B1
MFB	B1	B1	A2	A2	A2
MH	B2	B1	B2	B2	B2
ML	B2	B2	B1	B1	B1
NA	C1	B2	C1	C1	C1
SS	B1	B1	B1	B1	B1
ZQ	B2	B2	B1	B1	B2

TABLEAU 8.1. – Hétérogénéités inter et intra-individuelles de la deuxième étape de RA.

s'estiment tous avoir un bon niveau de maîtrise des outils numériques⁸.

8.1.2. Les tâches-projets

Dans cette deuxième étape de RA les apprenants sont amenés à participer aux deux tâches-projets suivantes :

1. Participer au concours « Je filme ma formation⁹ » organisé par le ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur lors duquel les apprenants sont amenés à présenter leur formation sous forme de vidéo de 5 min.
 - La réalisation de cette première tâche-projet mobilise de nombreux besoins langagiers : l'apprenant présente sa formation en français de spécialité. Pour cela il apprend à organiser son discours (narratif, explicatif et argumentatif) avec des connecteurs logiques). Il travaille principalement les compétences orales (production, compréhension et interaction orale) lors de la réalisation de la vidéo, mais aussi les compétences écrites (production et compréhension) à travers la rédaction du script. D'un point de vue lexical, le vocabulaire utilisé est en lien direct avec son champ disciplinaire (mécanique et productive). Cette tâche-projet en plus de son caractère authentique directement en lien avec leur domaine d'études, présente un enjeu stimulant pour les

8. Réponse à la question 7 : Lors de notre cours, nous allons utiliser des outils informatiques.

Pourriez-vous évaluer votre niveau de compétence en informatique générale (utilisation internet, Ametice, Zoom, Word, etc.)?

(1= importantes difficultés; 5 = aucune difficulté)

9. Lien vers le site du concours : <https://jefilmemaformation.tv/>

apprenants (nombreux lots à gagner, visibilité des vidéos réalisées, utilisation de logiciel de montage vidéo, etc.) levier d'engagement et de motivation pour les apprenants grâce à leur implication personnelle.

2. Produire un poster scientifique sur l'un des 17 objectifs du développement durable de l'ONU¹⁰ afin d'être exposé et présenté dans un lycée d'Aix-en-Provence.
— L'intérêt de cette deuxième tâche-projet est, comme pour la RA1, de mettre en pratique, de manière collaborative, une production scientifique à la fois dans leur domaine d'étude (en GMP) et celui du développement durable. Les apprenants approfondissent l'organisation de leur discours (narratif, explicatif et argumentatif), apprennent à exprimer la cause et la conséquence, etc. Ils travaillent les compétences orales (production, compréhension et interaction orale) lors de l'exécution de tâche et lors de la présentation du poster, mais aussi les compétences écrites (production et compréhension) à travers sa rédaction. Le vocabulaire utilisé est une nouvelle fois en lien avec le domaine d'étude de l'apprenant (mécanique et productique) couplé à celui du développement durable. L'exposition du poster représente un enjeu pour les apprenants qui souhaitent présenter un produit final de qualité (même si finalement les posters n'ont pas pu être exposés pour des raisons sanitaires).

Nous considérons, à partir du questionnaire d'analyse des besoins et du premier entretien de conseil réalisé, que ces deux tâches-projets répondent aux attentes et besoins des apprenants et qu'elles représentent une action sociale réelle avec un fort enjeu authentique (6.1.1).

8.1.3. Répartition temporelle du présentiel et du distanciel

Comme le montre la figure 8.1, le dispositif propose 40 heures de formation qui se répartissent en 21h de présentiel (soit 53%) réparties sur sept regroupements de 3 heures par semaine. Les 19 heures en distanciel restantes (soit 47%) sont composées de 2 heures de travail à distance après chaque séance en présentiel (14 heures au total), 2 entretiens-conseils individuels de 30 minutes chacun (1 heure au total) et 4 heures supplémentaires pour la réalisation des tâches-projets. Comme pour la RA1, les heures indiquées en distanciel sont indicatives des heures validées par l'institution. En réalité la plupart des apprenants dédient beaucoup plus d'heures de travail en distanciel en raison des parcours en autoformation qui leur sont proposés.

8.1.4. Spécificités saillantes du deuxième cycle de RA

Moindre hétérogénéité :

La spécificité de ce groupe réside dans la réduction du nombre d'hétérogénéités. Nous sommes ici face à un groupe unilingue, de même âge, dans la même formation, qui suivent tous les cours ensemble et qui ont des aspirations professionnelles

10. Lien vers les 17 objectifs de développement durable de l'ONU <https://unric.org/fr/odd-1/>

8. Deuxième cycle de recherche-action : cours « Génie mécanique et productique » –
8.1. Caractéristiques de la RA2

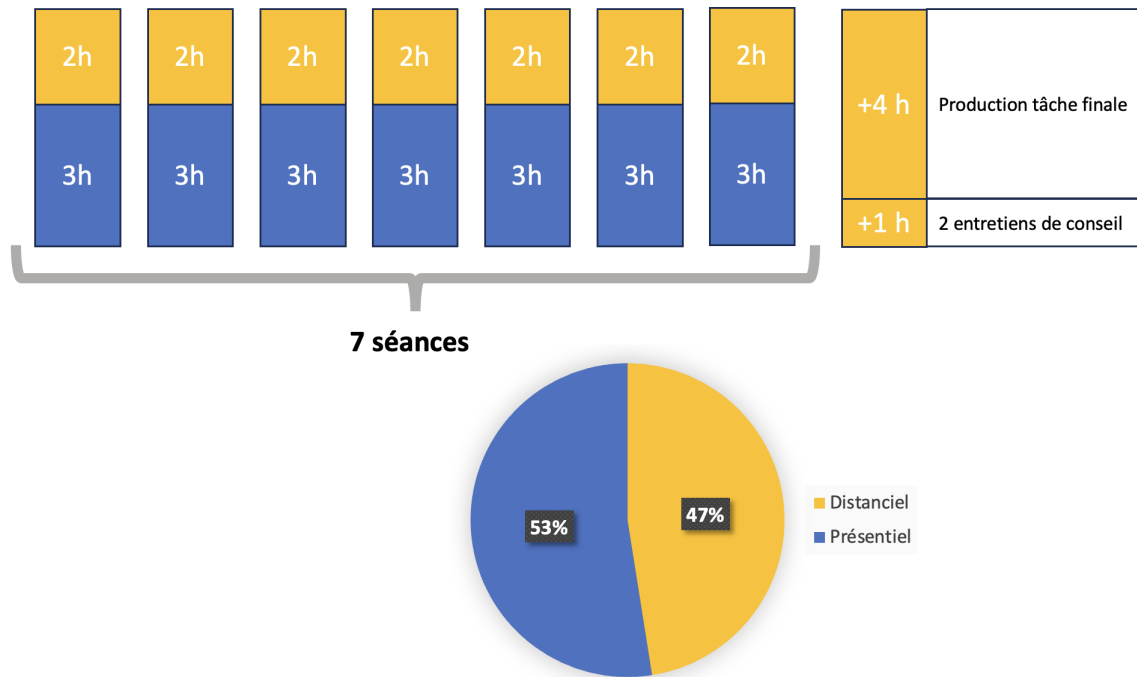


FIGURE 8.1. – Répartition temporelle du présentiel et du distanciel de la RA2.

relativement proches. Toutefois, quelques hétérogénéités subsistent telles que les hétérogénéités de niveau inter et intra-individuelles fortes, des hétérogénéités psychologiques liées aux émotions, motivations, et différences cognitives des apprenants (vu en 1.4), mais aussi des hétérogénéités liées à la maîtrise de certaines compétences transversales (vu en 1.1.3.3).

Renforcement de la visée autonomisante du dispositif :

A partir de la deuxième étape de RA, les séances apprendre à apprendre (voir 2.3.3.2), telles que décrites par A. RIVENS MOMPEAN et EISENBEIS (2009, p. 7) sont intégrées au dispositif. Ces séances se déroulent en début de chaque cours en présentiel et durent entre 10 et 30 minutes. Elles permettent de faire le lien avec le carnet de bord, d'évaluer les nouvelles stratégies mises en place, de partager des ressources, évoquer des situations d'apprentissage en milieu homoglotte, etc. L'objectif de l'intégration de cet outil est de favoriser le développement de régulations métacognitives explicitées (ROMERO, 2004, p. 10) pour soutenir l'autonomisation des apprenants. Parallèlement la participation au CDB collectif devient obligatoire.

Présence d'une évaluation sommative :

La participation au cours, la réalisation des micro-tâches et des sous-tâches ainsi que la qualité des productions sont évaluées par l'enseignant. Les critères d'évaluation sont présentés en début de cours et peut être un élément motivationnel extrinsèque (RYAN & DECI, 2000) supplémentaire, notamment dans la participation du carnet de bord.

Organisation générale du cours en présentiel rétabli :

La répartition plus équitable des effectifs dans différents groupes de niveaux (A2-B1-B2/C1) nous a permis de rétablir une organisation du présentiel (cf figure 8.2 favorable à la mise en place des démarches de variation et de différenciation (temps 3 et 5) tout en proposant de nombreux temps de regroupement en classe entière (temps 1,2,4, 7 et 8), indispensables au maintien de la cohésion du groupe.

8.2. Analyse des données recueillies

Dans cette nouvelle étape de RA, trois types de données (voir 5.3) ont été recueillis.

Des données provoquées d'une part, qui correspondent aux données produites exclusivement dans la cadre de notre recherche (MAREN, 2003, p. 139), à savoir, deux questionnaires (cf annexe H et annexe I) : le premier réalisé lors du premier cours (analyse des besoins) et l'autre lors du dernier (analyse du ressenti en fin de cours), tous deux en présentiel. Nous avons obtenu 13 réponses au premier et 13 réponses au second.

Des données invoquées d'autre part qui sont des données produites indépendamment de la recherche et représentent des « traces » d'activité qui se déroulent naturellement pendant la formation (*ibid.*, p. 138). Elles sont incarnées dans cette deuxième étape de RA par les carnets de bord collectifs, les enregistrements des séances apprendre à apprendre et les enregistrements des entretiens de conseil qui ont été traités avec Excel et ELAN par deux chercheurs (vu en 5.4).

Enfin, des données suscitées, qui comme évoqué en 5.3 « sont construites dans le cadre de la recherche, mais dans un contexte qui se rapproche des situations naturelles,

8. Deuxième cycle de recherche-action : cours « Génie mécanique et productique » –
8.2. Analyse des données recueillies

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

FIGURE 8.2. – Organisation du présentiel de la RA2.

comme la conversation » (MAREN, 2003, p. 141). Elles correspondent, dans notre étude, à des entretiens de compréhension individuels d'environ 20 minutes par apprenant, réalisés par un chercheur externe au dispositif.

Pour cette deuxième étape de RA, en plus des 3 catégories présentées en RA1, à savoir les verbalisations liées au ressenti face à la classe multi-niveaux, à la pédagogie projet, et plus largement au dispositif de FHL, 5 sous-catégories de codage supplémentaires déjà présentées en 5.5.2 et répertoriées dans le tableau 5.3, ont été mises en place.

Ces 5 nouvelles sous-catégories de codage, basées sur les fondements de la capacité d'autonomie d'apprentissage d'HOLEC (1979), sont inspirées d'études précédentes (CAPPELLINI et al., 2016) et ont pour objectif d'évaluer le développement de l'autonomie des apprenants. Nous proposons de les lister une nouvelle fois ci-dessous :

1. Fixer des objectifs d'apprentissage
2. Verbaliser les activités en sélectionnant des ressources et des stratégies
3. Évaluer les effets de ce qu'on a mis en place
4. Planifier des situations d'apprentissage en milieu homoglotte
5. Expliciter les dimensions émotionnelles pour en prendre le contrôle

Les résultats des catégories précédemment évoquées sont présentés dans les sections suivantes.

8.2.1. La classe multi-niveaux

Dans le premier questionnaire les avis sont plutôt favorables à la classe multi-niveaux. En effet, 12 apprenants estiment qu'elle est un avantage et seulement un d'entre eux la considère comme « ni un avantage ni un inconvénient ». Un résultat qui n'évolue pas à la suite du dispositif où les résultats restent inchangés.

Les raisons qui justifient ces avantages aux yeux des apprenants sont nombreuses. Il y a les plus évidentes telles que l'entraide dont bénéficient les apprenants avec un niveau plus bas comme le montrent ces témoignages issus des questionnaires :

MFA-B1 : « Je peux consulter mes amis s'il y a des difficultés pendant le cours. »

ZQ-B2 : « S'il y a des personnes avec le niveau plus haut que nous, on peut apprendre beaucoup plus de choses en parlant avec eux. Si on a des difficultés, pas seulement le professeur on peut aussi leur demander. »

DH-B1 : « C'est un avantage pour qui ne sont pas très fort dans français parce que les autres peuvent les aider. »

MFA-B1 (13 :29), lors de son entretien de compréhension verbalise que c'est une source d'inspiration pour utiliser de nouvelles formulations :

"It's quite useful for me because if I give you an example, sometimes I can use the phrase made by friend because if I write some production écrite, la façon de mes écrits ces toujours les mêmes so if I saw my friends works, sometime I can make another phrase but the meaning is the same ¹¹."

Pour MH-B2 (12 :20) la classe multi-niveaux est intéressante car elle permet aux apprenants de gérer leur rythme d'apprentissage :

« Je pense qu'avec ces différents niveaux, il est vraiment intéressant parce qu'il y a des étudiants qui va apprendre plus vite que d'autres et d'autres vont apprendre peut-être un peu doucement par rapport aux autres avec le fait qu'on a des différents niveaux on va pouvoir s'entraider. »

Cette aide se poursuit en dehors de la classe comme l'explique ML-B1 13 :41 :

"[la classe mutltiniveaux] help me a little bit in the class and the outside of class, par exemple, in my room, because we live near by, he can help me anytime. ¹²."

Bénéfice moins notoire, les apprenants avancés profitent du niveau bas de leurs partenaires en les corrigeant ou en leur expliquant de nouvelles choses.

11. Notre traduction : « C'est assez utile pour moi parce que si je vous donne un exemple, parfois je peux utiliser la phrase faite par un ami parce que si j'écris une production écrite, la façon de mes écrits c'est toujours les mêmes donc si je voyais mes amis travailler, parfois je peux faire une autre phrase mais le sens est le même »

12. Notre traduction : « [la classe mutltiniveaux] cela m'aide un peu dans la classe et en dehors de la classe, par exemple, dans ma chambre, car nous habitons à proximité, il peut m'aider à tout moment »

8. Deuxième cycle de recherche-action : cours « Génie mécanique et productique » –
8.2. Analyse des données recueillies

AZZ-C1, une des étudiantes les plus avancées du cours, explique dans son entretien de compréhension qu'elle a trouvé intéressant de corriger ses camarades sur les documents partagés lors des travaux de groupe :

01 :14 : "For example, with Paul we use a lot of share document, and we can all of us, all the members of the group can do the works in the same time. In malaisia we didn't use it so it's very new to me, and it's very intersting as we can also correct the mistakes that the others makes so it's very interesting, and we can exchange easyly. ¹³."

On retrouve cette plus-value à destination des apprenants avancés dans les réponses ouvertes aux questionnaires de fin de cours :

AZB-B1 : « C'est un avantage parce qu'il permet des étudiants qui ont le haut niveau pour faire des révisions ».

SLN-B1 : « À mon avis, la différence de niveaux est un avantage au but de créer une ambiance plus productif et éducatif dans la classe. C'est dû au fait que ceux qui ont le niveau plus haut peuvent améliorer leurs connaissances en apprenant à ceux qui ont le niveau plus bas ».

Ce dernier étudiant estime toutefois que la classe multi-niveaux peut poser des problèmes dans la réalisation du projet notamment lors de la répartition de la charge de travail :

SLN-B1 « Même s'il me dérange toujours de savoir que certains d'entre nous travaillent plus que les autres pendant que l'on fait des projets. »

Dans cette deuxième étape de RA la classe multi-niveaux reste aux yeux de la grande majorité un avantage tout au long du dispositif. Pour les niveaux plus bas, elle permet d'avoir un accompagnement en classe et en dehors de la classe par les pairs, elle est une source d'inspiration. Pour les niveaux avancés, elle leur donne l'opportunité d'asseoir leurs connaissances en expliquant de nouveaux concepts à leurs pairs ou en les corrigeant. Enfin, elle permet aux apprenants d'avancer à leur rythme puisque les objectifs d'apprentissage sont individualisés.

8.2.2. La pédagogie de projet

Les activités autour des projets sont considérées avec les activités de production et d'interaction orale comme les activités ayant le plus fait progresser les apprenants comme le montre le tableau 8.2 et les témoignages suivants en réponse à la Q3 ¹⁴ du questionnaire de fin de cours :

13. Notre traduction : « Par exemple, avec Paul, nous utilisons beaucoup de documents partagés, et nous pouvons tous, tous les membres du groupe peuvent faire les travaux en même temps. En malaisie on ne l'utilisait pas donc c'est très nouveau pour moi, et c'est très intéressant car on peut aussi corriger les erreurs que font les autres donc c'est très intéressant, et on peut échanger facilement »

14. Question 3 : Quelles activités, parmi celles mentionnées ci-dessus, avez-vous particulièrement appréciées ou au contraire trouvées inutiles? Que vous auriez aimé faire plus régulièrement ou moins régulièrement? Pour quelles raisons?

8. Deuxième cycle de recherche-action : cours « Génie mécanique et productique » –
8.2. Analyse des données recueillies

Parmi ces activités lesquelles vous ont-elle fait le plus progresser ? (1= pas de progrès ; 5= beaucoup de progrès)						
	Rang moyen ↓					
	1	2	3	4	5	
Compréhension orale				■		4.2
Compréhension écrite				■		4.1
Exercices de grammaire en classe			■			3.5
Exercices de grammaire en autonomie avec AMETICE			■			3.4
& 7speaking		■				2.6
Production et interaction orale				■		4.3
Production écrite			■			3.6
Activité autour des projets				■		4.1

TABLEAU 8.2. – Réponses question 2 du questionnaire *fin de formation* RA2.

AR-B2 : « J’ai apprécié l’activité autour des projets car j’apprends beaucoup de choses de cette activité. J’aimerais faire la présentation plus régulièrement car il permet de me pousser pour parler plus. »

SLN-B1 : « Personnellement, j’apprécie beaucoup des projets et des travaux en groupe que l’on a fait tout au long de notre cours ensemble. À mon avis, ça me permet de bénéficier des applications des qualités de travail pour que je puisse l’appliquer dans mon parcours professionnel. »

AZ-C1 : « Pour moi, j’aime bien les activités autour des projets car ils nous permettent d’apprendre beaucoup de nouvelles choses. Quand on faisait ses activités, on utilisait différentes méthodes d’apprentissage qui étaient très intéressantes et je pense que on va les utiliser à l’avenir. »

Il est intéressant de noter que dans ces trois témoignages les apprenants indiquent vouloir utiliser à l’avenir les techniques d’apprentissage découvertes lors des projets et les réinvestir dans leur milieu professionnel.

Pour DB-C1 le projet est une forme d’apprentissage à la fois ludique et enrichissante :

« J’aime bien l’opportunité de créer la vidéo sur la formation de GMP avec mes camarades. Ça me permet d’exprimer mes idées dans un nouveau milieu, dans une nouvelle langue. C’est assez intéressant de voir de la collaboration entre nous quand nous essayons de produire le script, on a beaucoup rigolé, mais à la fin du travail, on a eu beaucoup d’expérience sur des outils et des logiciels d’édition. »

Autre point important, le projet vidéo leur a permis d’enrichir leur vocabulaire autour de leur domaine d’étude en génie mécanique et productique :

ZQ-B2 « Il y a aussi le projet de faire une vidéo par rapport au GMP. Dans ce projet, il y a beaucoup plus d’opportunités à apprendre sur notre matière. »

8. Deuxième cycle de recherche-action : cours « Génie mécanique et productique » –
8.2. Analyse des données recueillies

MFA-B1 dans son entretien de compréhension explique cela plus en détail :

11 :59 "[Did you learn something in french while working in this video?] for french I think the most likely it is the terms we use in GMP, because the french I learn with Monsieur Paul is the french we use in our daily life but in their formation GMP there is a lot of other terms that we never heard about, like le dressage¹⁵ we don't learn about that, and we mention it on the video so for me it is a way to learn how to, comment dire ça? [Apprendre comment parler de sa spécialité?] Ah oui¹⁶."

Toutefois on remarque que pour un apprenant, MFF-B1, la pédagogie de projet ne semble pas avoir répondu à ses attentes :

« D'après moi, j'aime bien des exercices de grammaire en classe car le professeur peut m'expliquer et aussi on peut se discuter ensemble dans la classe. Ensuite, l'activité autour des projets n'est pas vraiment m'aider pour améliorer mon français. »

Faisant écho au témoignage précédent NAA-C1 montre que les attentes de ces deux apprenants divergent fortement :

« J'aimerais bien faire plus les activités autour des projets et je voudrais faire la production écrite moins régulièrement. »

Par ailleurs la pédagogie de projet semble aussi avoir développé leur confiance :

IHQI-A2 « ces activités nous aident beaucoup d'être plus confiants et de nous faire bien réfléchir avant de parler pour avoir un speech structuré. »

ZQ-B2 « je sens que mon niveau de français est mieux qu'avant et je me fais plus de confiance chaque fois que je parle. »

Enfin, contre toute attente, le projet vidéo a permis à AR-B2 de découvrir lors des enregistrements vidéo des manipulations à l'atelier (pliage et soudage), qu'il souhaitait poursuivre ses études en ingénierie de production à l'École d'ingénieurs de Lyon :

12 :38 « la vidéo j'ai appris beaucoup de choses en faisant la vidéo pas seulement sur le français mais aussi sur mon futur mon avenir. [Pourquoi?] Comme j'ai fait le processus dans l'atelier le soudage le pliage, to record the video¹⁷ j'ai trouvé que c'est très intéressant pour moi de faire des choses comme ça, et je pense qu'à l'avenir je voudrais continuer mes études dans

15. En français dans le témoignage.

16. Notre traduction : « [Avez-vous appris quelque chose en français en travaillant sur cette vidéo?] Pour le français je pense que le plus probable ce sont les termes que nous utilisons en GMP, parce que le français que j'apprends avec Monsieur Paul est le français que nous utilisons dans notre vie quotidienne mais dans notre formation GMP il y a beaucoup d'autres termes dont nous n'avons jamais entendu parler, comme le dressage(en français dans le témoignage) nous n'apprenons pas cela, et nous ne le mentionnons dans la vidéo donc pour moi c'est une façon d'apprendre à, comment dire ça? [Apprendre comment parler de sa spécialité?] Ah oui. »

17. Passage à l'anglais dans le témoignage, notre traduction : « pour enregistrer la vidéo »

ingénierie de production à l'école d'ingénieur et j'ai cherché, grâce à ça, j'ai cherché les écoles d'ingénieur et j'ai trouvé que peut-être si c'est possible je voudrais poursuivre à l'école d'ingénieur Lyon ».

Pour synthétiser, la pédagogie de projet semble, dans cette deuxième étape de RA, avoir remporté l'adhésion de la grande majorité des apprenants, leur permettant de découvrir de nouvelles stratégies d'apprentissage et de les réinvestir dans des contextes plus larges, de progresser en français, notamment à l'oral, mais aussi en français de spécialité. Parallèlement, ils ont su mettre à profit l'expérience pour développer leur « confiance » à l'oral et pour certains, de s'intéresser à leur avenir professionnel.

8.2.3. Le dispositif de FHL

Articulation présentiel-distanciel :

L'articulation du cours entre présentiel et distanciel traduite dans son organisation en 3 phases (« avant », « pendant » et « après » le cours) est particulièrement appréciée par les apprenants comme l'illustrent les réponses à la question 4¹⁸ du questionnaire de fin de parcours.

Pour AR-B2 cette organisation clarifie les actions qui sont attendues d'elle :

« L'organisation est très bien car on peut savoir plus facilement ce qu'on doit faire et ce qu'on va faire et c'est le premier fois que j'ai vu l'organisation comme ça. ».

Pour MH-B2 le distanciel en amont du présentiel permet d'anticiper ce qui va être vu, et en aval de réinvestir les acquis du cours :

« Je pense que c'est tellement bien parce que avec cette organisation, on est beaucoup plus organisée. Par exemple, je vais avoir un peu d'idée sur ce que je vais faire pendant la prochaine séance du cours et avec l'activité après le cours, je vais me rappeler de ce que j'ai fait pendant le cours. »

ZQ-B2 évoque quant à lui l'avantage de l'existence du distanciel pour permettre de rentabiliser le temps dédié aux activités en présentiel dont la durée est limitée :

« Je pense que les organisations sont très bien car chaque fois avant le cours on a des choses à préparer donc dans le cours les activités se passent plus vite et il y a plus d'activités qu'on peut faire dans un cours pendant un temps court. Le professeur a prévu le temps pour tous les activités je pense que c'est excellent l'organisation du cours. Après le cours il y a aussi des devoirs à faire et on va le discuter la prochaine fois. »

Le temps est aussi abordé par AZZ-C1 lors de son entretien de compréhension, elle souligne le manque de temps en classe et l'avantage de la FHL pour pouvoir prolonger le travail à distance mais de pouvoir discuter des difficultés pendant la classe en cas de besoin :

18. Question 4 : Qu'avez-vous pensé de l'organisation du cours avant/pendant/après le cours? Justifiez votre réponse svp.

8. Deuxième cycle de recherche-action : cours « Génie mécanique et productique » –
8.2. Analyse des données recueillies

18 :33 "In my opinion is good because we don't have a lot of time in class to do all the things so when we have the hybrid mode we can do a lot more things as some activities we can do it by our own and some we can do in class and if we have something we don't understand we can discuss it during the class¹⁹."

Toutefois, la charge de travail supplémentaire que demande le cours hybride est pointée du doigt par NAA-C1 :

« Pour moi, c'est un peu difficile parce qu'il y a beaucoup de choses à faire en ajoutant les travaux des autres matières. »

Bien que l'aspect de la charge de travail soit révélé dans la question 24²⁰, cette remarque reste unique en réponse à la question 4. Elle est rédigée par une apprenante avec le deuxième plus haut niveau de la classe. Deux raisons peuvent selon nous expliquer ce sentiment :

1. les activités proposées pour les niveaux plus avancés sont plus longues que les autres niveaux (mais dans ce cas les autres apprenants de niveau C1 s'en seraient plaints eux aussi) ;
2. le niveau d'exigence de l'apprenante sur son apprentissage est plus élevé que les autres (le dispositif invite à un investissement personnel important par le biais d'objectifs personnels identifiés ou des activités facultatives mais qui comme leur nom l'indique ne sont pas obligatoires).

Les entretiens de conseil :

Concernant les entretiens de conseils, ils ont été largement appréciés par les apprenants et ce pour diverses raisons comme le montrent les réponses à la question 5²¹. Ils permettent à l'apprenant d'évaluer sa progression, d'identifier ses faiblesses et repérer comment y remédier :

AR-B2 : « Ca me permet de repenser la progression de mon niveau. En suivant l'entretien, je peux savoir mes faiblesses et je sais de travailler plus sur quel sujet. »

IHQI-A2 : « les entretiens nous aident beaucoup de nous faire nous réfléchir et nous évaluer en terme de notre faiblesse et force en français. »

Pour MFA-B1, l'entretien de conseil a d'une part une fonction de suivi (verbalisé comme « traquer ») dans une dimension personnalisante (verbalisé comme « développement personnelle »), et d'autre part une fonction d'approfondissement de la

19. Notre traduction : « A mon avis, c'est bien parce que nous n'avons pas beaucoup de temps en classe pour faire toutes les choses, alors quand nous avons le mode hybride, nous pouvons faire beaucoup plus de choses, comme certaines activités que nous pouvons faire par nous-mêmes et d'autres que nous pouvons faire en classe, et si nous avons quelque chose que nous ne comprenons pas, nous pouvons en discuter pendant la classe »

20. Question 24 : Quels ont été les points négatifs de ce cours ?

21. Question 5 : Les entretiens en début et milieu de cours ont-ils été utiles pour vous aider à vous fixer des objectifs ? A développer votre réflexion sur votre manière d'apprendre ? (expliquez vos réponses svp)

connaissance de la personnalité des apprenants par l'enseignant permettant l'adaptation des contenus du cours aux objectifs personnels des apprenants :

« L'entretien qu'on a fait au cours de ce programme est utiles pour traquer notre progression personnelle. L'enseignant peut identifier le développement personnelle pour chaque étudiants. Ensuite, le professeur peut modifier le cours selon des objectifs des chacun étudiants. »

Cette dimension personnalisante de l'apprentissage est à nouveau évoquée par ML-B1 comme une « manière d'apprendre qui convient avec moi » :

« Je pense que les entretiens ont été utiles pour moi à fixer mes objectifs[...] je peux analyser ou est ma progression d'obtenir mes objectifs et le prof peut m'aider un petit peu. Par exemple, il peut recommander une manière d'apprendre qui convient avec moi. »

Enfin, les entretiens de conseil ont permis à l'apprenante AZZ-C1, malgré son manque de confiance initial et les doutes que cela implique, de se rendre compte qu'elle avait atteint ses objectifs personnels initiaux :

« Pendant le premier entretien, j'ai discuté avec le prof mes objectives. Mais, a l'époque je ne faisais pas confiant sur moi-même alors j'ai le doute sur ses objectives. Heureusement, pendant le deuxième entretien, quand le prof m'a demandé si j'ai atteint les objectives, je rende compte que je l'ai atteint de manière indirecte. »

Le carnet de bord collectif :

Concernant le carnet de bord collectif, il est considéré utile pour la quasi-totalité des apprenants (12 sur 13 à la réponse à la question 6²²). MFA-B1 mentionne le partage de pratique pour justifier sa réponse :

« Le carnet de bord peut être utile en façon de partager les méthodes d'apprentissage. »

tout comme DH-B1 :

« Le carnet de bord de la classe a très utilisé pour découvrir les nouveaux façons d'apprendre et les partager avec mes amis. »

Pour SLN-B1, le carnet de bord collectif a un aspect ludique (verbalisé comme « façon amusante d'apprendre ») ce qui illustre l'appropriation de l'outil malgré son ancrage institutionnel :

« À mon avis, le carnet de bord de classe est véritablement une façon amusante d'apprendre parce que ça nous permet de partager les méthodes et les histoires l'un avec les autres. Je prend un exemple de mon expérience, récemment je me suis attaché à une méthode que j'ai appris du carnet du bord. l'un de mes amis nous a proposé de regarder des films avec doublage français qui, j'ai pensé, retira le plaisir du film. Pourtant, ça ne me dérange

22. Question 6 : Les forums « carnet de bord de la classe » ont-ils été utiles pour vous?

8. Deuxième cycle de recherche-action : cours « Génie mécanique et productique » –
8.2. Analyse des données recueillies

pas du tout et je pourrais apprendre beaucoup de vocabulaire grâce à cette méthode-là . »

Les séances apprendre à apprendre :

À propos des SAA, elles sont l’occasion pour les apprenants d’échanger, lors d’interactions orales entre apprenants et entre apprenants et l’enseignant, autour de leur apprentissage. Il ressort de l’analyse de contenu des six SAA que l’élément le plus évoqué est l’évaluation des stratégies et ressources mises en place (sous-catégorie 4 de la sous-section suivante). C’est un moment, un espace, pour prendre du recul entre pairs, sur leur apprentissage et identifier ce qui fonctionne et ce qui fonctionne moins. Malheureusement les SAA ne sont ni évoquées dans le questionnaire de fin de parcours ni dans l’entretien de compréhension, il est donc impossible d’évaluer le ressenti des apprenants face à cet outil, élément que nous tentons de corriger en RA3.

L’ensemble des éléments du dispositif a su répondre aux besoins spécifiques de quasiment tous les apprenants (pour 12 apprenants sur 13 en réponse à la question 10²³). De plus, le scénario de communication du dispositif de FHL leur a permis d’entretenir des relations sociales avec leurs pairs malgré les différences de niveaux (pour 11 d’entre eux en réponse à la question 12²⁴). Ces résultats sont appuyés par la satisfaction générale, largement positive pour tous les apprenants comme le montre le tableau 8.3.

Satisfaction générale (1= pas du tout ; 5 = parfaitement)						
	Rang moyen					↓
	1	2	3	4	5	
Le cours de français a répondu à vos attentes ?						4.1
Le rôle de l'enseignant ?						4.5
Réponses	1	2	3	4	5	Total
Le cours de français a répondu à vos attentes ?	0	0	0	12 (92%)	1 (8%)	13
Le rôle de l'enseignant ?	0	0	1 (8%)	4 (31%)	8 (62%)	13

TABLEAU 8.3. – Réponses question 25 du questionnaire *fin de formation* RA2 sur la satisfaction générale.

23. Question A0 : Les différents éléments du cours (les activités en présentiel et en distanciel, les différentes ressources, les entretiens avec l’enseignant, etc.) ont-ils su apporter des réponses à vos besoins spécifiques?

24. Question 12 : Les activités collaboratives comme le projet vidéo, le poster, les exposés, ou encore le carnet de bord du cours vous ont-elles permis d’entretenir des relations sociales ou interactions avec vos pairs malgré vos différences de niveaux?

8.2.4. Autonomie

Dans cette sous-section nous présenterons dans un premier temps les résultats obtenus pour chaque sous-catégorie en indiquant entre parenthèses les liens avec les autres sous-catégories, puis, dans un second temps, nous établirons des liens afin d'évaluer dans quelle mesure les apprenants ont développé leur autonomie d'apprentissage.

8.2.4.1. Catégorie 4.1 : fixer des objectifs d'apprentissage

Des objectifs d'apprentissage sont explicitement demandés lors du premier entretien de conseil par l'enseignant. Les apprenants sont amenés à choisir des objectifs adaptés à leurs niveaux et besoins respectifs. Parallèlement dans d'autres éléments du dispositif, notamment le carnet de bord collectif, on observe la verbalisation d'objectifs d'apprentissage, linguistiques d'une part avec le vocabulaire et la grammaire :

AR-B2 dans CDB-S2²⁵ :

« lors d'une précédente interview, j'ai dit à mon professeur que je vais memorizer au moins dix mots par jour. »

ML-B1 CDB-S2 :

« je peux bénéficier mon temps libre en faisant les exercices supplémentaires. Par exemple, il y a des exercices sur la passée compose ou l'imparfait qu'on a appris cette semaine dans cette application. »

DB-C1 CDB-S3 :

« lire [...] un petit article pour 15 minutes chaque jour peut augmenter vos vocabulaires et vous familiariser aux différents structures des phrases. »

Par ailleurs, on observe au fur et à mesure dans l'avancement du dispositif, l'apparition de verbalisations d'objectifs liées à des situations d'apprentissage comme « parler plus avec des français » (catégorie 3) pour mieux comprendre le langage familier.

AZZ-C1 CDB-S3 :

« Cette semaine, j'ai regardé une vidéo qui nous donne quelques conseils sur la façon de parler français comme un natif. »

On retrouve plus en avant au cours du dispositif, l'énonciation d'objectifs autour de la prononciation lors de l'enregistrement de la vidéo, à la semaine 6 du CDB, où les apprenants sont soucieux d'avoir une bonne diction, une bonne fluidité pour la vidéo afin que des Français puissent bien les comprendre.

ZQ-B2 CDB6 :

« Pendant je faisais le vidéo, j'avais un peu peur car je m'inquiète qu'il y a des personnes qui regardent mon vidéo ne comprennent ce que je voulais dire. Mais, petit à petit je pensais que la peur est la seule difficulté dans l'avancement de mon niveau de français, donc je me calme et je parle dans le vidéo comme je parle avec mes amis. Heureusement, il était pas mal. »

25. CDB-S2 pour carnet de bord - semaine 2

8. Deuxième cycle de recherche-action : cours « Génie mécanique et productique » –
8.2. Analyse des données recueillies

Pour atteindre ces objectifs autour de la prononciation, ils vont répéter de nombreuses fois leurs enregistrements (catégorie 4.2).

Enfin, il est à noter qu'après la fixation d'objectifs au début du parcours, leur évolution pendant le déroulement du cours est fortement liée aux évaluations que les apprenants opèrent sur leurs apprentissages (catégorie 4.4).

8.2.4.2. Catégorie 4.2 : Planifier les activités en sélectionnant des ressources et des stratégies

Trois ensembles de ressources émergent des analyses. Le premier ensemble regroupe les ressources inscrites dans le dispositif dans sa conception, comme les CDB et les différentes activités sur AMeTICE. Le deuxième ensemble de ressources rassemble des ressources pédagogiques, notamment des sites internet spécialement conçus pour l'apprentissage du FLE. Le troisième ensemble correspond aux ressources ayant un lien avec le divertissement, comme les livres, les jeux vidéo et les plate-formes de vidéos, qui sont instrumentées pour devenir des moyens d'apprentissage.

Concernant les stratégies, les analyses montrent trois dynamiques à l'œuvre. La première concerne l'effet de certains éléments du dispositif. Ainsi, par exemple, la tâche-projet authentique pour la réalisation d'une vidéo de présentation de GMP pousse les apprenants à chercher de nouvelles ressources pour dénicher le lexique approprié. Ou encore, le CDB collectif devient un levier pour l'élargissement du répertoire des ressources et stratégies d'apprentissage. En effet, quand certains apprenants ressentent ne plus avoir de nouvelles choses à relater à leurs pairs, ils décident d'essayer de nouvelles ressources et stratégies pour pouvoir ensuite en discuter. Cela amène parfois à l'adoption de nouvelles habitudes, comme la lecture chez AR-B2 :

« J'aime bien acheter le livre mais je ne le lire pas.[...] Donc je vais essayer de lire jusqu'au fin de ce livre. »

Ce message faisant suite au message de MH-B2 :

« Personnellement, la lecture m'aide beaucoup à apprendre le français. Grâce à ça, j'ai la chance d'élargir mon vocabulaire. Je sais que la lecture n'est pas pour tout le monde et chaque personne a sa préférence mais je crois qu'il faut au moins essayer. »

Le CDB joue également un rôle dans l'émulation, en lien avec les interactions en français au quotidien (catégorie 4.3). Les étudiants verbalisent dans le CDB et dans les SAA dès le début du cours l'importance pour eux de profiter des différentes occasions d'interaction en français. Néanmoins, cela ne se traduit pas en actions dans un premier temps. C'est seulement à partir de la semaine 4 que certains étudiants se lancent pour interagir avec des étudiants « locaux » lors d'une soirée étudiante en résidence :

MH-B2 CDB-S4 « Le Vendredi soir, je suis allé à une soirée qui a été organisée par mon résident. C'était vraiment sympa! [...] Malheureusement,

8. Deuxième cycle de recherche-action : cours « Génie mécanique et productique » –
8.2. Analyse des données recueillies

la langue qu'on a utilisée est le français! (ce n'était pas malheureux, je rigole :p) Bien sûr c'est une très bonne façon d'apprendre la langue Française car je peux vous dire que c'était vraiment différent de ce qu'on a pratiqué pendant le DELEF.»

Le récit qui est fait de cet épisode sur le CDB collectif devient un déclic pour les autres étudiants, qui par volonté d'émulation surmontent par la suite leur timidité pour aller à la rencontre des autres étudiants.

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

La troisième dynamique se développe autour de l'instrumentation des activités de divertissement pour l'apprentissage du FLE. Avec un rôle moteur des EC et des effets visibles dans le CDB, les apprenants prennent conscience du peu de temps qu'ils peuvent consacrer à l'apprentissage du FLE en fonction des autres engagements de leur formation. En plus d'aller rechercher des interactions avec des étudiants francophones, cela les amène à modifier leurs pratiques récréatives pour introduire une dimension d'apprentissage de FLE. Par exemple le visionnage d'humoristes francophones en ligne dans le message de DH-B1 CDB-S4, le paramétrage de jeux vidéo pour que le français en devienne la langue

MFB-A2 CDB-S1 :

« le français est assez difficile pour nous , parfois nous sommes si paresseux pour lire des phrases en français , mais, et si nous le rendions amusant? comme jouer à des jeux vidéo en français. EHHEEHHEEHEHE Cela fait déjà 1 mois que j'ai changé la langue de l'anglais au français dans mon jeu vidéo. »

ou encore suivre des événements sportifs avec une chronique en français,

DH-B1 CDB-S2 :

« Vous regardiez le résumé de match du foot souvent? Moi aussi! Alors, j'ai une bonne nouvelle pour vous. La semaine dernière j'ai trouvé une chaîne de YouTube pour regarder tous les résumés des matchs du foot EN FRANÇAIS. Dans cette chaîne, vous pouvez regarder les résumés des Premier League, Bundesliga, Ligue 1 et beaucoup plus. Il s'appelle RMC Sport qui est la chaîne principale de sport en France. Maintenant, vous pouvez améliorer votre français en regardant le sport aussi. Vous allez

trouver beaucoup de nouveau vocabulaire sur le résumé. Par exemple, le but, le poteau, les joueurs et autres. N'oubliez pas de noter ce que vous avez appris et bon courage. »

8.2.4.3. Catégorie 4.3 : Planifier les activités en terme de situations d'apprentissage en milieu homoglotte

Les apprenants sont rapidement convaincus de l'intérêt de parler français avec des francophones, même si les premiers messages du CDB et le premier EC soulignent une crainte pour certains d'entre eux (cf catégorie 4.5).

Toutefois, on observe une évolution positive au fil du temps avec de nombreux apprenants qui se fixent comme objectif dans les EC de parler plus avec des Français. Ils partagent leurs stratégies via le CDB comme NA-C1 CDB-S4 :

« Sachant que nous sommes tous les malaisiens, on doit chercher les autres copains des nationalités différentes pour que nous parlions français automatiquement [...] nous pouvons parler le français entre nous mais ce n'est pas efficace »

Comme noté ci-dessus, pour cela ils participent à des « soirées » dans leurs résidences universitaires, ou passent du temps dans la cuisine pour rencontrer de nouvelles personnes. En dehors des résidences, ils instrumentent des situations de la vie quotidienne : ils se rendent à l'office du tourisme et demandent des informations (AR-B2 CDB-S4), ou encore vont dans des centres commerciaux pour discuter avec les vendeurs (AZB-B1 CDB-S3).

Deux exemples viennent illustrer cette dynamique de volonté de pratiquer le français au quotidien. Le premier est un épisode relaté par un étudiant dans son CDB-S2

MFA-B1 :

« J'ai parlé français avec la travailleuse jusqu'à ce qu'elle a vu mon passeport malaisien. Puis, elle a commencé à parler en anglais. Malgré qu'elle a parlé en anglais, j'insiste toujours pour parler français. »

Dans l'extrait, on voit comment l'apprenant refuse la facilité de passer par l'anglais et va s'affirmer en locuteur francophone en imposant le français comme langue de communication pendant ses achats.

Le second exemple est l'évolution remarquable d'un autre apprenant, SLN-B1, qui à l'EC1 affirme préférer parler français avec des étudiants de sa résidence qui ne sont pas français car

« c'est plus facile et ils parlent en français standard, alors que les français il vont parler en français familier alors je n'arrive pas à bien comprendre. »

Cependant, il se ravise à l'EC2 :

« avant j'ai dit je préfère parler avec les étrangers francophones mais maintenant, hier j'ai rencontré des gens français et même s'ils parlent trop vite je peux bien comprendre. »

8. Deuxième cycle de recherche-action : cours « Génie mécanique et productique » –
8.2. Analyse des données recueillies

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

8.2.4.4. Catégorie 4.4 : évaluer les effets de ce que l'on a mis en place

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

Si dans la première partie du cours les autoévaluations portent essentiellement sur des objets langagiers (vocabulaire, grammaire, prononciation), à partir de l'EC2 on observe l'émergence de nouveaux objets d'évaluation liés aux compétences interactionnelles et compétences transversales comme la confiance (MAULÉON et al., 2014), reportés lors des entretiens compréhensifs :

ML-B1 11 :54

"Before this I never interested to make video like this, because I'm not a very creative person. And when I make this video it makes me think a lot on how to be more creative, and work with other people"

il poursuit 15 :19

"This class make me more brave to communicate with people, become less shy" et « Ce vidéo m'a aidé de construire ma confiance quand je parle devant la caméra. »

Enfin, l'évaluation porte parfois sur des compétences techniques telles qu'éditer une vidéo, écrire un script, utiliser des documents partagés. Dans le questionnaire de fin de parcours, à la question 18²⁶ 12 apprenants sur 13 pensent avoir développé leurs « compétences numériques » (vu en 1.1.3.3) pendant le cours.

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

8.2.4.5. Catégorie 4.5 : expliciter les dimensions émotionnelles pour en prendre le contrôle

Les dimensions émotionnelles présentes dans les verbalisations des apprenants sont essentiellement en rapport aux défis liés à l'utilisation du français dans le dispositif et

26. Question 18 : Pensez-vous que ce cours vous a permis de développer vos compétences numériques?

8. Deuxième cycle de recherche-action : cours « Génie mécanique et productique » –
8.2. Analyse des données recueillies

dans la vie quotidienne. Notons que ces défis ne sont pas perçus comme démotivants, mais ils engendrent des émotions ambivalentes, comme cet exemple relaté par une étudiante

NA-C1 CDB-S1 :

« Habiter à l'étranger, ça me rends heureuse et anxieuse au même temps parce que je ne sais pas comment les gens peuvent m'accepter dans sa communauté. »

Un sentiment d'insécurité ou de timidité est régulièrement verbalisé lors des EC1 et 2. Parmi les éléments du dispositif, les présentations des travaux de groupe sont régulièrement évoquées,

AZZ-C1 7 :09

"Once in the wile we have to do presentation in front of others and sometimes for me, in the first place I'm very nervous, I was very nervous but as time goes by, and I believe I have improve my French a little I become more confident and I can speak in front of many people "

Mais celui qui génère le plus de stress semble être la réalisation de la vidéo, qui représente un « vrai challenge » ou « défi » pour eux comme

MLAMBY-B1 07 :09

"I'm not a very creative person",

ou encore

AZZ-C1 14 :37 "as in our opinion our pronunciation is not that good so we are afraid that the French people doesn't understand what we say in the video".

Face à ces défis, les apprenants mettent en place des stratégies de gestion du stress et savent finalement en tirer profit pour progresser :

AZZ-C1 14 :58

"We try to record the audio many time and doing that I realized that I improved my pronunciation skill".

Leur positionnement dans la classe multi-niveaux peut lui aussi parfois installer ce sentiment d'insécurité pour les niveaux les plus faibles IH-A2 "it's very difficult for us" même s'ils reconnaissent ensuite que c'est un avantage pour eux car les pairs avec un niveau plus avancé peuvent les aider pendant et après la classe, ce qui peut s'avérer être un élément de motivation supplémentaire pour certains.

8.2.4.6. Discussion du lien entre les 5 catégories constitutives de l'autonomie

Les analyses des différentes catégories précédentes montrent plusieurs dynamiques d'apprentissage au sein du dispositif conduisant à l'autonomisation des étudiants. Ainsi, les verbalisations métacognitives dans les EC, le CDB et les SAA amènent à

élaborer de nouveaux objectifs et de nouvelles stratégies d'apprentissage. C'est le cas lors de la réalisation de la tâche-projet qui agit comme un déclencheur pour fixer des objectifs d'apprentissage en terme de prononciation, élaborer des stratégies d'apprentissage et gérer le stress lié à la performance attendue. C'est aussi le cas lors des remises de productions écrites et du retour de l'enseignant sur ces dernières. Ainsi le retour sur les productions écrites permet de revenir sur des objectifs de correction formelle, puis sur la recherche de nouvelles ressources et leur partage avec le groupe.

Par ailleurs, les analyses montrent que le dispositif fait émerger une dynamique d'autonomisation allant investir les apprentissages informels (MANGENOT, 2011). C'est le cas de l'introduction ou de l'élaboration de ressources et stratégies d'apprentissage liées aux pratiques de divertissement, qui sont ainsi incluses dans un apprentissage autodéterminé (TOFFOLI, 2020). De plus, cette dynamique montre un élargissement de l'imaginaire de ce qui peut faire partie de l'apprentissage du FLE pour les apprenants.

Le dispositif permet également une articulation des parcours d'apprentissage avec le milieu homoglotte. Celui-ci est une source de confrontation pour l'évaluation des progrès réalisés ainsi que de leurs limites. On retrouve ici les observations de PORCHER (2004) concernant l'appui de l'autoévaluation en langues sur les situations de communication. Par ailleurs, le milieu homoglotte devient au fur et à mesure du dispositif, un espace constituant un réservoir de situations de communication possibles, que les apprenants investissent progressivement en surmontant les difficultés ou blocages rencontrés.

Cette évolution est soutenue par les échanges de groupe, que ce soit par les CDB en ligne ou par les moments de SAA en classe. L'investissement du milieu homoglotte comme un espace d'apprentissage (BENSON, 2021) participe également au processus d'autonomisation dans la mesure où ici, comme pour les pratiques de divertissement, on assiste à un élargissement de la sphère des pratiques d'apprentissage du FLE.

De plus, l'investissement du milieu homoglotte est lié à des dynamiques de socialisation (DUFOUR, 2021), où les apprenants s'affirment de plus en plus comme des locuteurs francophones (comme dans l'exemple de la résistance au passage à l'anglais) et comme des membres de groupes sociaux (la communauté étudiante). Dans ce deuxième cas, la dynamique de socialisation est liée aux dimensions sociales de l'autonomie (CAPPELLINI, 2022), qui sont à l'œuvre dans des processus d'émulation amenant les apprenants à s'exposer à des situations de communication exolingue.

8.3. Discussion deuxième cycle de RA

Les analyses de cette deuxième étape de RA montrent que le dispositif de FHL, à travers les nombreux éléments et démarches qui le constituent, a permis aux apprenants malgré l'hétérogénéité, le développement de parcours différenciés, individualisés et personnalisés. De surcroît, la plupart d'entre eux ont su tirer profit de ces hétérogénéités : les apprenants avec les niveaux le plus bas ont bénéficié des connaissances et de l'accompagnement de leurs pairs avec des niveaux plus avancés quand ces derniers ont pu asseoir leurs connaissances durant ces accompagnements.

La pédagogie de projet, vectrice de ces accompagnements et des avantages qu'ils entraînent, a elle aussi montré sa capacité à s'adapter aux besoins langagiers des apprenants (dans notre cas les compétences orales ainsi qu'en français de spécialité), mais aussi aux besoins plus personnels (développement de la confiance, de la créativité, etc.), académiques (avec le français de spécialité) ou même professionnels.

Parallèlement, le dispositif de FHL montre des dynamiques qui ont conduit à l'autonomisation des apprenants. Les éléments SAA, CDB, EC et ePortfolio orientés pour développer la métacognition des apprenants ont suscité chez ces derniers un désir de socialisation avec des locuteurs français, pour apprendre « le langage courant et familier », améliorer leur compréhension orale ou encore évaluer leurs progrès. En outre, ils élaborent progressivement de nouveaux objectifs et stratégies d'apprentissage, investissent les apprentissages informels, s'évaluent en situation de communication dans un milieu homoglotte tout en dominant leurs difficultés émotionnelles.

Ces différentes observations montrent que la classe multi-niveaux et la pédagogie différenciée dans un dispositif hybride peuvent constituer deux leviers précieux pour l'autonomisation des apprenants, notamment dans un contexte immersif en milieu homoglotte comme le nôtre.

8.4. Synthèse chapitre 8

Si la première étape de RA a montré quelques faiblesses dans la gestion de la classe multi-niveaux, en raison notamment de la présence de débutants complets et le manque d'effectifs intra-niveaux limitant ainsi les interactions possibles (cf conclusion RA1 7.4, cette deuxième étape de RA révèle que le dispositif de FHL présente de nombreux atouts dans la gestion d'une classe hétérogène en l'absence de ces deux facteurs problématiques.

En ce sens, le dispositif de FHL a permis, à travers la réalisation de la tâche projet, de proposer des parcours différenciés, individualisés et personnalisés, s'adaptant aux besoins personnels, académiques voire professionnels des apprenants.

Enfin les quatre outils mis en place pour l'autonomisation, à savoir SAA, CDB, EC et ePortfolio, ont favorisé le développement de la métacognition des apprenants conduisant au renforcement de leur autonomie d'apprentissage. Ils cherchent et testent de nouvelles ressources et stratégies d'apprentissage, ils investissent ainsi les espaces d'apprentissage informels, et s'efforcent à communiquer en situation homoglotte tout en gérant leurs émotions.

Dans notre prochaine RA, nous ferons évoluer le dispositif en insistant sur le contexte homoglotte dans lequel nous nous situons lors de EC, en réorganisant la configuration des SAA et du carnet de bord. Cette dernière RA aura pour objectif d'approfondir les analyses concernant le ressenti autour de l'hétérogénéité, de la pédagogie de projet et d'évaluer le développement de l'autonomie dans un contexte cette fois beaucoup plus hétérogène au niveau environnemental (contextes, situations, besoins, cf 1.1) et biographique (biographie langagière, capital linguistique, culturelle, cf 1.6).

9. Troisième cycle de recherche-action : cours « FLE-AMU »

Sommaire

9.1. Caractéristiques de la RA3	235
9.1.1. La population	235
9.1.2. Les tâches-projets	236
9.1.3. Répartition temporelle du présentiel et du distanciel	237
9.1.4. Spécificités saillantes de la troisième étape de RA	237
9.2. Analyse des données recueillies	238
9.2.1. La classe multi-niveaux	239
9.2.2. La pédagogie de projet	243
9.2.3. Le dispositif de FHL	249
9.2.3.1. L'organisation	249
9.2.3.2. Les outils à visée autonomisante :	250
9.2.4. Autonomie	254
9.2.4.1. Catégorie 4.1 : Fixer des objectifs d'apprentissage	254
9.2.4.2. Catégorie 4.2 : Planifier les activités en sélectionnant des ressources et des stratégies	255
9.2.4.3. Catégorie 4.3 : Planifier les activités en terme de situa- tions d'apprentissage en milieu homoglotte	256
9.2.4.4. Catégorie 4.4 : Évaluer les effets de ce que l'on a mis en place	258
9.2.4.5. Catégorie 4.5 : Expliciter les dimensions émotionnelles pour en prendre le contrôle	260
9.2.4.6. Discussion du lien entre les 5 catégories constitutives de l'autonomie	262
9.3. Discussion troisième cycle de RA	262
9.4. Synthèse Chapitre 9	263

9.1. Caractéristiques de la RA3

La troisième et dernière étape de notre RA se déroule au deuxième semestre de l'année universitaire 2021-2022.

9.1.1. La population

Le cours FLE-AMU est composé de 13 apprenants issus de 8 nationalités distinctes, d'âge compris entre 20 et 72 ans. Ce groupe classe est composé de 7 doctorants, inscrits dans 5 écoles doctorales différentes, de 6 personnes « extérieures à l'université » dont une personne inscrite par son entreprise. Les niveaux de langue vont du niveau A1 acquis au niveau B2. L'ensemble de ces informations est compilé dans le tableau 9.1.

Noms ¹	Pays d'origine	ED/Part/Ent ²	CO	CE	PO	PE	NG ³
JA	Colombie	Entreprise	A2	A2	A1	A1	A1
DP	Russie	Sciences de la vie et de la santé	A2	A2	A1	A1	A1
LB	Uruguay	Sciences de l'environnement	A2	A2	A1	A1	A1
NC	États-Unis	Particulier	A2	A2	A2	A1	A2
FC	Brésil	Particulier	A2	B1	A2	A2	A2
LF	Brésil	Particulier	A2	B1	A2	A2	A2
AA	Brésil	Particulier	B2	B2	B1	A2	B1
ER	Brésil	Sciences de l'environnement	B1	B2	B1	B1	B1
DH	Colombie	Sciences pour l'ingénieur	B2	B2	B2	B2	B2
YY	Chine	Espaces, Cultures, Sociétés	B2	B2	B1	B2	B2
FA	Mauritanie	Particulier	B2	B2	B2	B1	B2
HH	Chine	Sciences pour l'ingénieur	B2	C1	B2	B2	B2
AN	Iran	Mathématiques et Informatique	C1	C1	B2	B1	B2

TABLEAU 9.1. – Hétérogénéités inter et intra-individuelles de la troisième étape de RA

Si certaines hétérogénéités semblent évidentes, notamment au regard des nationalités présentes et des différences culturelles qu'elles impliquent, il ressort des premiers entretiens de conseil une grande hétérogénéité de besoins ressentis comme de besoins objectifs (CUQ, 2003, p. 35) ainsi qu'une importante variété d'hétérogénéités d'ordre motivationnel (RYAN & DECI, 2000).

Dans le questionnaire d'analyse des besoins réalisé en début de parcours (annexe J), les apprenants expriment majoritairement vouloir développer en priorité leur production orale (60 % d'entre eux) puis leur compréhension orale et production écrite (respectivement pour 20 % d'entre eux). Toujours dans le même sens, à la

1. Afin de conserver l'anonymat des apprenants nous indiquons en première lettre l'initiale de leur prénom, en deuxième lettre l'initiale de leur nom

2. ED pour École doctorale; Part pour Particulier; Ent pour Entreprise

3. NG pour Niveau Général

question 3⁴ ils répondent 3,4 pour la compréhension orale ; 2,3 pour la compréhension écrite ; 3,0 pour la production orale et 1,3 pour la production écrite (avec un seul apprenant répondant 4/4, qui réitère cet intérêt dans son EC1 HH-B2) ; soit un intérêt manifeste pour la quasi totalité des apprenants des compétences orales au détriment des compétences écrites.

Par ailleurs, les compétences liées à la maîtrise des outils numériques entre les apprenants varient fortement. Par exemple, JA est informaticien alors que NC, FC, AA ont des lacunes importantes dans l'utilisation d'outils numériques qu'elles manifestent à la question 7⁵.

Une importante hétérogénéité donc pour cette RA3, tant d'un point de vue des niveaux, que des besoins, que des cultures d'apprentissage, et des compétences transversales plus générales.

9.1.2. Les tâches-projets

Comme évoqué en 6.1.1 les apprenants participent à deux tâches-projets, dans cette troisième étape. Elles consistent à :

1. Participer à un concours « pitch vidéo⁶ » organisé par l'école doctorale en partenariat avec l'association OTECI⁷. Les apprenants ont « 120 secondes pour convaincre un jury, en exposant leur expérience de recherche et leur projet professionnel de façon claire, concise et convaincante ».

Pour les apprenants qui ne sont pas doctorants (6 sur 13) et qui ne peuvent donc pas participer au concours, la tâche-projet est adaptée, ils doivent réaliser *un CV vidéo pour leur profil LinkedIn*⁸. Les outils et besoins langagiers pour cette tâche-projet sont identiques à celle du « pitch vidéo ».

- La réalisation de cette première tâche-projet mobilise de nombreux besoins langagiers : l'apprenant se présente, il raconte son parcours universitaire et professionnel, exprime ses souhaits et projets, il doit convaincre, etc. Pour cela il apprend à organiser son discours (narratif, explicatif et argumentatif) avec des connecteurs (chronologiques et logiques) en utilisant les temps du passé. Il travaille principalement les compétences orales (production, compréhension et interaction orale) lors de la réalisation de la vidéo, mais aussi les compétences écrites (production et compréhension) à travers la rédaction du script. D'un point de vue lexical, le vocabulaire utilisé est en lien direct avec son domaine de recherche et/ou professionnel.

4. Question 3 : Classez de 1 à 4 l'importance de ces compétences pour vous : Compréhension orale / Compréhension écrite / Production orale / Production écrite

5. Question 7 : Lors de notre cours, nous allons utiliser des outils informatiques. Pourriez-vous évaluer votre niveau de compétence en informatique générale (utilisation internet, Ametice, Zoom, Word, etc.) ? (1= importantes difficultés ; 5 = aucune difficulté)

6. Lien vers le concours : https://oteci.asso.fr/accueil/paca-3/annonce_concours_pitch_2022/

7. Organisation pour la Transmission des Expériences et des Compétences Intergénérationnelles : <https://oteci.asso.fr/>

8. Lien vers le tutoriel CV vidéo : <https://www.linkedin.com/learning/rediger-un-cv/realiser-un-cv-video-2>

Cette tâche-projet est personnalisante puisqu'elle invite chaque apprenant à réaliser un travail spécifique lié à son profil, tout en intégrant une part importante de socialisation (CONNAC, 2012). En effet, les apprenants coopèrent tout au long de la réalisation de la tâche-projet : ils s'entraident, se relisent, se corrigent, se conseillent, etc.

2. Construire une carte interactive⁹ à destination des futurs étudiants de l'université en pointant des lieux qu'ils souhaitent partager (parcs nationaux, restaurants, musées, cinémas, théâtres, etc.) et en spécifiant leurs caractéristiques. Cette tâche-projet a été détaillée en 6.7

— La réalisation de cette deuxième tâche-projet mobilise de nombreux besoins langagiers autour du discours explicatif et descriptif. Les apprenants apprennent à présenter, recommander, conseiller un lieu, à détailler ses caractéristiques. Ils travaillent les compétences orales (production, compréhension et interaction orale) lors de la réalisation de la carte, mais aussi les compétences écrites (production et compréhension) à travers la rédaction des caractéristiques des lieux qu'ils détaillent dans la carte. D'un point de vue lexical, le vocabulaire utilisé est en lien avec les lieux touristiques, la géographie, les transports, les lieux culturels etc.

Nous estimons, à partir du questionnaire d'analyse des besoins et du premier entretien de conseil réalisé, que ces deux tâches-projets répondent aux attentes et besoins des apprenants, et qu'elles représentent une action sociale réelle avec un fort enjeu authentique (6.1.1).

9.1.3. Répartition temporelle du présentiel et du distanciel

Comme l'illustre la figure 9.1, la répartition temporelle de notre RA3 est quasiment identique à la première étape de RA. Le troisième dispositif est scénarisé autour de 30 heures de formation avec 20 heures en présentiel (soit 2 heures par semaine sur 10 semaines) et 10 heures en distanciel (soit une heure par semaine sur 10 semaines) incluant deux entretiens de conseil de 30 minutes chacun environ, un en début et l'autre en milieu de formation.

9.1.4. Spécificités saillantes de la troisième étape de RA

Cette dernière étape de RA présente la plus grande hétérogénéité par rapport aux précédentes. En effet, on y retrouve des apprenants issus de contextes et de situations hétérogènes, avec des besoins hétérogènes, qui conduisent à des hétérogénéités motivationnelles, auxquelles s'ajoutent, par le biais des 8 nationalités présentes, de fortes hétérogénéités culturelles. Enfin, le capital linguistique des apprenants varie fortement, certains parlent trois voire quatre langues, d'autres ne parlent que leur langue maternelle (4 apprenants au total dont 3 qui ne parlent pas anglais). A cela

9. Lien vers le générateur de carte interactive : <http://umap.openstreetmap.fr/fr/>

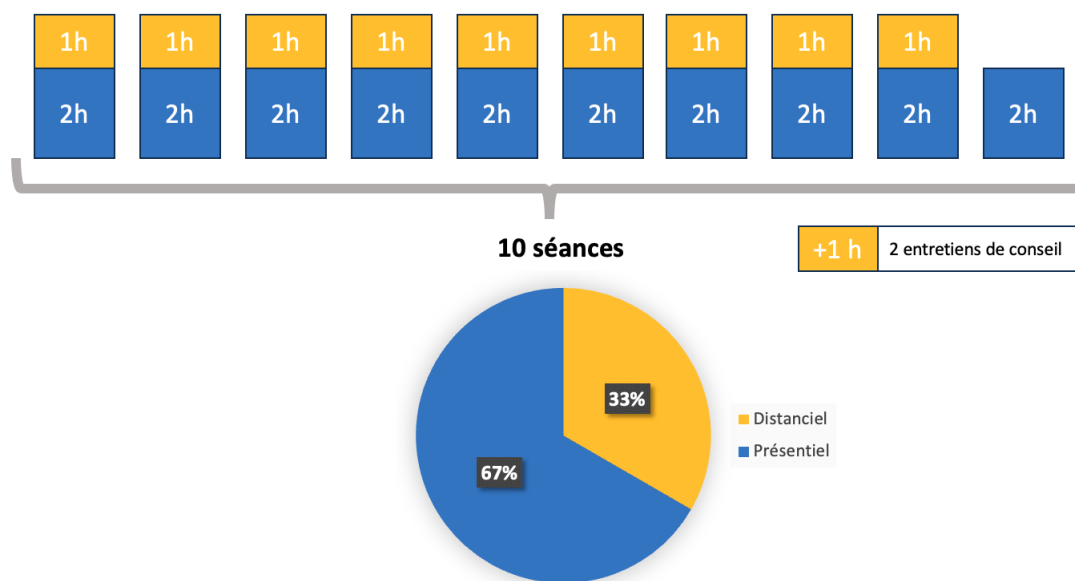


FIGURE 9.1. – Répartition temporelle du présentiel et du distanciel de la RA3

s'ajoute les hétérogénéités déjà présentes dans les deux autres RA, les hétérogénéités cognitives et émotionnelles (cf 1.1.2.1).

Pour rappel, l'ensemble des hétérogénéités évoquées précédemment ont été répertoriées dans la figure 1.7

Dans cette dernière RA, nous avons fait évoluer le dispositif en tentant de tirer profit, lors de EC, des SAA et du carnet de bord collectif, du contexte homoglotte dans lequel nous nous situons. Par ailleurs, le troisième entretien conseil n'ayant pas eu lieu lors de la précédente étape de RA et n'ayant pas montré de manque particulier, nous n'avons pas réitéré sa programmation dans cette dernière étape de RA.

9.2. Analyse des données recueillies

Comme pour la précédente étape nous avons recueilli trois types de données (voir 5.3).

Des données provoquées d'une part, qui correspondent aux données produites exclusivement dans la cadre de notre recherche, à savoir dans notre cas, deux questionnaires (cf annexe H et annexe I) : le premier réalisé lors du premier cours et l'autre lors du dernier, tous deux en présentiel. Nous avons obtenu 10 réponses¹⁰ au premier et 13 réponses au deuxième.

Des données invoquées d'autre part qui sont des données produites indépendamment de la recherche et représentent des « traces » d'activité qui se déroulent naturelle-

10. En raison du nombre d'absents au premier cours.

ment pendant la formation. Elles sont incarnées dans cette troisième étape de RA par les carnets de bord collectifs, les enregistrements des séances apprendre à apprendre et les enregistrements des entretiens de conseil qui ont été traités avec Excel et ELAN par un chercheur (voir 5.4).

Enfin, des données suscitées, qui comme évoqué en 5.3 « sont construites dans le cadre de la recherche, mais dans un contexte qui se rapproche des situations naturelles, comme la conversation. Dans notre cas elles correspondent à des entretiens de compréhension individuels d'environ 20 minutes par apprenant, réalisés par trois chercheurs externes au dispositif.

Pour cette troisième étape de RA, comme pour la deuxième, nous avons conservé les 3 catégories présentées en RA1, à savoir les verbalisations liées au ressenti face à l'hétérogénéité de la classe, au projet, et plus largement au dispositif, ainsi que les 5 sous-catégories de codage supplémentaires répertoriées dans le tableau 5.3 déjà présentées en 5.5.2 dont l'objectif est d'évaluer le développement de l'autonomie des apprenants.

Nous présentons les résultats de cette dernière étape de RA dans quatre sous-sections correspondant aux 4 principales catégories de codage à savoir : la classe multi-niveaux, la pédagogie de projet, le dispositif de FHL et l'autonomie.

9.2.1. La classe multi-niveaux

Ressenti avant le cours :

Dans le premier questionnaire (annexe H) on observe des résultats plutôt positifs voire neutres à la question 8¹¹. En effet, 8 apprenants estiment que la classe multi-niveaux représente un avantage, 5 considèrent qu'elle n'est ni un avantage ni un inconvénient et un seul apprenant (DH-B2) pense qu'elle est un inconvénient. Ce dernier justifie sa réponse en évoquant la peur de ne pas être pris au sérieux par ses pairs :

DH-B2 : « Je pense que c'est inconvénient parce que les moins avancés peuvent être mal à l'aise pour participer dans les activités pour peur de faire des erreurs et de ne pas être pris en du sérieux. »

Une expérience qu'il a vécu par le passé comme il le révèle dans son EC1.

Un avis que partage ER-B1 quand il évoque les aspects négatifs de la classe multi-niveaux qui peut s'avérer démotivante selon lui :

« Je pense qu'il y a du positif et du négatif. Les points positifs concernent principalement le partage des connaissances et l'apprentissage les uns des autres de manière dynamique et interactive. En revanche, si l'élève se sent très en retard par rapport au groupe, il peut se sentir démotivé ou ne pas se sentir capable d'apprendre. »

11. Question 8 : Pensez-vous qu'une classe avec des étudiants de niveaux différents est : un avantage/un inconvénient/ni un avantage ni un inconvénient

Enfin les avantages de la classe multi-niveaux mentionnés par les apprenants sont variés, mais peuvent être résumés par les propos de NC-A2 :

« Je peux apprendre de les étudiants qui sont à un niveau avancé. Pour pouvoir aider ceux qui ne sont pas à mon niveau, je dois bien connaître mes informations. »

Ainsi, avant le cours ils estiment que les apprenants de niveau inférieur apprennent au contact des niveaux avancés car ils peuvent leur expliquer du vocabulaire, de la grammaire ou tout simplement répondre à leurs questions, et les apprenants avancés apprennent en formalisant leurs connaissances.

Ressenti après le cours :

Les réponses à la question 20¹² du deuxième questionnaire organisé lors du dernier cours (annexe I), montrent une faible évolution : on obtient cette fois 8 réponses un « avantage » et 5 réponses « ni un avantage ni un inconvénient ». Seul DH-B2 change sa réponse initiale et passe de « inconvénient » à « ni un avantage ni un inconvénient ». Il justifie ce changement lors de son ECN en expliquant que cette classe multi-niveaux a été un avantage dans son cas car il fait partie des niveaux avancés (B2), mais il considère que cela aurait pu être un inconvénient s'il avait eu un niveau débutant (expérience qu'il a vécu dans un autre cours dans le passé). Avis qui n'est toutefois pas partagé par les apprenants débutants tel que JA-A1, qui considère la classe multi-niveaux comme un avantage malgré son faible niveau, et indique que cette configuration est très utile car elle la motive et lui permet d'identifier ses « lacunes » :

"Es muy util pues nos ayuda a identificar nuestras falencias y al mismo tiempo nos motiva el saber que otros avanzan y aprenden tambien con las experiencias y errores que cometemos¹³."

DP-A1, débutante donc, voit elle aussi cette configuration de classe comme un levier motivationnel et de progression :

« pour moi, une classe à plusieurs niveaux est une motivation pour apprendre le français, la progression et le développement dans ces conditions est plus rapide. »

Pour FC-A2 la classe multi-niveaux favorise l'échange d'expérience :

"Uma vantagem pois favorece a troca de experiências e aprendizado¹⁴."

Un avis partagé par LF-A2 pour qui l'échange profite aux niveaux avancés et niveaux débutants

12. Question 20 : pour vous la classe multi-niveaux est : un avantage/un inconvénient/ni un avantage ni un inconvénient.

13. Notre traduction : « C'est très utile [la classe multi-niveaux] parce qu'elle nous aide à identifier nos lacunes et, en même temps, elle nous motive à savoir que d'autres avancent et apprennent des expériences et des erreurs que nous commettons »

14. Notre traduction : « Un avantage car il favorise l'échange d'expériences et l'apprentissage »

9. Troisième cycle de recherche-action : cours « FLE-AMU » – 9.2. Analyse des données recueillies

"Acredito que a troca de experiência foi muito válida, pois aprendemos quando não sabemos e quando ensinamos também.¹⁵."

Elle étoffe ses propos dans son ECN ou elle termine en évoquant la présence de démarches de variation et différenciation (PUREN, 2001) ayant permis, selon elle, que le dispositif s'adapte aux différents niveaux :

00 :55 :

"LF-A2 : Eu não achei nenhum pouco inconveniente, achei, acho que soma pra tanto pra quem está no início quanto pra quem está menos avançado, pra quem está mais avançado. Por exemplo, eu via que tinha gente muito mais avançada que eu e eu aprendi de certa forma com isso. E eu acho também que quem não está tão avançado eh quem já tá avançado o fato de tá ensinando também é uma forma de aprender, aprende mais ainda. Então pra mim não foi nem um pouco inconveniente, eu gostei. De fato eu gostei da da turma ter níveis diferentes.

Intervieweur : E você achou que as aulas foram adaptadas a esse contexto multinível?

LF-A2 : Achei que foi adaptada sim porque a gente poderia durante o curso tinha, ele dividia atividades pra quem tinha nível menor e maior, mas ainda se era a mesma atividade. Então achei que foi adaptada sim.¹⁶."

Témoignage notable, YY-ECN- B2 évoque quant à elle un déclic qui lui aurait permis de dépasser sa « peur », son « blocage » lié selon à elle à « sa culture » qui l'empêche de parler car elle ne parle pas « très bien » ce qui va jusqu'à lui faire éprouver un sentiment de « culpabilité » et de « frustration ». Elle se compare alors avec une apprenante de niveau bien inférieur (LB-A1) qui parle sans gêne malgré son faible niveau, ce qui l'amène à se questionner : si LB-A1 peut le faire alors elle aussi :

00 :40 : "I'm very afraid to speak French parce que je pense que je ne peux pas parler très bien alors je ne veux pas parler [...] because in my culture if you do it very terribly it's not very good thing [...] After 2 years my French level is very terrible its makes me feel guilty and frustrated to some degrees I just try to get rid of it [...] this class there is some people speaking very good french and some who are just starting like (LB-A1) A1-A2 and I'm

15. Notre traduction : « Je pense que l'échange d'expériences était très utile, car nous apprenons lorsque nous ne savons pas et lorsque nous enseignons également »

16. Notre traduction : « Je n'ai pas trouvé cela gênant du tout, je pense que cela apporte quelque chose à la fois à ceux qui débutent, à ceux qui sont moins avancés et à ceux qui sont plus avancés. Par exemple, j'ai vu qu'il y avait des gens beaucoup plus avancés que moi et j'ai appris grâce à eux. Et je pense aussi que ceux qui sont déjà avancés, le fait qu'ils enseignent est aussi une façon d'apprendre, ils apprennent encore plus. Pour moi, ce n'était donc pas du tout un inconvénient, j'ai aimé ça. En fait, j'ai aimé que la classe ait des niveaux différents.

Intervieweur : Et avez-vous trouvé que les cours étaient adaptés à ce contexte multi-niveaux?

LF-A2 : J'ai trouvé que c'était adapté, parce que pendant le cours, les activités étaient divisées pour ceux qui avaient des niveaux inférieurs et supérieurs, mais c'était toujours la même activité. J'ai donc pensé que c'était adapté. »

very surprise because people no matter their level they are very happy to express them self in French either the simplest their words for exemple bonjour and they are super happy [...] so you can still speak French even if you make a lot of mistakes [...]so in my daily life I try to speak French more and more because of this different niveau in the class I get some courage to face the fact that I'm not speaking quite well but I will still try¹⁷."

Ce témoignage montre l'intérêt pour YY-B2 de se retrouver confrontée avec des apprenants de cultures et de niveaux différents. Cela lui permet de dépasser cet obstacle « culturel » qu'elle évoque, de trouver le courage pour communiquer en français « dans sa vie quotidienne » ce que l'on peut traduire par des situations d'apprentissage en milieu homoglotte comme nous le verrons dans la catégorie 4.3 (en 9.2.4.3).

Les avis plus mitigés concernent des apprenants qui se projettent dans d'autres niveaux que le leur, comme par exemple DH-B2 vu précédemment dans le questionnaire avant le cours, ou encore ER-B1 qui indique que cette configuration de classe était un avantage pour lui car il est de niveau intermédiaire, mais que s'il avait eu un niveau débutant ou avancé cela aurait été différent :

"Para mim que sou do nível intermediário acho que é uma vantagem. Mas para pessoas que são avançadas ou iniciantes pode ser mais complicado, pois as necessidades e expectativas podem ser outras.¹⁸."

Ou encore NC-A2, qui dans son ECN indique aussi que la classe multi-niveaux est un avantage pour elle en tant que débutante mais qu'elle pourrait être un inconvénient pour les apprenants aux niveaux avancés.

00 :34 « [La classe mutliniveaux] c'est pas un problème pour moi parce que les personnes qui ont beaucoup d'informations pratiquent avec moi et ça c'est bon mais je pense que les personnes qui est très niveau avancé peut-être pas bon pour eux. »

Seule LB-A1 évoque un aspect négatif, après avoir expliqué l'aspect positif de la classe multi-niveaux, impliquant cette fois l'enseignant qu'elle a du mal à suivre :

00 : 58 "bueno tiene sus ventajas y desventajas por una parte bueno mi nivel es el peor de la clase [rire] bueno alguien tiene que estar abajo [rire]

17. Notre traduction : « J'ai très peur de parler français parce que je pense que je ne peux pas parler très bien alors je ne veux pas parler [...] parce que dans ma culture, si vous parlez très mal, ce n'est pas une très bonne chose [...] Après 2 ans, mon niveau de français est très mauvais, je me sens coupable et frustrée dans une certaine mesure, j'essaie juste de m'en débarrasser [...] dans cette classe, il y a des gens qui parlent très bien français et d'autres qui commencent juste comme (LB-A1) A1-A2 et je suis très surprise parce que les autres, quel que soit leur niveau, sont très heureux de s'exprimer en français, que ce soit en utilisant les mots les plus simples, par exemple bonjour, et ils sont super heureux [...] donc on peut toujours parler français même si on fait beaucoup d'erreurs [...] donc dans ma vie quotidienne j'essaie de parler français de plus en plus à cause de ce niveau différent dans la classe, j'ai un peu de courage pour affronter le fait que je ne parle pas tout à fait bien mais je vais quand même essayer »

18. Notre traduction : « Pour moi qui suis d'un niveau intermédiaire, je pense que c'est un avantage. Mais pour ceux qui sont avancés ou débutants, cela peut être plus compliqué parce que les besoins et les attentes peuvent être différents »

entonces claro el hecho de que yo estaba la peor y el hecho de tener compañeros que sabían más que yo, me ayudaba, no sé si teníamos que hacer algún trabajo oral, y eso, el hecho de que ellos si tuvieran el vocabulario que a mi me faltaba me podían ayudar, eso por un lado que eso me resultó bueno. Pero por otro lado podía ser muy frustrante el hecho de que por ejemplo Paul hablaba y me perdía y me sentía un poco reservada ¹⁹."

Mais elle poursuit en indiquant que le cours l'a « aidé à pouvoir parler » malgré tout :

1 :48 "el curso me re ayudó a poder hablar porque yo osea llegué y no hablaba nada O sea claro el hecho de estar en la clase y yo tener que si o si tener que hablar en inmersión total, porque yo enseguida te cambias al inglés pero tenía compañeros que no hablaban entonces había que hacer el trabajo hay que sobrevivir Y es verdad que en este sentido me ha ayudado ²⁰."

Synthèse sur le ressenti autour de la classe multi-niveaux :

On observe une faible évolution du ressenti au cours du dispositif face à la classe multi-niveaux. Les apprenants démarrent le cours avec un avis plutôt favorable de la classe multi-niveaux, un avis qu'ils conserveront jusqu'à la fin du cours. Les raisons de cette opinion positive sont liées à la motivation, la vitesse d'apprentissage, l'apprentissage par les pairs et à des aspects culturels. Une observation notable, pour un petit groupe de 4 apprenants, la classe multi-niveaux a représenté un avantage mais ils pensent qu'il en aurait été autrement s'ils avaient eu un autre niveau (plus avancé ou plus faible que le leur).

9.2.2. La pédagogie de projet

Comme lors de la RA2, les activités autour des projets dans une modalité collaborative sont considérées comme les activités ayant le plus fait progresser les apprenants comme le montre le tableau 9.2 ou encore certains témoignages en réponse à la question 3 ²¹ du questionnaire de fin de cours.

19. Notre traduction : « D'un côté, mon niveau est le plus mauvais de la classe [rire], enfin il faut bien que quelqu'un soit au plus bas [rire], donc bien sûr le fait d'être la plus mauvaise et le fait d'avoir des camarades qui en savaient plus que moi m'a aidé, je ne sais pas par exemple quand on a dû faire du travail à l'oral, et ça, le fait qu'ils savaient le vocabulaire qui me manquait, ils pouvaient m'aider, c'était bien pour moi d'un côté. Mais d'un autre côté, ça pouvait être très frustrant quand Paul, par exemple, parlait et que je me perdais et me sentais un peu réservé »

20. Notre traduction : « Le cours m'a vraiment aidé à pouvoir parler parce que quand je suis arrivé et je ne parlais pas du tout, le fait d'être dans la classe et de devoir parler quoiqu'il arrive en immersion totale, parce que je suis immédiatement passé à l'anglais mais j'avais des camarades de classe qui ne parlaient pas anglais, alors j'ai dû faire le travail, j'ai dû survivre et c'est vrai qu'en ce sens, cela m'a aidé »

21. Question 3 : Quelles activités, parmi celles mentionnées ci-dessus, avez-vous particulièrement appréciées ou au contraire trouvées inutiles ? Que vous auriez aimé faire plus régulièrement ou moins régulièrement ? Pour quelles raisons ?

9. Troisième cycle de recherche-action : cours « FLE-AMU » – 9.2. Analyse des données recueillies

Parmi ces activités lesquelles vous ont-elle fait le plus progresser ? (1= pas de progrès ; 5= beaucoup de progrès)						
Which of these activities have made the most progress for you? (1= no progress; 5= much progress)						
	Rang moyen ↓					
	1	2	3	4	5	
Compréhension orale/Listening comprehension				■		3.8
Compréhension écrite/Written comprehension			■			3.3
Exercices de grammaire collaboratif en classe/ Collaborative grammar exercises in class				■		3.8
Exercices de grammaire en autonomie avec AMETICE			■			3.1
ou 7speaking /Independent grammar exercises with AMETICE or 7speaking			■			3.1
Travail collaboratif sur fichier partagé/Collaborative work on a shared file				■		3.6
Activités autour de la réalisation de projets/Project-based activities				■		3.9

TABLEAU 9.2. – Réponses question 2 du questionnaire *fin de formation* RA3

ER-B1 explique par exemple que les projets lui ont permis d'étendre le volume horaire de son apprentissage de la langue française en dehors de la classe, de développer son vocabulaire et de bénéficier de deux productions exclusives au cours qui pourront lui être utiles à l'avenir :

"Eu gostei muito de desenvolver os projetos. Eles trabalharam diversos aspectos da língua francesa e envolviam estudos extra classe, o que permitiu que eu tivesse mais horas dedicada ao aprendizado do francês. Eles ainda me permitiram ter um bom vocabulário para os aspectos que são importantes para mim na minha vida/rotina na França. E ainda, temos ao final do curso, dois produtos que são frutos exclusivos deste curso mas que eu poderei utilizar em outros momentos.²²."

Toutefois, 3 apprenants indiquent regretter ne pas avoir réalisé assez d'activités grammaticales pendant le cours en présentiel. LB-A1 par exemple justifie ce manque par le fait qu'elle n'a pas pratiqué « à la maison » et que donc « l'autonomie n'a pas marché » pour elle :

"I would have liked to have more grammar and vocabulary lessons. I found the collaborative projects very helpful to practice our speaking skills. I did not use at all 7speaking so I do not have an opinion about the program. I

22. Notre traduction : « J'ai beaucoup aimé développer ces projets. Ils portaient sur différents aspects de la langue française et impliquaient des études en dehors des cours, ce qui m'a permis d'avoir plus d'heures consacrées à l'apprentissage du français. Ils m'ont également permis d'acquérir un bon vocabulaire pour les aspects qui sont importants pour moi dans ma vie/routine en France. De plus, à la fin du cours, nous avons deux produits qui sont exclusifs à ce cours mais que je pourrai utiliser à d'autres moments »

did not practice much at home and that's why the autonomy practice did not work out for me²³. "

DP-A1 indique aussi ne pas avoir assez de temps en raison de la nécessité d'un ordinateur et d'une connexion internet pour réaliser les activités :

« Je n'ai pas consacré assez de temps aux exercices de grammaire en autonomie avec AMETICE ou 7speaking, car Internet et un ordinateur sont nécessaires pour travailler sur ces sites. »

Par ailleurs, le travail collaboratif sur les documents partagés semble avoir remporté l'adhésion des apprenants qui le mentionnent à plusieurs reprises dans le questionnaire. DH-B1 dit par exemple « apprécier » cette modalité de travail car elle lui permet d'interagir avec ses pairs :

« J'ai bien apprécié les activités de compréhension orale et de travail collaboratif sur le fichier partagé. Elles m'ont donné l'opportunité de discuter avec mes collègues et de pratiquer. »

Il ressort des ECN que le projet vidéo est particulièrement apprécié par les doctorants. LB-A1 par exemple, indique que le projet lui permet désormais de parler de son doctorat :

06 :38 "la verdad que si estuvo guay por qué lo fuimos haciendo poco a poco y es verdad que si me ayudo mucho a tener el "speech" de decir como es my doctorado [...]el hecho de entre todos hacer un proyecto se esfuerze mas se tiene que buscar palabras o intentar comunicarte²⁴."

Elle poursuit en évoquant l'effort supplémentaire que demande le projet, sous-entendant ici que « l'authenticité de l'enjeu » (GUICHON, 2012, p. 123-124) de notre tâche-projet a permis une implication personnelle et cognitive de l'apprenant.

Selon HH-B2, le projet vidéo (qu'il nomme "*pitch-talk*") est très utile car il lui permettra de participer à un concours de 3 minutes (se référant certainement au concours ma thèse en 180 secondes) « de façon fluide et organisée », chose qu'il n'aurait pas « vraiment osé » faire avant cette expérience :

04 :50 « la partie Pitch talk, parler de moi-même ce que j'ai déjà fait ce que je fais et le résumé ça me rend très très utile parce que je sais je vais un jour participer à des concours le Pitch Talk de 3 minutes et avant j'ai pas vraiment osé de faire ce truc maintenant j'ai l'expérience je peux vraiment faire de façon fluide et organisé. »

23. Notre traduction : « J'aurais aimé avoir plus de leçons de grammaire et de vocabulaire. J'ai trouvé les projets collaboratifs très utiles pour pratiquer nos compétences orales. Je n'ai pas du tout utilisé 7speaking et je n'ai donc pas d'opinion sur le programme. Je n'ai pas beaucoup pratiqué à la maison et c'est pourquoi la pratique de l'autonomie n'a pas fonctionné pour moi »

24. Notre traduction : « la vérité c'est que si c'était cool parce qu'on le faisait petit à petit et c'est vrai que si ça m'a beaucoup aidé d'avoir le "speech" pour parler de mon doctorat [...] le fait de faire un projet entre nous tous ça, on fait plus d'effort, il faut chercher les mots ou essayer de communiquer »

Un autre témoignage notable est celui de ER-B1, qui s'est particulièrement investi dans le projet vidéo. En effet, ce dernier estime qu'en tant que doctorant dans un pays francophone, il doit pouvoir communiquer, parler de sa thèse en français, même si la facilité serait pour lui de communiquer en anglais. Ce témoignage relève par ailleurs l'engagement de l'apprenant dans la réalisation de la vidéo qu'il a enregistré « plus d'une centaine de fois » ce qui lui donne le sentiment d'avoir progressé à l'oral :

08 :33 "ER-B1 : Achei muito legal porque é uma coisa importante pra mim enquanto estudante e doutorado num país de língua francesa. Então, saber falar da minha tese, saber o que eu tô fazendo, né? Porque na, acaba que na prática assim, o inglês me resolveria, eu conseguiria, né? Desenvolver a minha tese se eu quisesse só em inglês. Estou num país que fala francês e eu preciso também fazer tem a parte de comunicar o que eu desenvolvo com as pessoas então isso é importantíssimo então eu achei o vídeo muito bacana.

Interviewer : Te ajudou a progredir na oral?

ER-B1 : Sim. Até porque assim eu gravei esse vídeo mais de cem vezes. Eu fui olhar assim pedaços tinham mais de cem partes que eu fiquei um mês assim.

Então realmente deu muito trabalho assim né? Porque eu sou a pessoa que eu levo as coisas muito a sério assim sabe? Então eh eu fiquei sei lá um um dia inteiro gravando vídeos e aí eu não fazia tudo né? Eu fazia por partes viu que ficava melhor e tal mas eu fui olhar : foram mais de cem vezes que eu fiz gravações e foi muita coisa ²⁵ ."

Du côté des 6 apprenants non-doctorants, on observe des opinions variées. Pour FA-B2 par exemple le projet vidéo était orienté pour les doctorants et donc pas adapté pour elle :

05 :31 « Il y avait des projets qui n'étaient pas intéressants pour moi, je pense c'est plus pour les doctorants tout ça, comme les vidéos »

ou encore NC-A2 qui a eu des difficultés à réaliser la tâche et a l'impression d'avoir développé ses compétences numériques mais pas ses compétences communicatives en français :

25. Notre traduction : « J'ai trouvé ça vraiment cool parce que c'est quelque chose d'important pour moi en tant que doctorant dans un pays francophone. Donc, savoir comment parler de ma thèse, savoir ce que je fais. Parce qu'en pratique, je pourrais le faire en anglais n'est-ce pas? Parler de ma thèse seulement en anglais si je voulais. Je suis dans un pays francophone et je dois aussi communiquer ce que je vis avec les gens, c'est très important et j'ai trouvé la vidéo très bien.

Interviewer : Cela vous a-t-il aidé à progresser à l'oral?

Oui parce que j'ai enregistré cette vidéo plus d'une centaine de fois. J'ai regardé les morceaux et il y avait plus de cent parties que j'ai regardées pendant un mois. Donc c'était vraiment beaucoup de travail, n'est-ce pas? Parce que je suis quelqu'un qui prend les choses très au sérieux, tu sais? J'ai donc passé une journée entière à enregistrer des vidéos et je n'ai pas tout fait correctement. Je l'ai faite en plusieurs fois, j'ai vu que c'était de mieux en mieux, puis j'ai regardé : il y avait plus d'une centaine d'enregistrements et c'était beaucoup »

9. Troisième cycle de recherche-action : cours « FLE-AMU » – 9.2. Analyse des données recueillies

05 :43 « le vidéo c'est technologie ça c'est très très difficile, je apprendre beaucoup de technologie mais pas de français ».

Toutefois les 4 autres apprenants sont quant à eux très satisfaits comme LF-A2 pour qui la vidéo l'a aidé à « parler de façon plus naturelle » :

"O vídeo eu me ajudou porque agora sim eu falo com mais naturalidade ²⁶."

Quant à FC-A2 le projet vidéo lui a permis d'améliorer sa prononciation, d'étendre son vocabulaire ce qui reste une expérience positive malgré le stress initial :

08 :13 "foi um pouco estressante mas isso particularmente eu porque não tenho muita facilidade. Não é o meu dia a dia de trabalho né? Eh utilizar esses programas. Eh mas depois que a gente faz é incrível né? A gente faz essa reflexão e vê caramba olha lá estou falando aquela palavra bem melhor porque tive que gravar trinta mil todo mundo falou isso e isso faz com que eu trabalhe a pronúncia, eu consiga memorizar, né? As diferentes palavras. Então no final eu acho que foi muito positivo, apesar do estresse inicial. ²⁷."

Autre élément en lien avec le projet vidéo souvent mentionné est la confiance à l'oral acquise lors de la production de la vidéo comme l'indique LF-A2 dans son ECN :

15 :54 "O melhor da formação na hora de de de criar o vídeo [...] Eh fiquei muito mais confiante na hora de falar porque quando eu cheguei aqui no primeiro mês eu tinha pavor de falar qualquer coisa e de falar errado. E é normal falar errado. Sim. Então eu acho que quando no ao decorrer do curso eu acho que eu fui criando muito mais confiança na hora de falar, pedir alguma coisa, falar pedir alguma informação, falar alguma coisa, mesmo que errado eu já eu realmente me soltei mais no primeiro primeira semana acho que mais eu não falava quase nada porque tinha medo de errar. ²⁸."

26. Notre traduction : « la vidéo m'a aidé parce que maintenant je parle de façon plus naturelle »

27. Notre traduction : « C'était un peu stressant, mais c'est surtout pour moi, parce que je n'ai pas de facilités. Ce n'est pas dans mon travail quotidien, n'est-ce pas? D'utiliser ces programmes. Mais une fois qu'on l'a fait, c'est incroyable, n'est-ce pas? On y réfléchit et je me rends compte que je parle beaucoup mieux ce mot parce que j'ai dû l'enregistrer trente mille fois, tout le monde l'a dit, et cela me fait travailler ma prononciation, je peux le mémoriser, n'est-ce pas? Les différents mots. En fin de compte, je pense que c'était très positif, malgré le stress initial »

28. Notre traduction : « le meilleur de la formation a été de créer la vidéo. [...]Je suis devenue beaucoup plus confiante à l'oral, car lorsque je suis arrivée ici le premier mois, j'avais peur de dire quelque chose de faux. Et c'est normal de dire quelque chose de faux. Alors je pense que pendant le cours, j'ai pris beaucoup plus d'assurance au moment de parler, quand je demandais quelque chose, quand je demandais des informations, quand je disais quelque chose, même si c'était faux, je me suis vraiment détendue, mais pendant la première semaine, je pense que je n'ai rien dit parce que j'avais peur de faire des erreurs »

Concernant la carte interactive, elle est vécue comme plus « facile » à réaliser par les apprenants (FC-A2). Elle obtient un consensus autant au niveau de doctorants que des extérieurs car c'est un projet bienveillant envers les étrangers qui facilite leur intégration comme l'indique ER-B1 :

09 :41 "E uma coisa bacana de você ter como uma boa vinda pra quem chega de fora, né? A gente chega de fora e não conhece muita coisa. Então, ter alguma carta que já te apresente, ponto que foram que foram marcados por pessoas estrangeiras, é legal, porque tem lugares pra conhecer, visitar, foi interessante" ²⁹

Ce consensus s'explique par ailleurs par la production collaborative d'une carte interactive commune ³⁰ ou chaque apprenant apporte sa pierre à l'édifice.

Synthèse sur la pédagogie de projet :

Les résultats autour de la méthodologie adoptée sont convaincants. Les apprenants ont dans leur grande majorité fortement apprécié la pédagogie de projet, en témoignent les réponses à la question 14 ³¹ où seule une apprenante, FA-B2 répond négativement. En plus de leur avoir permis de maintenir une cohésion de classe à travers la réalisation de projet où chacune et chacun a pu s'impliquer cognitivement et personnellement, les apprenants évoquent parallèlement d'autres aspects positifs comme l'augmentation de l'exposition et du « volume horaire d'apprentissage », le développement de la « confiance », l'amélioration de la prononciation qui les amène à « parler de façon plus naturelle » ainsi que la motivation au travers du travail collaboratif. Cependant, certains apprenants manifestent des aspects négatifs, le manque de temps dédié à la grammaire par exemple ou encore l'usage du numérique dans la réalisation des projets très, voire trop, chronophages et contre-productifs pour l'apprentissage.

Au-delà des verbalisations évoquées précédemment qui correspondent à du déclaratif, on remarque, tant du côté de la qualité des productions (vidéos et cartes interactives) que lors des enregistrements de classe, un fort investissement personnel des apprenants que l'on peut interpréter comme une adhésion à la méthodologie employée.

29. Notre traduction : « C'est sympa de souhaiter la bienvenue à ceux qui arrivent de l'étranger, n'est-ce pas? Nous arrivons de l'étranger et nous ne connaissons pas grand-chose. Alors, avoir une carte qui vous présente, des points qui ont été marqués par des personnes étrangères, c'est bien, parce qu'il y a des endroits à connaître, à visiter, c'était intéressant »

30. Lien vers la carte interactive produite collaborativement : http://umap.openstreetmap.fr/fr/map/carte-etudiants-amu_781954#10/43.5008/5.8777

31. Question 14 : Les activités collaboratives comme le projet vidéo, les exposés, la carte interactive vous ont-elles permis d'entretenir des relations sociales ou interactions avec vos pairs malgré vos différences de niveaux?

9.2.3. Le dispositif de FHL

Afin d'analyser le ressenti des apprenants face au dispositif de FHL, nous analysons dans un premier temps leur opinion face à son organisation générale, puis leur appréciation plus spécifique des outils autonomisants proposés.

9.2.3.1. L'organisation

A l'instar des deux premières étapes de RA, l'organisation du dispositif est, comme l'atteste leurs justifications à la questions 4³², vécue positivement par la plupart des apprenants.

Pour ER-B1, c'est le fait de pouvoir augmenter le temps d'exposition à la langue et à l'apprentissage grâce à la modalité distancielle :

"Excelente. Principalmente pelo fato destas atividades me fazerem ter mais horas dedicadas ao aprendizado da língua francesa. Três horas por semana não é muito para aprender francês, mas se essas horas são desdobradas em 5/7/10 horas, o progresso é muito maior.³³."

Pour FC-A2, c'est plutôt l'étaillage (A. RIVENS MOMPEAN & EISENBEIS, 2009) donné vers des activités adaptées à réaliser à distance qui est valorisé :

"Eu penso que essas atividades foram relevantes uma vez que nos direcionou em relação ao que estudar em casa³⁴."

Une remarque similaire pour JA-A1 qui souligne l'adaptabilité du dispositif : "Me parecio muy organizado y adaptativo a las necesidades de los estudiantes³⁵."

Le dispositif a pour LF-A2 rempli ses objectifs à savoir stimuler son autoapprentissage et progresser à l'oral :

"Eu gostei bastante da organização, pois estimulou a auto-aprendizagem e bastante a produção oral, que é o meu objetivo.³⁶."

Deux étudiantes expriment toutefois des critiques quant à l'organisation. NC-A2 pour qui l'alternance présentiel et distanciel avec les « technologies ont été très stressantes » et AA-B1 qui partage ses difficultés au début du cours à « s'habituer au rythme » mais qui finalement réussit à s'adapter au fur et à mesure qu'elle avance dans le dispositif.

32. Question 4 : Qu'avez-vous pensé de l'organisation du cours avant/pendant/après le cours? Justifiez votre réponse svp.

33. Notre traduction : « Excellente. Surtout le fait que ces activités me permettent d'avoir plus d'heures consacrées à l'apprentissage de la langue française. Trois heures par semaine, c'est peu pour apprendre le français, mais si ces heures sont dédoublées en 5/7/10 heures, les progrès sont beaucoup plus importants »

34. Notre traduction : « Je pense que ces activités étaient pertinentes car elles nous orientaient sur ce que nous devons étudier à la maison »

35. Notre traduction : « Je l'ai trouvé très organisé et adaptable aux besoins des étudiants »

36. Notre traduction : « J'ai beaucoup aimé l'organisation, car elle a stimulé l'autoapprentissage et la production orale, ce qui est mon objectif »

9.2.3.2. Les outils à visée autonomisante :

En ce qui concerne les outils autonomisants mis en place, ils sont ressentis comme utiles par une large majorité des apprenants, en témoignent les réponses aux questions 5³⁷, 7³⁸ et 9³⁹ compilées dans le graphique 9.2.

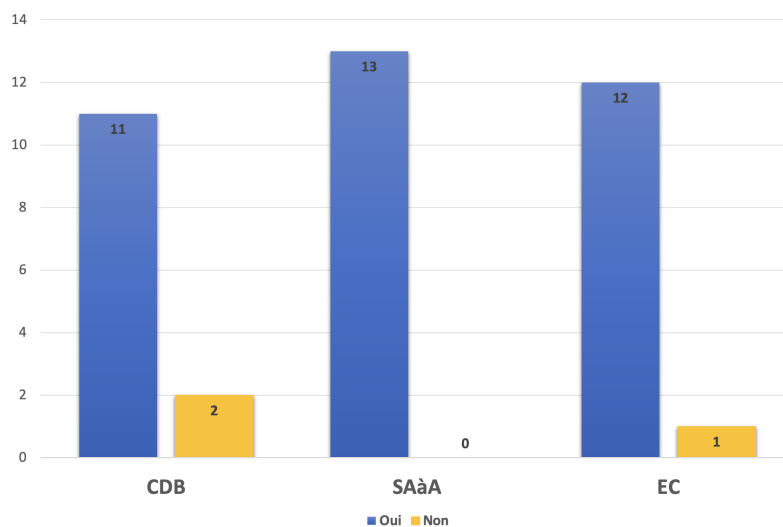


FIGURE 9.2. – Réponses aux questions sur l'utilité des outils autonomisants.

Le carnet de bord collectif :

Le carnet de bord collectif n'a été proposé qu'à 4 reprises durant cette 3ème étape de RA (un toutes les deux semaines environ) en réponse aux retours exposés par les apprenants de la RA2 qui estimaient qu'ils étaient trop récurrents.

Cette fois, 2 apprenants sur 13 n'ont pas trouvé cet outil utile pour leur apprentissage. Le premier est DH-B2 qui préfère le format SAA pour partager ses expériences, pour lui

« c'est mieux discuter à la fin ou au début de chaque cours ».

La deuxième est LB-A1, qui a peu participé aux activités en dehors de la classe, faute de temps selon elle (EC2), et qui recevait trop de messages de ses pairs :

"I did not find it useful since I was not studying french outside the regular classes and I did not have much else to add to the carnet du bord. Also, I was receiving too many emails about my colleague's carnet and did not have time to catch up with all the messages.⁴⁰."

37. Question 5 : Les forums « carnet de bord de la classe » ont-ils été utiles pour vous?

38. Question 7 : Les séances apprendre à apprendre ont-elles été utiles pour vous?

39. Question 9 : Les 2 « entretiens conseils » avec votre enseignant ont-ils été utiles pour vous?

40. Notre traduction : « Je ne l'ai pas trouvé utile car je n'étudiais pas le français en dehors des cours

9. Troisième cycle de recherche-action : cours « FLE-AMU » – 9.2. Analyse des données recueillies

Pour les autres apprenants, cet outil est un moyen d'échange de pratique et de ressources comme l'indique LF-A2 :

"Através do carnet de bord eu conheci novos aplicativos, novos canais no Youtube e Spotify e novas formas de treinar o Francês" ⁴¹."

C'est aussi une façon de pratiquer la production écrite comme le mentionne FC-A2 :

"O Carnet de bord nos permitiu trocar informações sobre formas de aprendizagem , além de ser um meio para treinarmos a parte escrita" ⁴²."

Ou encore pour DP-A1, c'est une occasion d'exprimer et découvrir les

« émotions [que] les autres élèves ressentent dans des situations difficiles ».

Enfin, comme le souligne AA-B1 participer au carnet de bord est un format plus facile que les SAA pour les apprenants plus introvertis :

"Alguns sao mais timidos, e o carnet pode facilitar" ⁴³."

Les séances apprendre à apprendre :

Si les SAA peuvent fortement s'apparenter à une version « en direct » du CDB comme l'explique LF-A2 :

06 :17 "Então ele funcionava o carnê tipo a mesa redonda também era um carnê de bordo mas ao vivo. Era troca de experiências e de de ferramentas de como a gente estava trabalhando com pra aprender o francês ao longo das semanas" ⁴⁴."

elles ont toutefois remporté un franc succès auprès des apprenants puisqu'ils les considèrent utiles à l'unanimité (cf graphique en 9.2).

Pour YY-B2 c'est un moment privilégié pour extérioriser ses difficultés, car le groupe classe fait preuve de « tolérance » et de « patience » :

09 :51 "I think this is the best part [...]because it's like for people like me who is speaking terrible French in France I think we really need a occasion to share what we live, to speak in the circle. I feel like there is a lot of patience and tolerance so it give me a chance to express what I really want to share with other of people" ⁴⁵."

réguliers et je n'avais pas grand-chose d'autre à ajouter au carnet de bord. De plus, je recevais trop de courriels concernant le carnet de mes collègues et je n'avais pas le temps de lire tous les messages «

41. Notre traduction : « Grâce au carnet de bord, j'ai découvert de nouvelles applications, de nouvelles chaînes sur Youtube et Spotify et de nouvelles façons d'apprendre le français. »

42. Notre traduction : « Le Carnet de bord nous a permis d'échanger des informations sur les méthodes d'apprentissage, tout en étant un moyen de pratiquer la partie écrite »

43. Notre traduction : « Certains sont plus timides, et le carnet peut leur faciliter la tâche »

44. Notre traduction : « Donc ça fonctionnait comme le carnet de bord mais en table ronde, c'était un carnet de bord mais en direct. Il s'agissait d'un échange d'expériences et d'outils sur la manière dont nous travaillions pour apprendre le français au fil des semaines »

45. Notre traduction : « Je pense que c'est la meilleure partie [...] parce que pour les gens comme moi qui parlent très mal le français en France, je pense que nous avons vraiment besoin d'une occasion de partager ce que nous vivons, de parler dans le cercle. J'ai l'impression qu'il y a beaucoup de patience et de tolérance, ce qui me permet d'exprimer ce que je veux vraiment partager avec d'autres personnes »

9. Troisième cycle de recherche-action : cours « FLE-AMU » – 9.2. Analyse des données recueillies

Un partage qui s'avère rassurant pour FA-B2 qui se rend compte qu'elle n'est pas la seule à vivre les mêmes difficultés :

6 :04 « ahh c'était tellement ... c'était magnifique parce que en fait on discute, on parle de soucis, je me rappelle que j'ai dit ce problème c'est pas moi seulement que j'ai ce problème y a des gens encore qui ont le même problème. »

Un enthousiasme partagé par d'autres apprenants tels que FC-A2 pour qui ces séances ont été ses « moments » préférés

13 :18 : "Na verdade o momento que eu mais gostava era o momento que a gente sentava em roda ali essas cadeirinhas no final pra discutir⁴⁶."

Pour JA-A1 les SAA permettent une « dynamique » favorisant l'« indépendance » des apprenants :

6 :28 "es una estrategia un poco distinta [du carnet de bord] porque normalmente en un curso tradicional, el maestro quiere mantener el control de la línea de aprendizaje en este caso Paul [l'enseignant] utiliza dinámica de aprender a aprender como un paso delante de independencia⁴⁷".

La forte adhésion des apprenants aux SAA montre que le nouveau format des SAA adopté, à savoir tous en cercle sans tables, en comparaison au format utilisé lors de la RA2 (en petits groupes) est plus apprécié.

Les entretiens de conseil :

Les EC ont eux aussi été très appréciés puisqu'une seule apprenante (FA-B2) estime que l'EC n'a pas été utile pour elle (cf 9.2). Une réponse difficile à comprendre par ailleurs puisque dans son ECN, lorsqu'elle évoque les EC, elle indique que ces EC lui ont permis de créer une relation privilégiée avec l'enseignant : 03 :34 « Monsieur Paul il était vraiment proche de nous ... je suis pas timide avec lui de poser n'importe quelle question ».

Pour LB-A1 c'est l'élément qui permet d'engendrer une « personnalisation » au cours ce qui représente une plus-value : 05 :45 "eso me gustó por qué le da el toque personalizado al curso que, para mí, aporta⁴⁸."

Aux yeux de JA-A1, les EC permettent à l'enseignant de mieux connaître ses apprenants et d'adapter son enseignement :

46. Notre traduction : « Pour être honnête, le moment que j'ai le plus aimé est celui où nous nous sommes assis en cercle sur ces petites chaises à la fin pour discuter »

47. Notre traduction : « c'est une stratégie un peu différente [du carnet de bord] parce que normalement dans un cours traditionnel, l'enseignant veut garder le contrôle de la ligne d'apprentissage dans ce cas Paul [l'enseignant] utilise la dynamique d'apprendre à apprendre comme un pas en avant vers l'indépendance »

48. Notre traduction : « J'ai aimé cela parce que cela donne une touche personnalisée au cours qui, pour moi, apporte une valeur ajoutée »

07 :16 "sí claro está bien [les entretiens de conseil] porque con eso se identifica punto de interés del estudiante entonces desde el principio puedes digamos cambiar las estrategias basadas en lo que los estudiantes estan interesados ⁴⁹."

Enfin pour les deux apprenantes ci-dessous c'est avant tout un outil permettant d'identifier leurs objectifs personnels et d'évaluer leurs progrès :

FC-A 16 :38 "Eu achei interessante porque na primeira entrevista a gente pode colocar ali as nossas dificuldades os nossos objetivos. Hm-huh. E no final a gente faz uma comparação, né? Daquilo que a gente evoluiu ou não, então positivo ⁵⁰."

LF-A2 6 :45 : "Então assim, eu gostei porque a gente no início a gente eh fez uma estipulou, né? O que que a gente queria, nosso nível, o que que a gente estava aprendendo, qual era os nossos objetivos e lá no final pode ver o que se a gente conseguiu avançar onde a gente conseguiu avançar e o que que a gente tinha conseguido fazer ⁵¹".

Synthèse dispositif de FHL

Le dispositif de FHL, a permis, en raison de son articulation présenteielle et distancielle, une augmentation de l'exposition à la langue au moyen d'un guidage (A. RIVENS MOMPEAN, 2013) vers des activités adaptées aux niveaux, besoins et objectifs personnels des apprenants, identifiés notamment lors des EC. Ces derniers ont contribué à la construction d'une relation privilégiée entre les apprenants et l'enseignant. Cette relation favorise la connaissance individuelle des apprenants par l'enseignant et conduit, à travers une négociation, à l'élaboration de parcours personnalisés et adaptatifs en fonction des progrès identifiés par les apprenants eux-mêmes.

Cet autoapprentissage s'est vu accompagné d'un partage d'expériences, de pratique entre pairs rendu possible grâce aux CDB et aux SAA. Ces derniers ont permis l'adoption de nouvelles ressources ou stratégies d'apprentissage par les apprenants. Elles leur ont aussi permis d'extérioriser leurs difficultés, leur révélant qu'ils ne sont pas les seuls à les subir, ce qui s'est avéré rassurant pour certains d'entre eux. Les SAA ont dans ce sens été particulièrement appréciées, voire identifiées comme le « moment » préféré de la classe.

49. Notre traduction : « Oui, bien sûr, c'est une bonne chose [les entretiens de conseil] parce que cela permet d'identifier les centres d'intérêt de l'étudiant et, dès le début, de modifier les stratégies en fonction de ce qui intéresse les étudiants »

50. Notre traduction : « Je trouve que c'est intéressant parce que dans le premier entretien, on peut mettre en avant nos difficultés et nos objectifs. Hm-huh. Et à la fin, nous faisons une comparaison, n'est-ce pas? De ce qui a évolué, ou pas, c'est donc positif »

51. Notre traduction : « J'ai aimé ça parce qu'au début nous avons fait une stipulation, n'est-ce pas? Ce qu'on voulait, notre niveau, ce qu'on apprenait, quels étaient nos objectifs et puis à la fin on pouvait voir ce qu'on avait fait. Nous pouvions voir si nous avons réussi à progresser et ce que nous avons réussi à faire »

Bien que les réponses à la question 26⁵² reflètent une satisfaction générale positive (4.2/5 pour *Le cours de français a répondu à vos attentes?* et 4.8/5 pour *Le rôle de l'enseignant?*), les apprenants pointent du doigt (lors des ECN ainsi que dans le questionnaire de fin parcours) le manque de temps attribué exclusivement à la grammaire en présentiel. Un manque que certaines apprenants n'ont pas su assouvir pleinement à distance malgré les ressources proposées, adaptées à leurs niveaux respectifs grâce à un étayage (A. RIVENS MOMPEAN & EISENBEIS, 2009) préliminaire réalisé par l'enseignant.

Autre aspect critiqué par les deux des trois apprenantes avec des compétences limitées en lien avec les outils numériques : leur utilisation trop fréquente amplifiant les difficultés liées à l'apprentissage de la langue. La formation à l'utilisation de ces outils (plate-forme Moodle, cloud, documents partagés, etc.) empiète sur leur temps d'apprentissage de la langue ce qui peut s'avérer problématique dans certains cas, car même si cette formation leur permet de monter en compétence, ce n'est par leur objectif initial comme le montre le témoignage suivant :

Intervieweur 8 :14 : Est-ce que vous pensez que ce cours vous a permis de développer des compétences numériques? NC-A2-ECN : Oui mais ça n'est pas important pour moi.

9.2.4. Autonomie

Dans cette sous-section nous présenterons dans un premier temps les résultats obtenus pour chaque sous-catégorie. Les liens entre les différentes catégories seront, comme pour l'étape de RA précédente, indiqués entre parenthèses. Nous établirons, dans un second temps, les liens qu'elles entretiennent entre elles afin d'évaluer l'éventuel développement de l'autonomie d'apprentissage des apprenants.

9.2.4.1. Catégorie 4.1 : Fixer des objectifs d'apprentissage

Les objectifs d'apprentissage sont une première fois évoqués de manière formelle par les apprenants lors du premier EC et sont inscrits dans leur ePortfolio. Ils dévoilent leurs objectifs généraux d'apprentissage comme par exemple

LB-A1-EC1 1 :31 :13 "para comunicar en mi laboratorio y en mi vida diaria"
ou plus largement encore

NC-A2-EC1 36 :35 "je veux apprendre le français pour m'intégrer et aussi pour le respect des personnes qui m'a invité [...] pour mieux comprendre la culture".

D'autres objectifs d'apprentissage plus précis sont fréquemment cités comme pour HH-B2-EC1 04 :27 qui souhaite pouvoir « écrire un rapport un peu proprement », ou

52. Satisfaction générale (1= mauvaise; 5 = parfaite) Le cours de français a répondu à vos attentes? => 4.2 / Le rôle de l'enseignant? => 4.8

9. Troisième cycle de recherche-action : cours « FLE-AMU » – 9.2. Analyse des données recueillies

AN-B2-EC1 23 :15 qui, dans le cadre de démarches administratives, souhaite atteindre un niveau suffisant « pour être naturalisé ».

Dans le CDB on observe parallèlement des objectifs organisationnels qui peuvent s'apparenter à des stratégies d'apprentissage (catégorie 4.2) tel que

ER-B1-CDB1 : « Je fais les exercices le même jour que le cours de français. J'ai stipulé mardi comme "La Journée française" »,

ou encore

LF-A2-CDB2 : « Mon objectif cette semaines est étudier 1 heure par jour. Réserver une heure par jour pour étudier est ma difficulté. »

Par ailleurs, comme lors de la RA2, on constate l'énonciation d'objectifs linguistiques à l'issu d'autoévaluations (catégorie 4.4) comme :

JA-A1-CDB7 « J'ai remarqué que j'avais besoin de travailler plus de verbes pour pouvoir construire des phrases simples. »

Des objectifs liés à l'apprentissage en milieu homoglotte sont aussi abordés (catégorie 4.3), ils annoncent vouloir « répondre aux mails des collègues en français » ; « arrêter de parler avec leurs collègues en anglais » ; profiter de chaque occasion pour discuter avec des francophones comme AP-B1-CDB2 « au supermarché, salon de beauté, cabinet médical, sortir dîner avec des amis ... ».

Ainsi, les objectifs d'apprentissage évoluent au cours du dispositif. On remarque une perméabilité de ces derniers avec les stratégies mises en place (catégories 4.2), l'apprentissage en milieu homoglotte (catégorie 4.3) et l'autoévaluation de leur apprentissage (catégorie 4.4) que nous détaillons dans les sous-sections suivantes.

9.2.4.2. Catégorie 4.2 : Planifier les activités en sélectionnant des ressources et des stratégies

Comme lors de la RA2, trois types de ressources émergent de notre corpus : les ressources issues directement du dispositif, les sites internet à visés pédagogiques et des ressources qui initialement ont un lien avec le divertissement telles que les plate-formes vidéo ou les réseaux sociaux.

DH-B2-CDB1 : « Pour cette semaine je vais partager avec vous deux ressources qui m'ont beaucoup aidé pendant mon apprentissage : (i) le profil d'Instagram et aussi le chaîne YouTube FrenchSchoolTv et (ii) l'application AnkiDroid. »

On remarque, dans les CDB et les SAA, un élargissement du type de ressources utilisées par les apprenants au fur et à mesure de l'avancement du dispositif comme ER-B1-CDB1 qui teste les ressources recommandées par DH-B2 cité précédemment :

« Merci David. J'ai telechargé L'app AnkiDroid. Je vais voir comment ça marche. =) »

9. Troisième cycle de recherche-action : cours « FLE-AMU » – 9.2. Analyse des données recueillies

Ces deux outils d'autonomisation (CDB et SAA) favorisent par ailleurs l'émergence et l'adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage comme le montrent les échanges du CDB où les apprenants commentent cette dynamique

LF-A2-CDB2 : « Je vais changer la langue de mon téléphone portable pour français. Merci Eduardo pour votre conseil =) »

Ou ici encore ou ER-B1, très actif sur les CDB, raconte comment il accepte désormais un journal gratuit à l'entrée de l'université sur le CDB3 :

« Chaque jour quand j'arrivais à la Fac, un monsieur m'offrirait un journal et je disais "non". Maintenant, j'accepte le journal et j'en lis certaines parties. Ce journal s'appelle "20 Minutes – Marseille-Provence". Il est bon car ses articles sont courts et ils traitent de sujets du quotidien. »

DH-B2, qui est à son tour intéressé par cette ressource et stratégie, lui demande où il peut se la procurer :

« Salut ER-B1 !

Est-ce que tu pourrais nous dire le nom du journal que tu as accepté et où pouvons-nous le trouver? Merci, d'avance. »

On observe des ponts entre les SAA et le CBC, comme le montre l'exemple suivant de DH-B2 qui parle d'un café lors de la SAA3 d'un café associatif le 3C situé à Aix-en-Provence. Cette association a montré un vif intérêt de la part des apprenants car c'est "un lieu artistique géré par des citoyens où sont souvent organisés des débats". Il partage après la SAA3 les informations sur le CDB3 pour que ses pairs puissent s'informer et y participer :

« Voici l'information du café 3C. Demain, il y aura un Café FLE dès 18h30.

<http://cafeculturelcitoyen.org/>

23 Boulevard Carnot

13100 Aix-en-Provence »

Cet engouement pour les stratégies et ressources utilisées par leurs pairs est très présent lors des SAA et CDB. Il est fortement mis en avant lors de l'évaluation du dispositif dans les questionnaires et les ECN.

Une autre dynamique émulative de nouvelles stratégies est la résolution des tâches-projets. En effet, les apprenants vont pour cela mettre en place de nouvelles stratégies au fur et à mesure du dispositif pour rédiger leur script, améliorer leur prononciation ou tout simplement chercher des informations.

9.2.4.3. Catégorie 4.3 : Planifier les activités en terme de situations d'apprentissage en milieu homoglotte

Les apprenants prennent rapidement conscience de l'intérêt de communiquer en français dans leur sphère privée (amis, commerces, services, etc.) et professionnelle (laboratoires de recherche essentiellement). Pour cela ils mettent en place des

stratégies (catégories 4.2) malgré les difficultés rencontrées (catégories 4.5) comme l'explique FC-A2-CDB2 qui s'appuie sur l'aide de ses amis pour progresser et faire face à sa timidité :

« Pour moi, la plus grande difficulté est que je suis très timide et gêné par mes erreurs. Alors, j'ai les amis français que je parle une ou deux fois par semaine. Ils sont très gentils. Mon partenaire linguistique et moi rencontrons chaque semaine. Nous lisons poèmes, articles dans les journaux, ou nous faisons les exercices dans le manuel "Phonie-graphie du français" où nous pratiquons les sons. Et aussi, nous allons aux musées, aux cafés, et à les endroits historiques »

D'autres apprenants qui utilisaient exclusivement l'anglais dans leur environnement professionnel tentent d'imposer progressivement le français comme langue de communication, comme LB-A2-CDB2 qui profite de l'arrivée d'une nouvelle collègue ne parlant pas anglais pour engager cette dynamique :

« La semaine dernière, j'ai essayé de parler plus français au laboratoire parce que nous avons une nouvelle collègue qui ne parle pas anglais et elle est très gentille. »

Parallèlement, des propositions émergent pour favoriser la communication avec les francophones. Nous avons la participation à des associations comme illustré dans la sous-catégorie précédente avec *le café 3C* proposé par DH-B2, ou la participation à un événement culturel comme l'exprime HH-B2-CDB2 qui a la chance d'assister au Festival de Cannes et qui identifie l'intérêt de cette expérience pour l'apprentissage du français :

« À part de communication avec des collègues dans le laboratoire, j'ai eu la chance de participer le festival de Cannes en tant qu'un spectacle. Donc j'ai apprécié l'occasion de m'inonder dans les films où les transcriptions étaient disponibles. C'était un bon endroit d'apprendre les dialogues dans les scénarios dramatiques et les autres types. Surtout les analyses avec mes amis après le film étaient de bon activité s'exprimer. »

On observe, par ailleurs, la participation active d'une apprenante (FC-A2) à la vie scolaire de ses enfants qu'elle a vécue comme une opportunité d'apprentissage, elle partage son expérience dans le CDB3 :

« Cette semaine, je n'ai pas pu participer aux activités comme d'habitude car j'accompagnais la classe de ma fille dans un centre de vacances. Cependant, ce fut une expérience très riche et intéressante, car j'ai eu l'occasion de passer des jours dans un environnement francophone et de découvrir un peu plus la culture française. »

Enfin les activités de la vie quotidienne sont de plus en plus identifiées à des fins d'apprentissage comme l'illustre le témoignage de AA-B1-CDB3 :

« Le professionnel de l'institut de beauté pratique aussi beaucoup avec moi, et m'apprend beaucoup... »

et celui de LF-A2-CDB2 :

« Je suis allé promener avec mon mari pendant le week-end et nous avons parlé avec des français dans tous les magasins et bars ou nous sommes allés, demandant le métier ou la nourriture. Ça m'aide à avoir plus confiance. »

Ainsi, au cours du dispositif, les apprenants tentent, dans différents contextes de la vie quotidienne ou professionnelle, d'instaurer le français comme langue de communication exclusive (souvent au détriment de l'anglais). Chaque opportunité de communication avec un francophone est exploitée à des fins d'apprentissage.

9.2.4.4. Catégorie 4.4 : Évaluer les effets de ce que l'on a mis en place

On remarque, comme pour la RA2, que les apprenants identifient, dans un premier temps, leur progression d'un point de vue linguistique qui semble plus facilement palpable, avec d'une part l'enrichissement du vocabulaire, et d'autre part la maîtrise progressive de la grammaire.

Toutefois, cette progression peut s'avérer lente pour l'apprenant, comme le montrent les deux messages de FC-A2 au cours de deux CDBs à 2 semaines d'intervalle :

FC-A2-CDB2 « Je prend un leçon sur Duolingo tous les jours. Cette application m'aide avec vocabulaire. »

FC-A2-CDB3 « J'ai fait mes cours de duolingo tous les jours, mais c'est vrai que les progrès sont lent »

Ou encore pour LF-A2-CDB2 qui, malgré ses efforts et la régularité de son travail, rencontre toujours des difficultés avec l'utilisation de certains temps au passé :

« J'ai encore du mal à savoir quand utiliser imparfait et plus que parfait. »

Une difficulté toutefois légitime étant donné son niveau A2.

Au niveau de la prononciation, DH-B2-CDB3 a le sentiment d'avoir progressé grâce à une technique qu'il partage ensuite avec ses pairs :

« Aussi, je lis en français au moins deux jour par semaine. J'ai trouvé que lire en voix haute est un exercice très bon pour pratiquer la prononciation. »

Une apprenante débutante, DP-A1-CDB3, utilise quant à elle la fonction métrique de 7speaking pour mesurer sa progression : « J'ai aussi continué à étudier en 7 Speaking cette semaine, ma progression est de 4 heures 6 minutes. »

Elle poursuit cette première évaluation de la progression pouvant paraître superficielle (basée sur un temps de connexion) en l'élargissant à sa compréhension orale :

« Il y a eu une autre situation intéressante le week-end dernier. Je suis allé au cinéma pour voir Les Animaux Fantastiques : Les Secrets de Dumbledore. Bien sûr, le film était en français... J'ai pu comprendre le sens général du film, mais je suis sûr que les détails de l'intrigue me sont restés flous. »

9. Troisième cycle de recherche-action : cours « FLE-AMU » – 9.2. Analyse des données recueillies

Lorsqu'on s'intéresse plus largement aux compétences de communication, la réponse à la question 1⁵³ du questionnaire de fin de parcours nous renseigne sur les perceptions de progression des apprenants. Ces derniers ont répondu majoritairement la compréhension orale (4/5) puis la production et interaction orale (3.8/5) (cf 9.3). Des résultats qui correspondent à leurs attentes de départ (cf résultats analyse des besoins).

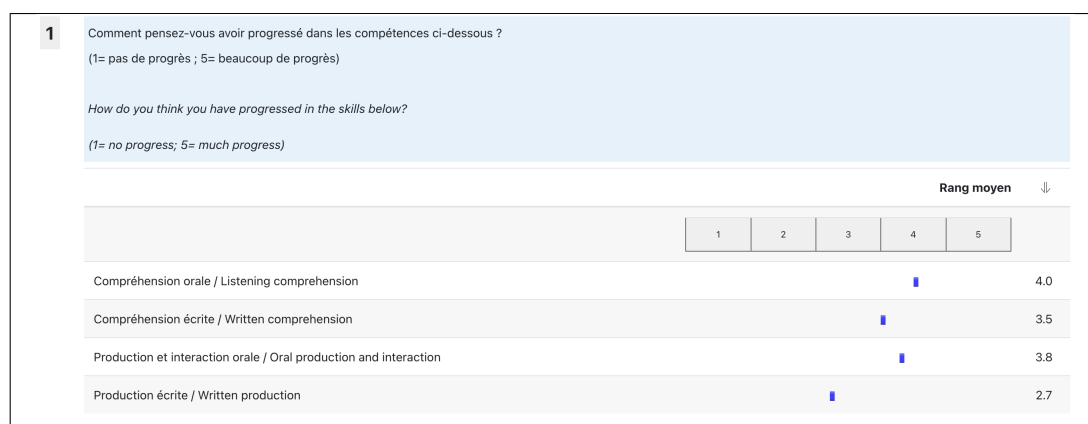


TABLEAU 9.3. – Réponses question 1 du questionnaire *fin de formation RA3*

Ces résultats se retrouvent dans les messages du CDB, dans les EC2 et les SAA. ER-B1 partage par exemple son observation de l'amélioration de sa compréhension orale dans le CDB3 :

« Pendant le semaine derniere je étai dans une activité de laboratoire avec presentations scientifique en francais. Je pensais que mon comprehension est mieux parce que je peux compris un peux mieux les dialogues de mon colleagues et amis. »

Les enregistrements des ECN montrent des résultats similaires. FC-A2 témoigne ainsi de son émancipation dans la vie quotidienne grâce au développement de ses compétences communicatives :

02 :34 : "sim muito mais à vontade, consigo me virar na rua. Ai que lindo. E me sinto mais segura [...] no começo foi super complicado ai eles falam tão rápido e ainda é mas eu já consigo eu me sinto muito mais segura pra sair resolver as coisas⁵⁴."

53. Question 1 : Comment pensez-vous avoir progressé dans les compétences ci-dessous? (1= pas de progrès; 5= beaucoup de progrès) Compréhension orale 4.0 Compréhension écrite 3.5 Production et interaction orale 3.8 Production écrite 2.7

54. Notre traduction : « Oui, je me sens beaucoup plus à l'aise, je peux me débrouiller dans la rue. C'est très bien. Et je me sens plus en sécurité [...] au début, c'était super compliqué, les gens parlaient si vite et c'est toujours le cas, mais je peux maintenant me sentir beaucoup plus en sécurité pour sortir et résoudre des problèmes »

L'évaluation des apprenants de leur apprentissage évolue au cours du dispositif. Elle passe d'une évaluation centrée sur des points linguistiques précis à une évaluation plus large sur leurs compétences communicatives (compréhension, production et interaction). Ce sentiment de progression leur permet de se sentir « plus à l'aise » et de communiquer avec plus de « confiance » (catégorie 4.5) avec des francophones (catégorie 4.3) comme nous le présentons en suivant.

9.2.4.5. Catégorie 4.5 : Expliciter les dimensions émotionnelles pour en prendre le contrôle

On observe principalement l'évocation de dimensions émotionnelles autour de quatre types de situations exposés ci-dessous.

— [1] L'utilisation des outils numériques dans le cadre du dispositif :

L'usage des outils numériques peut s'avérer anxiogène pour les apprenants ayant des difficultés comme NC-A2 qui va jusqu'à indiquer dans son ECN 1 :53 :

« Je suis bête quand il y a l'informatique »

ou encore FC-A2 pour qui l'utilisation de logiciels en lien avec le projet vidéo a provoqué un « stress » :

ECN-08 :13 "foi um pouco estressante mas isso particularmente eu porque não tenho muita facilidade⁵⁵."

Elle en prend ensuite le contrôle pour transformer cette épreuve, initialement stressante, en une expérience enrichissante :

ECN-08 :47 "Mas depois que a gente faz é incrível né? A gente faz essa reflexão e vê caramba olha lá! Estou falando aquela palavra bem melhor!⁵⁶"

— [2] La réalisation de la vidéo de la première tâche-projet :

Comme lors de la RA2, on retrouve fréquemment des apprenants exprimant leurs difficultés dans la réalisation de la vidéo. ER-B1-CDB3 par exemple se réfère à la prononciation :

"J'ai trouvé très difficile de prononcer correctement des phrases très longues. La liaison est également difficile dans ces cas."

Plus tard, dans son ECN, il nous relate comment faire pour remédier à cette difficulté : il l'a enregistrée en plusieurs morceaux et de nombreuses fois lui permettant d'améliorer le résultat final :

8 :33 "Eu fazia por partes viu que ficava melhora tal mas eu fui olhar : foram mais de cem vezes que eu fiz gravações e foi muita coisa⁵⁷."

55. Notre traduction : « c'était un peu stressant, mais c'est surtout pour moi qui n'ai pas beaucoup de facilités »

56. Notre traduction : « Mais après l'avoir fait, c'est incroyable, n'est-ce pas? On s'est fait cette réflexion, bon sang, regarde! Je prononce beaucoup mieux ce mot! »

57. Notre traduction : « Je l'ai faite en plusieurs fois, j'ai vu que c'était de mieux en mieux, puis j'ai regardé : il y avait plus d'une centaine d'enregistrements et c'était beaucoup »

Une technique largement reprise par ses pairs.

— [3] **Les interactions en français dans la vie quotidienne :**

Comme nous l'avons vu précédemment dans la catégorie 4.3, les apprenants tentent, à travers de nombreuses stratégies, de communiquer avec des francophones. Ces interactions s'accompagnent d'émotions que les apprenants énoncent dans les CDB, les SAA ou les ECN. Dans la plupart des cas elles sont toutefois surmontées car essentielles aux yeux des apprenants pour atteindre leurs objectifs comme le suggère NC-A2 dans son ECN qui révèle sa difficulté mais la relativise rapidement face à l'intérêt pour son apprentissage :

« [prendre la parole] ça c'est difficile oui mais ça c'est un moment pour apprendre. »

— [4] **L'hétérogénéité de la classe :**

Les différences, au sein de la classe, font émerger une grande variété d'émotions. Les hétérogénéités de niveaux peuvent provoquer un complexe d'infériorité, comme le partage avec humour LB-A1 au début de son ECN

0 :58 : "bueno mi nivel es el peor de la clase [rire] bueno alguien tiene que estar abajo [rire] ⁵⁸."

Pour d'autres, comme FA-B2-ECN, de niveau plus avancé, le fait de se retrouver avec des niveaux inférieurs lui permet de faire face à sa timidité qu'elle juge importante :

00 :48 « première chose pour moi pour les niveaux inférieurs, ça donne du courage de parler en français parce que j'étais très timide ».

Enfin, on remarque que différentes situations anxiogènes (présentées précédemment) peuvent se recouper entre elles, comme pour JA-A1, qui expose sa difficulté à oser interagir "dans la rue" en raison de son niveau. Il en prend toutefois le contrôle en s'appuyant sur les apprenants de niveau avancé pour déjouer sa difficulté en partant du principe que s'il arrive à communiquer avec eux il peut « communiquer dans un environnement qui n'est pas simulé comme dans la vie de tous les jours » :

01 :39 : "en mi caso mi lengua materna es el español obviamente hay muchas cosas que son similares pero cuando estás en la calle no te atreves digamos a expresarte por qué no sabes en qué momento estas cuál es tu nivel entonces digamos que ... interactuar con personas de un nivel mayor da una confianza adicional para decir bueno si yo digo algo y me entiende la persona que esta empezando pero también me entiende la persona que ya está avanzada y los entiendo también a los dos me da la sensación que puedo comunicar en un entorno digamos no simulado qué sería en la vida cotidiana ⁵⁹."

58. Notre traduction : « Bon, mon niveau est le plus mauvais de la classe [rire], enfin il faut bien que quelqu'un soit au plus bas [rire] »

59. Notre traduction : « dans mon cas, ma langue maternelle est l'espagnol, il y a évidemment

De nombreuses situations émotionnelles sont donc explicitées à diverses occasions (CDB, EC, SAA). Une fois identifiées on remarque que les apprenants exercent des stratégies pour en prendre le contrôle et les surpasser ou du moins les contourner.

9.2.4.6. Discussion du lien entre les 5 catégories constitutives de l'autonomie

Les verbalisations métacognitives, observées lors des 5 sous-catégories précédentes, révèlent que le dispositif permet la fixation de nouveaux objectifs d'apprentissage. Ils invitent pour cela les apprenants à adopter de nouvelles stratégies d'apprentissage, notamment à partir de ressources inspirées de leurs pairs. Cette collaboration entre apprenants est facilitée par le CDB et les SAA, deux outils catalyseurs de partage de ressources et d'expérience. Autre élément émulateur de nouvelles stratégies sont ici, comme pour la RA2, la tâche-projet qui amène les apprenants à trouver de nouvelles techniques pour la réaliser et produire un travail qui leur corresponde.

Même si leur environnement quotidien, composé de situations de communication en milieu homoglotte, reste anxiogène, il est une nouvelle fois mis à profit par les apprenants pour progresser (BENSON, 2021). Ils en font le constat lors de la fixation d'objectifs, lorsqu'ils évaluent leurs progrès ou encore lorsqu'ils l'identifient comme une source féconde de stratégies d'apprentissage ou de ressources. On observe ainsi un « élargissement des choix » qui aboutit à un recours à l'« informel » (A. R. RIVENS MOMPEAN, 2022). L'apprentissage informel (TOFFOLI, 2020) est intégré au parcours d'apprentissage de l'apprenant. Cette forte part de liberté de l'apprenant débouche sur des trajectoires d'apprentissages (CANDAS, 2012) hétéroclites.

Enfin, la forte hétérogénéité de ce groupe, à la fois de niveaux, mais aussi culturelle (voir témoignage de YY-ECN- B2 en 9.2.1), s'avère constituer un puissant levier d'autonomisation.

Ainsi, les analyses des 5 sous-catégories précédentes montrent que le dispositif de FHL face à une classe hétérogène engendre des dynamiques d'apprentissage entraînant une autonomisation progressive des apprenants.

9.3. Discussion troisième cycle de RA

Ce dernier cycle de RA conforte les résultats obtenus lors de la deuxième étape de RA. En effet, la classe multi-niveaux n'est considérée par aucun des apprenants comme un inconvénient, elle est même vécue comme un avantage par une majorité d'entre-eux (8 sur 13). Les raisons principales évoquées sont l'entraide, la motivation,

beaucoup de choses similaires, mais quand vous êtes dans la rue, vous n'osez pas vous exprimer parce que vous ne savez pas quel est votre niveau, alors disons que... interagir avec des personnes d'un niveau plus élevé donne une confiance supplémentaire pour dire que si je dis quelque chose et que la personne qui commence me comprend, mais aussi la personne qui est déjà avancée me comprend et que je les comprends toutes les deux, cela me donne le sentiment que je peux communiquer dans un environnement qui n'est pas simulé comme dans la vie de tous les jours »

l'accélération du rythme d'apprentissage. Un résultat en partie rendu possible grâce à la pédagogie de projet, vectrice du sentiment d'appartenance au groupe : levier considérable pour l'apprentissage des langues (NUSSBAUM, 1999). Ainsi, la réalisation des tâches-projets aura permis à chaque apprenant de s'investir personnellement, de participer de manière collaborative aux projets, d'avoir le sentiment de progresser et ce, malgré les différentes hétérogénéités identifiées en début du cours.

Le dispositif de FHL a, de par sa double modalité, permis aux apprenants, grâce à un étayage (BRUNER et al., 1987) préalable de l'enseignant, de réaliser à distance (et donc à son rythme) des activités adaptées à leurs niveaux, besoins et objectifs personnels. Un étayage facilité par les EC qui permettent de construire une relation privilégiée entre l'enseignant et l'apprenant, entraînant une meilleure connaissance de la personnalité de ce dernier (CONNAC, 2012).

En plus d'encourager la réflexivité des apprenants sur leur apprentissage, les SAA et les CDB ont favorisé l'adoption de nouvelles stratégies et ressources d'apprentissage. Ils ont aussi permis aux apprenants d'extérioriser et partager leurs difficultés, élément aboutissant à une meilleure connaissance d'eux-mêmes (MACRÉ & RIVENS MOMPEAN, 2021). Le nouveau format des SAA adopté tous en cercle sans tables) semble avoir remporté l'adhésion des apprenants.

Les analyses autour des éléments constitutifs de la capacité d'autonomie ont montré que le dispositif mis en place contribue à l'émergence de parcours à intentionnalité variable s'articulant avec la volition de l'apprenant (A. R. RIVENS MOMPEAN, 2022, p. 9). Ces trajectoires d'apprentissages (CANDAS, 2012) personnelles s'appuient à la fois sur les ressources du dispositif (apprentissage formel, voire « semi-formel » (NAGELS & CARRÉ, 2016)), mais aussi, à travers des formes d'apprentissage informel s'appuyant notamment sur le milieu homoglotte dans lequel évoluent les apprenants. Cette dynamique de socialisation (DUFOUR, 2021) liée à la dimension sociale de l'autonomie (CAPPELLINI, 2022) montre un glissement progressif de l'autonomie d'apprentissage vers une autonomie langagière et générale (GERMAIN & NETTEN, 2004).

9.4. Synthèse Chapitre 9

Cette dernière étape de RA a, malgré la présence d'un public très hétérogène, conforté les résultats obtenus lors du deuxième cycle de RA. Le dispositif de FHL a su proposer une pédagogie différenciée répondant à la fois aux besoins personnels et aux attentes des apprenants (LEGRAND, 1995). La classe multi-niveaux est perçue comme un avantage, et la cohésion du groupe classe est maintenue à travers la réalisation des tâches-projets qui permettent aux apprenants d'interagir et de collaborer en dépit de leurs différences de niveaux. Ils ont, au travers de ces productions, le sentiment d'avoir progressé dans plusieurs compétences, notamment à l'oral, et ont acquis une certaine « confiance ». Toutefois, certains d'entre eux ont manifesté le manque de grammaire abordé en cours ou encore l'usage excessif d'outils numériques dans la réalisation de la tâche ou plus largement pour suivre la formation hybride.

Par ailleurs, les différents éléments du dispositif ont permis aux apprenants de développer leur autonomie d'apprentissage. Ils se sont pour cela appuyés notamment sur les interactions formelles, semi-formelles et informelles (MACRÉ & RIVENS MOMPEAN, 2021) issues notamment du contexte homoglotte dans lequel ils évoluent.

Conclusion

Dans ce travail de recherche nous nous sommes intéressés à la prise en compte des hétérogénéités présentes dans des classes de langues multi-niveaux, et plus spécifiquement en FLE. Cette thèse se clôture par un rappel de la problématique et des hypothèses, suivi d'une discussion générale qui confronte les résultats des trois étapes de recherche-action, puis des apports de notre recherche pour la didactique des langues et enfin se termine par les nombreuses perspectives de recherche qu'elle ouvre.

Rappel de la problématique et des hypothèses

L'objet de cette thèse est de répondre à la problématique suivante : dans quelle mesure un dispositif hybride en classe multi-niveaux ancré dans la pédagogie de projet permet à la fois de proposer une pédagogie différenciée adaptée à l'hétérogénéité des niveaux et de développer l'autonomie des apprenants ?

Pour rappel, nos deux hypothèses principales sont les suivantes :

- [1] **Le dispositif de FHL, scénarisé autour d'une tâche projet en contexte de classes multi-niveaux permet la mise en place d'une pédagogie différenciée.**

Afin de vérifier cette première hypothèse nous émettons les deux sous-hypothèses suivantes basées sur les définitions de la pédagogie différenciée retenues (KAHN, 2010; LEGRAND, 1995; MEIRIEU, 1996, 2016), pour rappel vues en 1.2.2 :

- 1.1 Le dispositif a permis de s'adapter aux niveaux et besoins des apprenants.
- 1.2 Le dispositif a permis aux apprenants d'interagir entre eux malgré les différences de niveaux.

- [2] **Le dispositif de FHL scénarisé autour d'une tâche projet en contexte de classes multi-niveaux permet le développement de l'autonomie d'apprentissage des apprenants.**

En vue de vérifier cette deuxième hypothèse nous dégageons les cinq sous-hypothèses suivantes basées sur des études précédentes (CAPPELLINI et al., 2016) s'appuyant sur les fondements théoriques de l'autonomie d'apprentissage de (HOLEC, 1979) :

- 2.1 Le dispositif a permis aux apprenants de fixer leurs objectifs d'apprentissage.
- 2.2 Le dispositif a permis aux apprenants de planifier des activités en sélectionnant des ressources et des stratégies.
- 2.3 Le dispositif a permis aux apprenants d'évaluer les effets de ce qu'ils ont mis en place.
- 2.4 Le dispositif a permis aux apprenants de planifier les activités en termes de situations d'apprentissage en milieu homoglotte.

2.5 Le dispositif a permis aux apprenants d'explicitier les dimensions émotionnelles pour en prendre le contrôle.

Discussion générale

L'objectif de cette discussion est de confronter les résultats obtenus lors des 3 cycles de RA entre eux, d'en tirer des conclusions nous permettant de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ.

Hypothèse 1 : Pédagogie différenciée

Les trois cycles de recherche-action ont su, dans leur globalité, apporter une réponse aux hétérogénéités comme le résume la satisfaction générale relevée lors des 3 RA (4,25/5). Cependant, la présence, lors de la première étape de RA, de débutants complets et d'effectifs insuffisants dans chaque groupe de niveau a provoqué une forte frustration chez les apprenants. Ils vont jusqu'à la considérer en fin de cours comme un obstacle à l'apprentissage. Les travaux de groupe ont été complexes à mettre en place et les apprenants ont eu des difficultés à interagir entre eux. Toutefois, comme l'attestent leurs témoignages et la satisfaction générale à l'issue du cours, les différents éléments du dispositif et la tâche-projet viennent compenser ce sentiment. En effet, ils estiment avoir progressé (grâce à l'étayage de l'enseignant et au parcours en auto-formation), avoir acquis une certaine « confiance » à l'oral (suite à la production des tâches-projets).

A partir de la deuxième étape, la classe multi-niveaux n'est plus perçue comme un inconvénient. Comme l'illustre le tableau 9.1 récapitulant les réponses à la question 20 du questionnaire de fin de cours sur le ressenti face à la classe multi-niveaux¹, 20 d'entre eux (soit 77%) la considèrent comme *un avantage* et 6 d'entre eux (soit 23 %) comme *ni un avantage ni un inconvénient*.

	RA1	RA2	RA3	TOTAL	TOTAL %	TOTAL sans RA1	TOTAL sans RA1 en %
Un avantage	0	12	8	20	62,50%	20	77%
Un inconvénient	2	0	0	2	6,25%	0	0%
Ni un avantage ni un inconvénient	4	1	5	10	31,25%	6	23%

TABLEAU 9.1. – Réponses à la question 20 du questionnaire de fin de formation des 3 étapes de RA :

Question 20 : Pour vous la classe multi-niveaux est : un avantage/un inconvénient/ni un avantage ni un inconvénient

Ces résultats montrent néanmoins les deux premières limites du dispositif :

1- son incapacité à accueillir des **débutants complets**.

En effet, leur présence complique considérablement la mise en place de démarches de variation et de différenciation, et donc le déroulement des séances en présentiel.

2- il est tributaire d'une certaine **homogénéité dans la répartition des groupes de niveaux**.

Si la répartition des niveaux est trop inégale, par exemple s'il n'y a qu'un seul B2 et que des A2 dans le reste du groupe, l'apprenant vit un isolement au sein de son

1. Question 20 : Pour vous la classe multi-niveaux est : un avantage/un inconvénient/ni un avantage ni un inconvénient

niveau qui l'empêche d'interagir et collaborer avec ses pairs, une situation que nous considérons comme défavorable à l'apprentissage.

Ces deux limites ayant été écartées lors des étapes 2 et 3 de notre RA, le dispositif a, dans ces conditions, permis pour la grande majorité des apprenants (88,5% d'entre eux, voir tableau 9.2), de proposer des parcours personnalisés (CONNAC, 2012) s'adaptant aux besoins spécifiques des apprenants (LEGRAND, 1995) et de collaborer, d'interagir entre eux préservant ainsi la cohésion du groupe classe (MEIRIEU, 1996) .

Question 12	RA2	RA3	TOTAL	TOTAL %
Oui	12	11	24	88,50%
Non	1	2	2	11,50%
Question 14	RA2	RA3	TOTAL	TOTAL %
Oui	11	12	23	88,50%
Non	2	1	3	11,50%

TABLEAU 9.2. – Réponses à la question 12 et 14 du questionnaire de fin de formation des 2 dernières étapes de RA

Question 12 : Les différents éléments du cours (les activités en présentiel et en distanciel, les différentes ressources, les entretiens avec l'enseignant, etc.) ont-ils su apporter des réponses à vos besoins spécifiques ?

Question 14 : Les activités collaboratives comme le projet vidéo, les exposés, la carte interactive vous ont-elles permis d'entretenir des relations sociales ou interactions avec vos pairs malgré vos différences de niveaux ?

Malgré ce résultat encourageant, quelques rares résistances mettent à jour de nouvelles limites :

3-l'**utilisation excessive des outils numériques** ayant provoqué un sentiment de saturation pour une apprenante

En effet, cette apprenante, avec des compétences liées à l'utilisation des outils numériques limitées a eu des difficultés à suivre les activités, à interagir avec ses pairs à distance et même réaliser les deux tâches-projets. Même si cet usage permet de consolider leurs compétences en lien avec les outils numériques (pour 24 sur 26 d'entre eux, soit 88,5%), il n'en demeure pas moins qu'ils ne font pas partie de leurs objectifs de départ. On peut considérer que le dispositif n'est pas adapté à un public avec des savoir-agir en lien avec les outils numériques (techniques mais aussi sociaux et comportementaux) trop limités pour participer au cours, ou encore une personne ne souhaitant pas utiliser ces outils dans le cadre d'un cours de langue.

Autre élément pointé du doigt, que l'on retrouve uniquement dans la troisième RA, est le manque de temps dédié exclusivement à l'enseignement de la « grammaire » réalisé « pendant la classe » qui est mentionné par deux apprenants. Cet élément se traduit selon nous par une faible motivation intrinsèque, voire une amotivation des apprenants induisant une absence de régulation de leur part. Ces étudiants n'ont pas ou peu utilisé les outils mis à leur disposition : ils ont peu participé au carnet de bord collectif, aux activités à réaliser en ligne et au parcours en autoformation. Cet

échec s'explique par le « contrôle psychologique faible » de l'apprenant couplé au « contrôle pédagogique faible » pratiqué par le dispositif aboutissant à une « configuration amorphe » (JÉZÉGOU, 2008a, p. 356) défavorable à l'apprentissage.

Nous retenons à partir de ce constat une dernière limite :

4- **l'apprentissage autodirigé nécessite l'autorégulation des apprenants** notamment dans leurs parcours en autoformation, étant donné le fort degré d'ouverture du dispositif (contrôle pédagogique faible), les apprenants doivent être en mesure d'exercer un contrôle psychologique élevé (voir 2.2.2.1).

À partir des résultats précédemment évoqués on peut désormais confirmer la première hypothèse, à savoir que le dispositif mis en place dans le cadre de notre étude est en mesure de proposer une pédagogie différenciée capable de s'adapter aux niveaux et besoins des apprenants (sous-hypothèse 1) tout en maintenant la cohésion du groupe classe grâce aux interactions et collaborations que les apprenants exercent entre eux (sous-hypothèse 2).

Toutefois, le dispositif a montré ses limites lors de la présence de débutants complets couplée à une mauvaise répartition des effectifs dans les différents groupes de niveaux. Par ailleurs, la présence d'apprenants avec une faible maîtrise d'usage des outils numériques peut aussi amoindrir son efficacité. Enfin, si les apprenants ne sont pas en mesure d'exercer une autorégulation forte sur leur apprentissage, leur autodirection devient stérile ce qui nuit au bon déroulement du dispositif.

Cette dernière limite nous ramène au « paradoxe de l'autonomie » (NISSEN, 2019a, p. 203), à la fois nécessaire à la réussite de la formation, notamment dans notre contexte de classe hétérogène couplé à une partie de l'enseignement en ligne, et un objectif de cette dernière : développer l'autonomie des apprenants. Ce paradoxe vient lier la première hypothèse principale à la deuxième consacrée à l'autonomisation des apprenants que nous proposons de vérifier en suivant.

Hypothèse 2 : Développement de l'autonomie

Les outils mis à disposition dans le cadre du développement de l'autonomie ont montré leur efficacité au long de la recherche-action et plus particulièrement lors des deux dernières étapes. En effet, les ECs ont permis aux apprenants de fixer des objectifs (confirmant la sous-hypothèse 1) et de les affiner au cours du dispositif, passant d'objectifs linguistiques à des objectifs plus pragmatiques. Les SAA et le CDB ont donné l'opportunité aux apprenants de planifier des activités en sélectionnant des ressources et des stratégies (confirmant la sous-hypothèse 2) en s'inspirant de leurs pairs. Les apprenants ont progressivement évalué les effets de ce qu'ils ont mis en place, notamment lors de la construction de leur ePortfolio, pendant la pratique de communications exolingues ensuite verbalisées pendant les EC, les CDB et les SAA (confirmant la sous-hypothèse 3). Ces outils ont favorisé la mise en place de régulations explicites, explicitées et instrumentées 2.2.2. Par ailleurs, l'environnement francophone dans lequel évoluent les apprenants leur a permis, avec l'appui de l'enseignant-conseiller et des pairs à travers les EC, les CDB et les SAA, de planifier des activités en terme de situations d'apprentissage en milieu homoglotte (confirmant

la sous-hypothèse 4) qu'ils identifient comme indispensables à leur apprentissage ainsi que pour le développement de leur autonomie langagière 2.1.2. Enfin, le dispositif leur a donné l'occasion d'explicitier les dimensions émotionnelles liées à leur apprentissage (lors des EC, des CDB, des SAA) et d'en prendre le contrôle (confirmant la sous-hypothèse 5) en s'exposant à des situations, parfois anxiogènes, contribuant à l'apprentissage.

Le dispositif de FHL, bien qu'en partie hétérostructuré car soumis à certaines contraintes dans la formation (outils imposés, activités obligatoires, etc.) a offert une certaine flexibilité permettant de s'adapter à la diversité des apprenants à travers une autodirection présente dans la pédagogie de projet et les parcours en autoformation. Ce fin dosage entre contrôle pédagogique fort et contrôle pédagogique faible du dispositif (voir 2.2), entre faire apprendre et laisser apprendre (voir 1.12), entre ingérence de l'enseignant et liberté de l'apprenant, a favorisé l'émergence de parcours à intentionnalité variable s'articulant avec la volition de l'apprenant(voir 2.3.4). Les trajectoires d'apprentissages résultant de cette itinérance entre l'apprentissage formel, semi-formel et informel (NAGELS & CARRÉ, 2016; TOFFOLI, 2020) qu'encourage le dispositif, a engendré des dynamiques de socialisation des apprenants (DUFOUR, 2021). Ces dynamiques favorisant le développement de la dimension sociale de l'autonomie au sein de l'environnement francophone dans lequel évoluent les apprenants, ont permis l'autonomisation langagière, et par prolongement une autonomisation générale.

Apport de la recherche dans la didactique des langues

Si l'on écarte les limites évoquées précédemment, notre travail de recherche permet de dégager deux apports principaux :

- Formations hybrides en langue pour proposer une pédagogie différenciée qui prenne en compte les hétérogénéités.

Cette étude a approfondi le travail initié par DAVID et ABRY (2018, p. 157) et démontre la capacité des dispositifs de formation hybride en langue scénarisés autour d'une tâche-projet pour la mise en place d'une pédagogie différenciée (POUZERGUES et al., 2022). Ce potentiel n'est, selon nous, effectif qu'à condition qu'un accompagnement important de l'autonomie de l'apprenant soit mis en place (POUZERGUES, 2022). En effet, l'autonomie est essentielle à la fois à la pédagogie de projet, à la pédagogie différenciée, à l'hybridation et donc plus largement, au bon déroulement de la formation.

- Dispositif hybride de différenciation pédagogique en classe hétérogène dans le développement de l'autonomie.

Nous avons vu dans cette étude qu'une prise en compte des hétérogénéités avait nécessité la mise en place d'un dispositif hybride de différenciation pédagogique avec des outils pour le développement de l'autonomie de l'apprenant. Les carnets de bord collectifs ainsi que les séances apprendre à apprendre se sont montrés efficaces pour un accompagnement par les pairs et développer la réflexivité des apprenants. Parallèlement, les entretiens de conseil et l'ePortfolio ont permis un accompagnement personnalisé par l'enseignant. Ces autres outils couplés à la pédagogie de projet ont

permis de soutenir l'automatisation des apprenants, qui ont su construire leur propre parcours d'autoformation (CAPPELLINI et al., 2023; POUZERGUES & CAPPELLINI, 2022).

Malgré des résultats probants, on peut questionner la faisabilité de cette étude à plus grande échelle. S'il est vrai que l'accompagnement personnalisé, notamment au travers des entretiens de conseil, est chronophage et donc coûteux pour une structure, il n'en demeure pas moins que ce temps est largement compensé par les heures d'apprentissage à distance en autoformation que suivent les apprenants. Un autoapprentissage qu'ils sont encouragés à poursuivre après la fin du cours lors du dernier entretien de conseil.

Par ailleurs, la question de la viabilité du dispositif avec des effectifs plus importants peut être soulevée. En effet, nos groupes étaient composés de 13 apprenants maximum. Serait-il possible pour l'enseignant de gérer des classes avec 20 ou même 30 apprenants et d'obtenir les mêmes résultats? Nous estimons qu'à partir d'un niveau seuil, la complexité liée à la gestion des groupes et la personnalisation de l'enseignement est directement proportionnelle à l'augmentation du nombre d'apprenants dans la classe.

De plus, même si la construction du dispositif peut paraître longue et fastidieuse à réaliser en raison de la triple scénarisation parallèle (lorsque 3 niveaux du CECRL sont présents), elle reste néanmoins mutualisable avec d'autres enseignants, structures, etc.

Enfin, le degré de maîtrise nécessaire à l'utilisation des différents outils numériques (activités d'AMETICE, documents partagés AMUbox, etc.) par l'enseignant souhaitant mettre en place ce type de dispositif peut s'avérer limitant. Une formation doit dans ce cas être envisagée pour permettre à l'enseignant de manipuler ces outils avec efficacité.

Perspectives de recherche

Dans le cadre de travaux futurs sur le dispositif et à partir des données déjà recueillies, on peut s'interroger sur :

- le potentiel du dispositif de différenciation pédagogique à visée autonomisante sur le maintien de **l'engagement de l'apprenant** sous ses différentes dimensions (cognitive, émotionnelle, comportementale, sociale et agentique) (NISSEN, 2023). En effet, on peut regretter l'absence au sein de cette étude d'une mesure de l'engagement et de son agentivité. Ce travail permettrait d'identifier quels sont les éléments de scénarisation et d'accompagnement mis en place dans le dispositif pour permettre la pédagogie différenciée et le développement de l'autonomie des apprenants. Pour cela il serait opportun de se focaliser sur l'évolution personnelle de différents apprenants et non sur le groupe afin d'analyser plus finement la modélisation de la personnalisation de leur parcours.
=> Proposition de communication en cours pour le colloque *Agi-lang* à Grenoble prévu en juin 2024.

- la capacité du dispositif à développer un certain nombre de **compétences transversales** évoquées en 1.1.3.3. Nous émettons l’hypothèse que le dispositif a permis aux apprenants de développer la créativité, la collaboration, la confiance, la communication, la littératie numérique et la curiosité des apprenants. Afin de la vérifier nous avons analysé les productions apprenants, des enregistrements de classes et les données récoltées lors des questionnaires de fin de parcours.
=> Étude présentée dans le cadre du congrès *AILA* à Lyon en juillet 2023, article en cours de rédaction.
- l’importance du rôle joué par **l’aménagement de la salle de classe** proposé (vu en 6.6.3) pour mener à bien une pédagogie différenciée au sein d’une formation hybride lors des séances en présentiel. Notre hypothèse est qu’une salle de classe avec du mobilier mobile (chaises, tables, bureaux et tableaux à roulettes), des surfaces inscriptibles importantes (murs inscriptibles, nombreux tableaux blancs, etc.), des connectiques adaptées (nombreuses prises électriques murales et au plafond), favorisent la mise en place d’une pédagogie différenciée au sein d’une formation hybride ancrée dans une approche par projet. Lors de la RA3, nous avons enregistré une séance complète en présentiel (en cours d’analyse) pour étudier les dynamiques qu’entraînent les différents artefacts de la salle. Par ailleurs, l’obtention d’un projet FIP² en janvier 2023 ayant permis l’aménagement d’une nouvelle salle dédiée à la pédagogie active au SUL³ ouvre de nombreuses perspectives de recherche dans cette thématique.
=> Étude en cours.

Dans une perspective d’amélioration du dispositif cette fois, nous envisageons d’intégrer :

- **des séances de tandem** au sein du dispositif hybride comme levier de développement de la socialisation des apprenants qui s’inspireraient du format du dispositif « tandem intégré » présenté dans l’article de CAPPELLINI et al. (2023, p. 72) où les apprenants sont amenés à discuter en français dans des sessions tandem scénarisées en fonction de la progression de leur apprentissage. A cette fin, l’enseignant de la classe de FLE a élaboré des activités de discussions à préparer et à réaliser pendant la demi-heure d’échanges en français. Nous émettons ici l’hypothèse que l’introduction de ces sessions tandems intégrées au scénario pédagogique autour de la réalisation de la tâche projet sont favorables au développement de l’autonomie et à une augmentation de la motivation intrinsèque de l’apprenant.
=> Étude en cours.
- **des textes adaptés et/ou simplifiés** en fonction des besoins apprenants. Nous participerons aux recherches du projet STAR-FLE (*STrategic Adaptations for*

2. Fonds d’Intervention Pédagogique :

<https://www.univ-amu.fr/fr/public/le-fonds-d-intervention-pedagogique-fip>

3. Lien vers le projet SPAM :

<https://amubox.univ-amu.fr/s/BT5cFZNt9DomCoe>

better Reading and Text Comprehension in FFL) récemment validé par l'Agence Nationale de la Recherche qui débutera en 2024 pour une durée de 4 ans⁴. Ce projet novateur vise à faciliter la compréhension des textes et permettre aux enseignants de mieux gérer l'hétérogénéité de niveaux à travers des aides contextuelles et des adaptations personnalisées du vocabulaire.
=> Étude en prévision pour 2024-2025 dans le cadre de l'ANR.

Cette thèse ouvre ainsi de nombreuses perspectives, et n'est qu'une première étape dans ce travail de recherche que nous comptons poursuivre à l'avenir.

4. Pour plus d'information :<https://www.lpl-aix.fr/actualite/financement-du-projet-anr-star-fle/>

Bibliographie

- ALBERO, B. (2003). *Autoformation et Enseignement Supérieur*. Hermes science publications. (Cf. p. 21, 67, 71, 75, 76).
- ALLAL, L., & SAADA-ROBERT, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire, pp.265-296. Récupérée 8 mars 2023, à partir de <https://www.semanticscholar.org/paper/La-m%C3%A9tacognition%3A-cadre-conceptuel-pour-l%27étude-des-Allal-Saada-Robert/278b8d28c1c38ca74742cf282597c5f8a5739d0f> (cf. p. 79)
- ALLARD-POESI, F., & PERRET, V. (2003). La Recherche-Action. EMS. Récupérée 20 avril 2023, à partir de <https://hal.science/hal-01490609>. (Cf. p. 132)
- ARIÈS, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime : avec 26 illustrations hors texte* (Nouvelle édition). Éd. du Seuil. (Cf. p. 47).
- BAKER, T., & SMITH, L. (2019). Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. Récupérée 25 août 2023, à partir de <https://www.semanticscholar.org/paper/Educ-AI-tion-Rebooted-Exploring-the-future-of-in-Baker-Smith/d01f96c020e0b1f72df9a55c93fd7672001a8e91> (cf. p. 54)
- BANGE, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère [ISBN : 9782878541229 Number : 4 Publisher : Presses Sorbonne Nouvelle]. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (4), 189-202. <https://doi.org/10.4000/cediscor.443> (cf. p. 59, 105, 158)
- BARBIER, J.-M. (2001). *L'évaluation en formation* [ISSN : 1285-6355]. Presses universitaires de France. (Cf. p. 168).
- BARDIN, L. (2013). *L'analyse de contenu* [Cairndomain : www.cairn.info ISSN : 0291-0489]. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>. (Cf. p. 23, 143-146)
- BARNABÉ, C. (1994). La théorie des caractéristiques des emplois de Hackman et Oldham : une recension des écrits [Number : 003]. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 29(003). Récupérée 14 février 2023, à partir de <https://mje.mcgill.ca/article/view/8192> (cf. p. 35)
- BECKER, B. (2017). Artificial intelligence in education : what is it, where is it now, where is it going. *Ireland's Yearbook of Education*, 2018, 42-46 (cf. p. 55).
- BENEDETTO, P. (2008). Chapitre 8. Styles cognitifs et personnalité. In *Psychologie de la personnalité* (p. 93-102). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/psychologie-de-la-personnalite--9782804156824-p-93.htm>. (Cf. p. 24, 34)
- BENSON, P. (2011). *Teaching and Researching : Autonomy in Language Learning* (2^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833767>. (Cf. p. 69)

- BENSON, P. (2021). *Language learning environments : spatial perspectives on SLA* [ISSN : 1754-2642]. (Cf. p. 232, 262).
- BENSON, P. (2022). Autonomisation, individualisation and uses of space : Mapping out individual language learning environments [Number : 19-1 Publisher : Acedle (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères)]. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 1(19-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.10398> (cf. p. 69)
- BENTO, M. (2020). La notion de tâche dans l'enseignement des langues étrangères en France. Récupérée 22 mars 2023, à partir de <https://hal.science/hal-03168517> (cf. p. 57, 105, 107, 110)
- BERGER, E., CRESCENTINI, A., GALEANDRO, C., & CROHAS, G. M. (2010). La triangulation au service de la recherche en éducation. Exemples de recherches dans l'école obligatoire. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, 1-8. <https://repository.supsi.ch/2384/1/La%20triangulation.pdf> (cf. p. 130, 136)
- BLANCHET, P., & CHARDENET, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet* [Pages : 509]. Éditions des archives contemporaines; Agence universitaire de la francophonie (Montréal). Récupérée 26 mars 2023, à partir de <https://hal.science/hal-01436588>. (Cf. p. 23, 130-132, 136)
- BLANCHET, P., MOORE, D., ASSELAH-RAHAL, S., & CERQUIGLINI, B. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Éditions des archives contemporaines Agence universitaire de la francophonie. (Cf. p. 30).
- BODERGAT, J.-Y. (2006). *L'accompagnement comme démarche de formation : pour une intelligibilité des processus à l'oeuvre dans l'élaboration du mémoire professionnel des enseignants* (These de doctorat). Caen. Récupérée 6 septembre 2023, à partir de <https://www.theses.fr/2006CAEN1451>. (Cf. p. 101)
- BONVALOT, G. (1995). Pour une autoformation " permanente " des adultes. [Publisher : Université de Paris-Dauphine,]. *Education permanente*, (122), 139-148 (cf. p. 71).
- BOUTINET, J.-P. (1996). *Psychologie des conduites à projet* (6e édition mise à jour). Presses universitaires de France. (Cf. p. 22, 108, 151, 167).
- BROQUA, C. (2020). Observation ethnographique. In *Dictionnaire des mouvements sociaux* (p. 410-416). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.filli.2020.01.0410>. (Cf. p. 135)
- BRUDERMANN, C. (2010). *La mise en place de dispositifs "hybrides" d'enseignement - apprentissage des langues en milieu universitaire. analyse didactique d'une recherche-action* (These de doctorat). Paris 3. <https://www.theses.fr/2010PA030148>. (Cf. p. 22, 105, 127, 152)
- BRUDERMANN, C. (2012). Tâches à distance et remédiation en anglais langue étrangère : Réflexion sur des entrées à considérer pour la conception d'outils pédagogiques ajustés aux besoins des apprenants [Publisher : CRÉPUQ]. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Jour-*

- nal of Technologies in Higher Education*, 9(3), 10-24. <https://doi.org/10.7202/1012887ar> (cf. p. 99)
- BRUDERMANN, C., & PÉLISSIER, C. (2017). Accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage en cours de langue à l'ère du Web 2.0 : retour d'expérience. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1). <https://doi.org/10.7202/1040662ar> (cf. p. 84, 99)
- BRUDERMANN, C., & POTEAUX, N. (2015). Langues pour étudiants spécialistes d'autres disciplines : de l'amphithéâtre à l'autonomie d'apprentissage [Number : 9 Publisher : Centre national d'enseignement à distance]. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 3(9). <https://doi.org/10.4000/dms.1003> (cf. p. 99)
- BRUGMAN, H., & RUSSEL, A. (2004). Annotating Multi-media/Multi-modal Resources with ELAN. In M. T. LINO, M. F. XAVIER, F. FERREIRA, R. COSTA & R. SILVA (Éd.), *Proceedings of the Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'04)*. European Language Resources Association (ELRA). <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2004/pdf/480.pdf>. (Cf. p. 142)
- BRUNER, J. S., DELEAU, M. É. s., & MICHEL, J. C. (1987). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* [ISSN : 0768-1623]. Presses universitaires de France. (Cf. p. 59, 105, 263).
- BURNS, R. (1973). *Individualized Instruction—programs and Materials : Selected Readings and Bibliography* [Google-Books-ID : 3FcRhN3QuUkC]. Educational Technology. (Cf. p. 28).
- CADET, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles? Représentations? Culture éducative? Clarification terminologique [Number : 2 Publisher : Acedle (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères)]. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, (2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4813> (cf. p. 41)
- CAMBRA GINÉ, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue* [ISSN : 0292-7101]. Didier. (Cf. p. 23, 135).
- CANDAS, P. (2012). Étude des trajectoires d'apprentissage autodirigé : place de la planification, des intentions, du hasard [Place : Paris Publisher : Armand Colin]. *Carrefours de l'éducation*, 33(1), 149-162. <https://doi.org/10.3917/cdle.033.0149> (cf. p. 87, 88, 262, 263)
- CAPPELLINI, M. (2015). Du carnet d'apprentissage individuel aux outils du Web 2. Étude d'une transposition des carnets d'apprentissage sur un blogue collectif dans un dispositif LANSAD d'auto-formation accompagnée en italien [ISBN : 9782821853553 Number : Vol. XXXIV N° 1 Publisher : Association des Professeurs de Langues des IUT (APLIUT)]. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, (Vol. XXXIV N° 1), 127-146. <https://doi.org/10.4000/apliut.5045> (cf. p. 80, 82, 84, 127)
- CAPPELLINI, M. (2019). Vers un modèle d'évaluation pour l'autonomie en langues. Enjeux, paradoxes et pistes [Publisher : Centre de recherches et d'applications

- pédagogiques en langues]. *Mélanges CRAPEL*. Récupérée 31 août 2023, à partir de <https://hal.science/hal-02885840> (cf. p. 79, 81)
- CAPPELLINI, M. (2022). Dimensions sociales de l'autonomie de l'apprenant et lien avec l'autonomie générale [Number : 19-1 Publisher : Acedle (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères)]. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 1(19-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.10550> (cf. p. 69, 83, 232, 263)
- CAPPELLINI, M., DAVID, C., & POUZERGUES, P. (2023). Dispositifs pour l'apprentissage différencié en milieu homoglotte. Elements de modélisations des formations autonomisantes [Publisher : Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues]. *Mélanges CRAPEL*, 44(1), 53-80. Récupérée 25 septembre 2023, à partir de <https://hal.science/hal-04187767> (cf. p. 271, 272)
- CAPPELLINI, M., EISENBEIS, M., & RIVENS MOMPEAN, A. (2016). Interactions plurielles d'étudiants en autoformation guidée et autonomisation | Interactions and Autonomization of Students in a Guided Self-Learning Environment [Publisher : The Canadian Network for Innovation in Education]. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 42(4). <https://doi.org/10.21432/T2B31H> (cf. p. 22, 75, 127, 146, 217, 265)
- CARAGUEL, V., SOUVILLE, M., PEYRIN, A., COMBE, C., & GUIDERDONI-JOURDAIN, K. (2017). Transformer les usages et les apprentissages en transformant l'espace? Récupérée 14 avril 2023, à partir de <https://hal.science/hal-02315603> (cf. p. 174)
- CARRÉ, P., MOISAN, A., & POISSON, D. (1997). *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie* [ISSN : 0768-1518]. Presses universitaires de France, impr. 1997. (Cf. p. 24, 63, 72, 73, 91).
- CASTELLOTTI, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages? Pour quelles orientations de la recherche en DDL? In *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (p. 111-124). Récupérée 21 août 2023, à partir de <https://hal.science/hal-01390208>. (Cf. p. 136)
- CASTELLOTTI, V. (2015). Diversité(s), histoire(s), compréhension... Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues [Number : 1 Publisher : Acedle (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères)]. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.420> (cf. p. 41, 197)
- CASTELLOTTI, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*. Didier. (Cf. p. 43).
- CASTELLOTTI, V., & MOORE, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle? [Journal Abbreviation : Perspectives pour une didactique des langues contextualisée.]. In *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. (Cf. p. 24, 30).

- CATROUX, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique [Number : Vol. XXI N° 3 Publisher : Association des Professeurs de Langues des IUT (APLIUT)]. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, (Vol. XXI N° 3), 8-20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276> (cf. p. 24, 133, 134, 140)
- CHARDENET, P. (1999). *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation*. (Cf. p. 167).
- CHARLIER, B., DESCHRYVER, N., & PERAYA, D. (2006). Apprendre en présence et à distance, une définition des dispositifs hybrides [Bibliographie_available : 1 Cairndomain : www.cairn.info Cite Par_available : 0 Publisher : Lavoisier]. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496. <https://doi.org/https://doi.org/10.3166/ds.4.469-496>. (cf. p. 63, 93, 99)
- CHATEAU, A., & ZUMBIHL, H. (2010). Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne? [Number : Vol. 13 Publisher : Adalsic]. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 13). <https://doi.org/10.4000/alsic.1392> (cf. p. 84)
- CHINI, D. (2010). Langage et/ou action? : la perspective actionnelle favorise-t-elle vraiment l'apprentissage linguistique? *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (n° 48), p. 164-175 (cf. p. 58).
- CHISS, J.-L., BEACCO, J.-C., CICUREL, F., & VERONIQUE, D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. PUF. <https://hal.science/hal-01500212>. (Cf. p. 41)
- CIEKANSKI, M. (2005). *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles : étude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites "de conseil" dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère* (These de doctorat). Nancy 2. Récupérée 31 août 2023, à partir de <https://www.theses.fr/2005NAN21009>. (Cf. p. 83)
- COFFEY, S. J. (2018). Differentiation in theory and practice. In *In Maguire, M., Skilling, K., Glackin, M., Gibbons, S. & Pepper, D. (Eds.) Becoming a Teacher. 5th Edition. (pp.). Milton Keynes : Open University Press.* (p. 187-201). <https://www.alrashed-alsaleh.com/uploads/posts/8594cbf381727759ee26d1f358b68f2a.pdf>. (Cf. p. 62-64)
- COLLIN, S., & MARCEAU, E. (2021). L'intelligence artificielle en éducation : enjeux de justice [Publisher : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)]. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 29(2), 1-4. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.a230> (cf. p. 55)
- COMPÈRE, M.-M. (1985). *Du collège au lycée (1500-1850) : généalogie de l'enseignement secondaire français*. Gallimard Julliard. (Cf. p. 48).
- CONNAC, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages*. (SF Editeur). (Cf. p. 52-54, 162, 198, 237, 263, 268).
- CONNAC, S. (2021). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école* [ISSN : 1288-9806]. ESF sciences humaines. (Cf. p. 54).

- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. (Cf. p. 107, 110, 155).
- COSTE, D. (2010). Tâche, progression, curriculum. *The Canadian Modern Language Review*, 66(4), 499. Récupérée 27 mars 2023, à partir de https://www.academia.edu/21716046/2010_T%C3%A2che_progression_curriculum (cf. p. 111)
- COULET, J.-C. (2019). Compétences transversales : quelques suggestions pour s'affranchir d'un mythe [Number : 37 Publisher : Nantes Université]. *Recherches en éducation*, (37). <https://doi.org/10.4000/ree.802> (cf. p. 43)
- COURTILLON, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE* [ISSN : 0150-0961]. Hachette. (Cf. p. 172).
- CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international. (Cf. p. 24, 30, 31, 35, 42, 120, 169, 197, 235).
- CUQ, J.-P., & GRUCA, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (P. universitaires de GRENOBLE, Éd.) [ISSN : 0297-5718]. Presses universitaires de Grenoble. (Cf. p. 57).
- DAVID, C. (2013). *L'agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux en milieu homoglotte* (These de doctorat). Nice. Récupérée 16 février 2023, à partir de <https://www.theses.fr/2013NICE2034>. (Cf. p. 21, 49, 51, 57, 59-61, 105, 158)
- DAVID, C. (2014). L'agir enseignant dans une classe de FLE aux niveaux hétérogènes (A1-C1 CECRL). In P. S. NOUVELLE (Éd.), *Complexité, diversité et spécificités : pratiques didactiques en contexte, coordonné par Jose Aguilar, Cédric Bruder-mann et Malory Leclere*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03281127>. (Cf. p. 62)
- DAVID, C., & ABRY, D. (2018). *Classes multi-niveaux et pédagogie différenciée*. Hachette. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01782386>. (Cf. p. 20, 22, 24, 28, 29, 42, 57-59, 112, 113, 125, 156, 158, 160, 162, 210, 270)
- DAVID, C., & LECONTE, A. (2022a). *Hétérogénéité, différenciation et contextualisation en français langue étrangère et seconde*. CLE international *Le français dans le monde*. (Cf. p. 125).
- DAVID, C., & LECONTE, A. (2022b). Hétérogénéité, différenciation, contextualisation en FLE/S : Présentation du numéro [Publisher : CLE International / Français dans le monde]. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (72), p.8-19. Récupérée 13 septembre 2023, à partir de <https://hal.science/hal-03741041> (cf. p. 57)
- DE LA GARANDERIE, A. (1980). *Les profils pédagogiques* (Centurion). (Cf. p. 34).
- DEBONO, M., & PIEROZAK, I. (2015). Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia [Number : 1 Publisher : Acedle (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères)]. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.275> (cf. p. 136)
- DEGACHE, C. (2023). Cultures éducatives, cultures d'apprentissage : principe de territorialité et effets de la nonterritorialisation. (Cf. p. 41).

- DEMAIZIÈRE, F. (2000). Autoformation et individualisation, 15. Récupérée 7 mars 2023, à partir de <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000378> (cf. p. 24, 71)
- DEMAIZIÈRE, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment [Number : Vol. 11, n° 2 Publisher : Adalsic]. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 11, n° 2), 157-161. Récupérée 14 mars 2023, à partir de <https://journals.openedition.org/alsic/384> (cf. p. 90)
- DENZIN, N. K. (1978). *The research act : a theoretical introduction to sociological methods*. AldineTransaction. (Cf. p. 23, 130).
- DUDLEY-EVANS, T., & JOHN, M. J. S. (1998). *Developments in English for Specific Purposes : A Multi-Disciplinary Approach* [Google-Books-ID : FY5ChNRKtxwC]. Cambridge University Press. (Cf. p. 33).
- DUFOUR, S. (2021). Interactions au sein d'une communauté apprenante et socialisante : quels apprentissages possibles? (42/1), 107-123. https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_42_1_Dufour.pdf (cf. p. 232, 263, 270)
- FLAVELL, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. RESNICK (Éd.), *The nature of Intelligence* (p. 231-236). Erlbaum. (Cf. p. 21, 78).
- FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive–developmental inquiry [Publisher : American Psychological Association]. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906> (cf. p. 79)
- FORGET, A. (2017). *La différenciation dans l'enseignement : état des lieux et questionnement* (rapp. tech.). CNESCO. https://ses.enseigne.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/rapport_cnesco_differeciation.pdf. (Cf. p. 52, 62)
- FREINET, C. (1948). *Plans de travail* (Bibliothèque de l'école moderne, T. N°40). Récupérée 20 février 2023, à partir de <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/benp-40-plans-de-travail>. (Cf. p. 54)
- FRENKEL, S. (2014). Composantes métacognitives ; définitions et outils d'évaluation [Place : Paris Publisher : NecPlus]. *Enfance*, 4(4), 427-457. <https://doi.org/10.3917/enf1.144.0427> (cf. p. 78, 79)
- FREUND, F. (2022). *Scénarisation d'une formation hybride en anglais pour spécialistes de psychologie dans le secteur LANSAD : focus sur la production écrite collaborative* (These de doctorat). Université Grenoble Alpes. Récupérée 6 septembre 2023, à partir de <https://www.theses.fr/2022GRALL024>. (Cf. p. 22, 105, 152)
- GARCIA, D. N. d. M., O'CONNOR, K., & CAPPELLINI, M. (2017). A typology of metacognition : Examining autonomy in a collective blog compiled in a teletandem environment. 2. Récupérée 8 mars 2023, à partir de <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01454878> (cf. p. 81, 146)
- GARDNER, H., MOURLON, J.-P., & TAUSSIG, S. (1997). *Les formes de l'intelligence*. Editions Odile Jacob. (Cf. p. 34).
- GAUTHIER, P.-D., & POLLET, M. (2013). *Accompagner la démarche portfolio. Du portefeuille de compétences au ePortfolio. De l'insertion professionnelle à l'employabilité durable*. Editions Qui Plus Est. (Cf. p. 85, 158).

- GERMAIN, C., & NETTEN, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS [Number : Vol. 7 Publisher : Adalsic]. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 7), 55-69. <https://doi.org/10.4000/alsic.2280> (cf. p. 24, 70, 71, 146, 263)
- GILLET, A., & TREMBLAY, D.-G. (2015). Introduction [ISSN : 1281-5845]. In *Les recherches-actions collaboratives* (p. 17-20). Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01.0017>. (Cf. p. 132)
- GIUGNI, M. (2015). Le paradigme positiviste et le paradigme interprétatif. Récupérée 24 avril 2023, à partir de https://baripedia.org/wiki/Le_paradigme_positiviste_et_le_paradigme_interpr%C3%A9tatif#cite_note-1. (Cf. p. 130)
- GOMBERT, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique* [ISSN : 0768-1623]. Presses universitaires de France. (Cf. p. 79).
- GREMMO, M.-J. (1995a). Conseiller n'est pas enseigner. *Mélanges CRAPEL*, (22), pp.33-61. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-22-12-2.pdf> (cf. p. 82, 127)
- GREMMO, M.-J. (1995b). Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience. *Mélanges CRAPEL*, (22), pp.9-32. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-22-13-2.pdf> (cf. p. 83)
- GREMMO, M.-J. (2003). Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique. In *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 153-166). Hermès. (Cf. p. 83).
- GREMMO, M.-J. (2007). La médiation formative dans l'autoformation institutionnelle : de la galaxie au paradigme. Presses Universitaires de Nancy. Récupérée 9 mars 2023, à partir de <https://shs.hal.science/halshs-00613738>. (Cf. p. 83, 127)
- GREMMO, M.-J. (2009). Conseiller en langues : proposition d'analyse de deux décennies de théorie et de pratique(s) pour une approche comparée du tutorat en FOAD. *Dispositifs médiatisés et accompagnement-tutorat.*, pp. 173-190 (cf. p. 82, 83, 127).
- GROSPERRIN, B. (1984). *Les petites écoles sous l'Ancien régime*. Ouest-France. (Cf. p. 47, 48).
- GUICHON, N. (2006). *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia* [ISSN : 0984-0699]. Ophrys, DL 2006. (Cf. p. 91, 106).
- GUICHON, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier. Récupérée 17 janvier 2022, à partir de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00806408>. (Cf. p. 62, 106, 111, 112, 127, 152, 245)
- GUICHON, N., & TELLIER, M. (2017). *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale* [ISSN : 1963-1871]. Didier. (Cf. p. 98, 162).
- HACKMAN, J. R., & OLDFHAM, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey [Publisher : American Psychological Association]. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170. <https://doi.org/10.1037/h0076546> (cf. p. 35, 36, 123)
- HALL, T. (2002). Differentiated instruction : Effective classroom practices report. *National Center on Accessing the General Curriculum*, 1-9 (cf. p. 62, 63).

- HAMEZ, M.-P. (2012). La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM [Place : Paris Publisher : Armand Colin]. *Le français aujourd'hui*, 176(1), 77-90. <https://doi.org/10.3917/lfa.176.0077> (cf. p. 109, 152)
- HAMPEL, R., & STICKLER, U. (2005). New skills for new classrooms : Training tutors to teach languages online [Publisher : Routledge]. *Computer Assisted Language Learning*, 18(4), 311-326. <https://doi.org/10.1080/09588220500335455> (cf. p. 102)
- HOLEC, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères* (C. de la coopération CULTURELLE, Éd.). Conseil de l'Europe. (Cf. p. 22, 68, 70, 75, 127, 146, 154, 155, 217, 265).
- HOLEC, H. (1982). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Récupérée 6 février 2023, à partir de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48081187>. (Cf. p. 21)
- HOLEC, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. (N° 107) (cf. p. 22, 24, 68).
- HOLEC, H. (2022). Le CRAPEL, l'autonomie et l'autonomisation : la construction de la démarche du CRAPEL [Number : 19-2 Publisher : Acedle (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères)]. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 2(19-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.10710> (cf. p. 68)
- HUVER, E. (2015). Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face? [Number : 1 Publisher : Acedle (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères)]. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.273> (cf. p. 41)
- HUVER, E., & BELONDO, S. (2008). Socioculturel et/ou diversité? Des finalités et des discours en écho [Publisher : ENS Lyon]. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01633245> (cf. p. 21)
- HUVER, E., DEBONO, M., & PEIGNÉ, C. (2013). Figures et traitements de la diversité. Vers une diversité diversitaire en didactiques des langues? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2570> (cf. p. 24, 41, 46)
- HUVER, E., & SPRINGER, C. (2011). *L'évaluation en langues : nouveaux enjeux et perspectives*. Didier. (Cf. p. 156, 167, 169).
- IMMORDINO-YANG, M., & FISCHER, K. (2010). Neuroscience Bases of Learning. *International Encyclopedia of Education*, 310-316. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00500-5> (cf. p. 39)
- IZARD, C. (2010). The Many Meanings/Aspects of Emotion : Definitions, Functions, Activation, and Regulation. *Emotion Review*, 2, 363-370. <https://doi.org/10.1177/1754073910374661> (cf. p. 39)

- JÉZÉGOU, A. (2008a). Apprentissage autodirigé et formation à distance [Place : Cachan Publisher : Lavoisier]. *Distances et savoirs*, 6(3), 343-364. <https://doi.org/10.3166/ds.6.343-364> (cf. p. 73, 74, 269)
- JÉZÉGOU, A. (2008b). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant [Place : Paris Publisher : L'Harmattan]. *Savoirs*, 16(1), 97-115. <https://doi.org/10.3917/savo.016.0097> (cf. p. 72-74, 91)
- KAHN, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck. (Cf. p. 21, 22, 24, 34, 35, 47-51, 265).
- KAUFMANN, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (T. 4e éd.). Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-entretien-comprehensif--9782200613976.htm>. (Cf. p. 137, 138)
- KEMMIS, S., & MCTAGGART, R. (1988). The action research planner. Deakin University. Victoria. <http://elibrary.mukuba.edu.zm:8080/jspui/bitstream/123456789/625/1/The%20Action%20Research%20Planner.pdf> (cf. p. 23, 133, 134, 151)
- KEMMIS, S., MCTAGGART, R., & NIXON, R. (2014). *The Action Research Planner : Doing Critical Participatory Action Research*. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>. (Cf. p. 133)
- KOHONEN, V., & WESTHOFF, G. (2001). *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio*. Conseil de l'Europe. (Cf. p. 86, 127).
- LACELLE, N., BOUTIN, J.-F., & LEBRUN, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique : LMM*. Presses de l'Université du Québec. (Cf. p. 130).
- LAPASSADE, G., & FAVEZ-BOUTONIER, J. (1970). *Groupes, organisations et institutions* (2e éd). Gauthier-Villars. (Cf. p. 49).
- LARSEN-FREEMAN, D. (2013). Complexity theory : a new way to think [Publisher : Faculdade de Letras - Universidade Federal de Minas Gerais]. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13, 369-373. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013000200002> (cf. p. 46)
- LEGRAND, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Presses universitaires de France. (Cf. p. 21, 22, 49, 51, 263, 265, 268).
- LEWIS, T. (2013). Between the social and the selfish : learner autonomy in online environments. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 198-212. <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.836202> (cf. p. 69)
- LINARD, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*, (152), 143. Récupérée 14 mars 2023, à partir de <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000275> (cf. p. 91)
- LITTLE, D. (1991). *Learner Autonomy 1 : Definitions, Issues and Problems*. (Cf. p. 24, 67, 69).
- LITTLE, D. (2007). Language Learner Autonomy : Some Fundamental Considerations Revisited [Publisher : Routledge _eprint : <https://doi.org/10.2167/illt040.0>]. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0> (cf. p. 24, 67)
- LONGHI, G., LONGHI, B., & LONGHI, V. (2009). *Dictionnaire de l'éducation : pour mieux connaître le système éducatif*. Vuibert. (Cf. p. 52).

- MACAIRE, D. (2010). Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche. *Les Après-midi de LAIRDIL*, 17, 21-32. Récupérée 21 octobre 2022, à partir de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00554831> (cf. p. 134, 135, 148)
- MACRÉ, N., & RIVENS MOMPEAN, A. (2021). Comment développer les interactions (formelles, semi-formelles et informelles) nécessaires à l'apprentissage dans un dispositif d'autoformation accompagnée en langues à l'université [Publisher : Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues]. *Mélanges CRAPEL*. Récupérée 21 septembre 2023, à partir de <https://hal.science/hal-03678799> (cf. p. 263, 264)
- MANGENOT, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne [Publisher : Hermès, Lavoisier Paris]. *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux*, 13-26 (cf. p. 96, 166).
- MANGENOT, F. (2011). Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. Récupérée 5 juillet 2023, à partir de <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02010467> (cf. p. 43, 232)
- MANGENOT, F., & PERAYA, D. P. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique* [ISSN : 0150-0961]. Hachette - Français langue étrangère. (Cf. p. 111).
- MANGIANTE, J.-M. (2017). Discours et action(s) en milieu professionnel et universitaire : d'une norme d'usage à une contextualisation didactique en FOS et FOU [Code : Le français en contextes : Approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles]. In H. TYNE (Éd.), *Le français en contextes : Approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles*. Presses universitaires de Perpignan. Récupérée 13 février 2023, à partir de <http://books.openedition.org/pupvd/2816>. (Cf. p. 31, 32)
- MAREN, J.-M. V. D. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. De Boeck Supérieur. Récupérée 3 mars 2022, à partir de <https://www.cairn.info/la-recherche-appliquee-en-pedagogie--9782804143084.htm>. (Cf. p. 23, 131, 136, 137, 139, 172, 201, 216, 217)
- MARROU, H.-I. (1981). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* (6e édition). Ed. du Seuil. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/histoire-education/RH074.pdf>. (Cf. p. 47)
- MASSON, E., & FISCHLER, C. (2010). *Le partage et la division : triangulation de données qualitatives et quantitatives*. (Cf. p. 131).
- MAULÉON, F., BOURET, J., HOARAU, J., & MOLLE, P. (2014). *Le réflexe soft skills : les compétences des leaders de demain*. Dunod. (Cf. p. 230).
- MEIRIEU, P. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture? *Acte VI*, 31. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf> (cf. p. 22, 51, 127, 265, 268)
- MEIRIEU, P. (2016). Louis Legrand et la « pédagogie différenciée » : les enjeux d'une querelle, 26. https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/Louis_Legrand_Ph_Meirieu.pdf (cf. p. 21, 22, 24, 52, 210, 265)
- MEIRIEU, P. (2021). Petite histoire de la pédagogie différenciée... http://meirieu.com/ARTICLES/HISTOIRE_PEDA_DIFF.pdf. (Cf. p. 46, 50, 109, 151, 167)

- MEIRIEU, P., & HAMELINE, D. P. (1985). *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée* [ISSN : 1288-9806]. ESF éditeur. (Cf. p. 60).
- MÉNDEZ LÓPEZ, M. G., & PEÑA AGUILAR, A. (2013). Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation [Publisher : Universidad Nacional de Colombia.]. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 109-124. Récupérée 9 février 2023, à partir de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-07902013000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=en (cf. p. 24, 38, 124)
- MIRAS, G., LEFEVRE, M., ARBACH, N., RAPILLY, L., & DUMARSKI, T. (2019). Apports d'un outil d'intelligence artificielle à l'enseignement-apprentissage des langues. Récupérée 22 août 2023, à partir de <https://shs.hal.science/halshs-02332916> (cf. p. 56, 173)
- MOLINIÉ, M. (2006). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue* [Issue : 39]. Récupérée 13 février 2023, à partir de <https://shs.hal.science/halshs-01224908>. (Cf. p. 42)
- MONCEAU, G. (2015). Chapitre 1. La recherche-action en France : histoire récente et usages actuels [ISSN : 1281-5845]. In *Les recherches-actions collaboratives* (p. 21-31). Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01.0021>. (Cf. p. 132)
- MONTREUIL, C. C. (2020). *Le carnet de bord : proposition d'un outil pour le suivi et l'autonomisation des apprenants* (other) [Pages : 108]. IFPA - Institut de Formation et de Promotion des Adultes, 36 Rue des Places, 71100 Chalon-sur-Saône. Récupérée 9 mars 2023, à partir de <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02972540>. (Cf. p. 84)
- MUCCHIELLI, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives (cf. p. 132).
- MURRAY, G. (2014). *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. (Cf. p. 69).
- NAGELS, M., & CARRÉ, P. (2016). *Apprendre par soi-même aujourd'hui : Les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Archives contemporaines. (Cf. p. 263, 270).
- NARCY-COMBES, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable* [ISSN : 0984-0699]. (Cf. p. 130, 132).
- NEUMEIER, P. (2005). A Closer Look at Blended Learning—Parameters for Designing a Blended Learning Environment for Language Teaching and Learning [Publisher : Cambridge University Press ERIC Number : EJ846287]. *ReCALL*, 17(2), 163-178. <https://doi.org/10.1017/S0958344005000224> (cf. p. 161)
- NICOLSON, M., MURPHY, L., & SOUTHGATE, M. (2011). Language teaching in a changing world : introduction and overview. In M. NICOLSON, L. MURPHY & M. SOUTHGATE (Éd.). Dunedin Academic Press. Récupérée 25 septembre 2023, à partir de <http://www.dunedinacademicpress.co.uk/>. (Cf. p. 88, 99)
- NISSEN, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle : effets de l'interaction sociale* (These de doctorat). Université Louis Pasteur (Strasbourg) (1971-2008). Récupérée 5 juin 2023, à partir de <https://www.theses.fr/2003STRIPS08>. (Cf. p. 105, 164)

- NISSEN, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. « *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* », 44-58 (cf. p. 72).
- NISSEN, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues. *Alsic*, (Vol. 17). <https://doi.org/10.4000/alsic.2773> (cf. p. 22, 94, 170)
- NISSEN, E. (2019a). *Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel*. Les Editions Didier. Récupérée 27 mai 2021, à partir de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01941203>. (Cf. p. 24, 63, 75-77, 88, 91-105, 107-110, 112, 127, 151, 156, 158, 161, 162, 164, 165, 269)
- NISSEN, E. (2019b). Pourquoi mettre à contribution le numérique pour l'enseignement des langues à l'école? *Conférence de consensus "De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves?"* Récupérée 15 juin 2022, à partir de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02096588> (cf. p. 21)
- NISSEN, E. (2023). Que disent les recherches sur la formation hybride? Une revue de la littérature. <https://campusfle2023.sciencesconf.org/resource/page/id/12>. (Cf. p. 271)
- NOT, L. (1987). *Enseigner et faire apprendre : éléments de psycho-didactique générale*. Privat. (Cf. p. 53).
- NUSSBAUM, L., & ET AL. (2008). Construire le plurilinguisme à l'école : de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche. In M. CANDELIER (Éd.), *Conscience du plurilinguisme* (1^{re} éd., p. 125-144). (Cf. p. 133).
- NUSSBAUM, L. (1999). Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère [Publisher : Persée - Portail des revues scientifiques en SHS]. *Langages*, 33(134), 35-50. <https://doi.org/10.3406/lgge.1999.2191> (cf. p. 58, 105, 123, 158, 182, 263)
- OLLIVIER, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social [Number : Vol. 15, n°1 Publisher : Adalsic]. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 15, n°1). <https://doi.org/10.4000/alsic.2402> (cf. p. 100)
- OLLIVIER, C. (2014). Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche – Les atouts du web 2.0 [Number : Vol. 17 Publisher : Adalsic]. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 17). <https://doi.org/10.4000/alsic.2743> (cf. p. 111)
- OLLIVIER, C., & PUREN, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue : une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Editions Maison des Langues. (Cf. p. 84, 100).
- OTHMAN, S. (2021). Explorer les formations comodales en langues [Number : Vol. 24, n° 2 Publisher : Adalsic]. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 24, n° 2). Récupérée 14 mars 2023, à partir de <https://journals.openedition.org/alsic/5824#tocto1n2> (cf. p. 72, 92)
- OUVRARD, L., & DA SILVA AKBORISOVA, E. (2018). *L'hétérogénéité dans la classe de langue : comment et pourquoi différencier?* Éditions des archives contemporaines. (Cf. p. 57).

- PAILLÉ, P., & MUCCHIELLI, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* [Cairndomain : www.cairn.info]. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>. (Cf. p. 23, 132, 141, 143, 145-147)
- PAQUETTE, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique* [Google-Books-ID : k6R9rEbV2GAC]. PUQ. (Cf. p. 96).
- PELTIER, C., & SÉGUIN, C. (2021). Hybridation et dispositifs hybrides de formation dans l'enseignement supérieur : revue de la littérature 2012-2020 [Number : 35 Publisher : Centre national d'enseignement à distance]. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (35). <https://doi.org/10.4000/dms.6414> (cf. p. 92, 93)
- PERAYA, D., CHARLIER, B., & DESCHRYVER, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education et Formation*, (e-301), 15. Récupérée 14 mars 2023, à partir de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37049> (cf. p. 92, 93)
- PERAYA, D., & PELTIER, C. (2012). Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types. *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final*, 54. Récupérée 14 mars 2023, à partir de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23091> (cf. p. 94, 98)
- PERETTI, A. d., LEGRAND, J.-A., & BONIFACE, J. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation : guide pratique* (5e édition). ESF éditeur. (Cf. p. 167-169).
- PERRAUT, A. (2009). *L'architecture des collèges parisiens au Moyen Age* (PU Paris-Sorbonne). Récupérée 16 février 2023, à partir de <https://www.decitre.fr/livres/l-architecture-des-colleges-parisiens-au-moyen-age-9782840506386.html>. (Cf. p. 48)
- PERRENOUD, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec* [ISSN : 1158-4580]. ESF éditeur. (Cf. p. 50).
- PERRENOUD, P. (2002a). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi? comment? (14), 6-11 (cf. p. 108, 109, 127, 151, 167).
- PERRENOUD, P. (2002b). Perrenoud - L'autonomie, une question de compétence? (n°1), pp.16-18. Récupérée 6 mars 2023, à partir de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_24.html (cf. p. 78)
- PERRENOUD, P., & ZAKHARTCHOUK, J.-M. A. d. l. p. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée* [ISSN : 1288-9806]. ESF éditeur. (Cf. p. 60).
- PORCHER, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette éducation. (Cf. p. 232).
- POUZERGUES, P. (2022). Multilevel courses and blended learning tools for pedagogical differentiation and promoting student autonomy. *European Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1515/eujal-2022-0007> (cf. p. 270)
- POUZERGUES, P., & CAPPELLINI, M. (2022). La classe multi-niveaux et la pédagogie différenciée dans un cours hybride. Des leviers pour l'autonomisation des apprenants. *Recherches et Applications - FDLM, Recherche et applications*(72), 83. Récupérée 10 janvier 2023, à partir de <https://hal.science/hal-03351344> (cf. p. 271)

- POUZERGUES, P., DAVID, C., & GALA, N. (2022). Hybrid course and differentiated pedagogy in multi-level FFL classrooms. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 41(2). <https://doi.org/10.4000/apliut.10129> (cf. p. 24, 29, 270)
- POZO SÁNCHEZ, S., LÓPEZ-BELMONTE, J., MORENO-GUERRERO, A.-J., SOLA RECHE, J. M., & FUENTES CABRERA, A. (2020). Effect of Bring-Your-Own-Device Program on Flipped Learning in Higher Education Students [Number : 9 Publisher : Multidisciplinary Digital Publishing Institute]. *Sustainability*, 12(9), 3729. <https://doi.org/10.3390/su12093729> (cf. p. 174)
- PRINCE, P., & OLIVE, M.-N. (2003). Le Centre d'Apprentissage de Langues : représentations, motivations et réalités [Number : 41-42 Publisher : Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité]. *ASP. la revue du GERAS*, (41-42), 85-98. <https://doi.org/10.4000/asp.1190> (cf. p. 35)
- PUREN, C. (2001). Pédagogie différenciée en classe de langue. *Les Cahiers pédagogiques*(n° 399), pp. 64-66 (cf. p. 21, 24, 60, 64, 65, 88, 127, 158, 173, 182, 241).
- PUREN, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle [Number : Vol. XXIII N° 1 Publisher : Association des Professeurs de Langues des IUT (APLIUT)]. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, (Vol. XXIII N° 1), 10-26. <https://doi.org/10.4000/apliut.3416> (cf. p. 110-112)
- PUREN, C. (2006). L'évaluation a-t-elle encore un sens? Récupérée 10 octobre 2022, à partir de <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article36> (cf. p. 169)
- PUREN, C. (2009). Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf? *Les Cahiers Pédagogiques*, 87-91. Récupérée 23 février 2023, à partir de <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009a/> (cf. p. 58)
- QUINTIN, J.-J. (2013). L'autonomie en question(s). *Les Langues Modernes*, 4/2013, 17. Récupérée 3 mars 2023, à partir de <https://hal.science/hal-00922977> (cf. p. 67, 69)
- QUINTIN, J.-J., DEPOVER, C., & DEGACHE, C. (2005). Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet. *Actes de la conférence EIAH 2005, Montpellier 25, 26 et 27 mai*. Récupérée 20 mars 2023, à partir de <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00005727> (cf. p. 95, 96)
- RECHLIN, M., & BACHER, F. (1989). Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant [Publisher : Persée - Portail des revues scientifiques en SHS]. *Bulletin de psychologie*, 42(392), 848-849. Récupérée 16 février 2023, à partir de https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1989_num_42_392_13088_t1_0848_0000_2 (cf. p. 34)
- RICHTERICH, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* [ISSN : 0768-360X Type : Texte remanié de]. Hachette. (Cf. p. 31, 197).

- RIVENS MOMPEAN, A. (2011). Distances plurielles pour l'apprentissage des langues. *Distances et savoirs*, 9(3), 375-396. <https://doi.org/10.3166/ds.9.375-396> (cf. p. 99, 156, 162)
- RIVENS MOMPEAN, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Presses universitaires du Septentrion. Récupérée 8 mars 2023, à partir de <http://books.openedition.org/septentrion/16720>. (Cf. p. 22, 24, 80, 84, 88, 90, 91, 109, 127, 132, 133, 253)
- RIVENS MOMPEAN, A., & EISENBEIS, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation? [Number : 1 Publisher : Acedle (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères)]. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 6(6-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2204> (cf. p. 22, 24, 70-72, 75, 82-84, 87, 88, 127, 162, 216, 249, 254)
- RIVENS MOMPEAN, A., & EISENBEIS, M. (2022). La métacognition au service de l'intégration des apprentissages informels dans un dispositif d'autoformation guidée [Number : 20-1 Publisher : Acedle (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères)]. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 20-1(20-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.11389> (cf. p. 81, 82)
- RIVENS MOMPEAN, A. R. (2022). Articulation d'un dispositif d'apprentissage pour l'accompagnement de l'autonomisation et la reconnaissance des apprentissages informels en langues [Number : 19-1 Publisher : Acedle (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères)]. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 1(19-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.10608> (cf. p. 69, 156, 262, 263)
- ROBBES, B. (2009). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre* (rapp. tech.). (Cf. p. 46, 49, 50, 52).
- ROBERT, J.-M. (2009). *Manières d'apprendre : pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Hachette français langue étrangère. (Cf. p. 24, 41-43).
- ROMERO, M. (2004). Métacognition dans les EIAH. *Mémoire de DEA, LIUM, Université du Maine, Le Mans* (cf. p. 79, 80, 155, 216).
- ROMERO, M. (2019). Analyser les apprentissages à partir des traces [Number : 26 Publisher : Centre national d'enseignement à distance]. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (26). <https://doi.org/10.4000/dms.3754> (cf. p. 170, 171)
- ROSEN, E., & REINHARDT, C. (2010). *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues* [ISSN : 0184-1882]. CLE international. (Cf. p. 57).
- ROUSSEAU, L., & BRABANT-BEAULIEU, J. (2020). Le neuromythe des « styles d'apprentissage » VAK (visuel, auditif, kinesthésique) : une tentative de démystification auprès d'apprentis enseignants franco-ontariens. *Neuroeducation*, 6, 37-63. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20200601.37> (cf. p. 34)
- ROUSSEAU, L., GAUTHIER, Y., & CARON, J. (2018). L'utilité des « styles d'apprentissage » VAK (visuel, auditif, kinesthésique) en éducation : entre l'hypothèse de re-

- cherche et le mythe scientifique. *Revue de psychoéducation*, 47, 409. <https://doi.org/10.7202/1054067ar> (cf. p. 35)
- RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being [Place : US Publisher : American Psychological Association]. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68> (cf. p. 24, 36, 37, 123, 155, 197, 216, 235)
- SAGARRA, N., & ZAPATA, G. C. (2008). Blending classroom instruction with online homework : A study of student perceptions of computer-assisted L2 learning [Publisher : Cambridge University Press]. *ReCALL*, 20(2), 208-224. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000621> (cf. p. 88, 99)
- SAMPSON, R. (2020). The feeling classroom : Diversity of feelings in instructed L2 learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14, 203-217. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1553178> (cf. p. 39)
- SAMPSON, R. J. (2022). *Complexity in Second Language Study Emotions : Emergent Sensemaking in Social Context* [Accepted : 2022-07-22T12 :08 :39Z]. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003306955>. (Cf. p. 40)
- SEBBA, J., BROWN, N., STEWARD, S., GALTON, M., & JAMES, M. (2007). *An Investigation of Personalised Learning Approaches Used by Schools*. (Cf. p. 52).
- SENOBARI, S. (2023). *Les émotions dans l'enseignement/l'apprentissage des langues : étude des épisodes émotionnels vécus par des apprenants d'anglais en contexte universitaire -Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD)* (These de doctorat). Paris 3. <https://www.theses.fr/s172510>. (Cf. p. 40)
- SERAFINI, E. J., LAKE, J. B., & LONG, M. H. (2015). Needs analysis for specialized learner populations : Essential methodological improvements. *English for Specific Purposes*, 40, 11-26. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2015.05.002> (cf. p. 32)
- SIMON, D.-L. (2006). Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues [ISBN : 9782914176149 Number : 33 Publisher : ELLUG]. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (33). Récupérée 3 février 2023, à partir de <https://journals.openedition.org/lidil/76> (cf. p. 41)
- SOUBRIÉ, T. (2007). Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes. Un dispositif au service de l'autonomisation des apprenants [Place : Cachan Publisher : Lavoisier]. *Distances et savoirs*, 5(1), 13-28. <https://doi.org/10.3166/ds.5.13-28> (cf. p. 99, 162)
- SPRINGER, C. (2018). Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique [Number : 2 Publisher : Association internationale de pédagogie universitaire]. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1336> (cf. p. 173, 198)
- STARCK, S., & BOANCĂ, I. (2019). Édito - Les compétences transversales : une notion et des usages qui interrogent [Number : 37 Publisher : Nantes Université]. *Recherches en éducation*, (37). Récupérée 4 juillet 2022, à partir de <https://journals.openedition.org/ree/790> (cf. p. 43)
- TAGLIANTE, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun* (Nouvelle édition). CLE international. (Cf. p. 169).

- TARDIF, J., FORTIER, G., & PRÉFONTAINE, C. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement* [ISSN : 2371-1841]. Chenelière-éducation. (Cf. p. 43).
- TARDIF, J., & PRESSEAU, A. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?* [ISSN : 1275-0212]. ESF. (Cf. p. 110).
- TELLIER, M. (2014). Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés [Number : 15 Publisher : Presses universitaires de Caen]. *Discours. Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique. A journal of linguistics, psycholinguistics and computational linguistics*, (15). <https://doi.org/10.4000/discours.8917> (cf. p. 140)
- THAMIN, N., & SIMON, D.-L. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de biographies langagières. *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS) n°4*, (4) (cf. p. 42).
- TOFFOLI, D. (2020). *Informal Learning and Institution-wide Language Provision : University Language Learners in the 21st Century*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37876-9>. (Cf. p. 232, 262, 270)
- TOMLINSON, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Chenelière/McGraw-Hill. (Cf. p. 52, 62).
- TOMLINSON, C. A., BRIGHTON, C., HERTBERG, H., CALLAHAN, C. M., MOON, T. R., BRIMIJOIN, K., CONOVER, L. A., & REYNOLDS, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms : A Review of Literature [Publisher : Prufrock Press Inc ERIC Number : EJ787917]. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145. Récupérée 24 août 2023, à partir de <https://eric.ed.gov/?id=EJ787917> (cf. p. 60, 62)
- TRICOT, A. (2004). Guidages, apprentissages et documents. (8), 105-108. Récupérée 21 mars 2023, à partir de http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Tricot_Guidage.pdf (cf. p. 96)
- VALLERAND, R. J., BLAIS, M. R., BRIÈRE, N. M., & PELLETIER, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). [Construction and validation of the Motivation toward Education Scale.] [Place : Canada Publisher : Canadian Psychological Association]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349. <https://doi.org/10.1037/h0079855> (cf. p. 36)
- VILLIOT-LECLERCQ, E. E. (2007). *Modèle de soutien à l'élaboration et à la réutilisation de scénarios pédagogiques* (thèse de doct.). Université Joseph-Fourier - Grenoble I. Récupérée 20 mars 2023, à partir de <https://theses.hal.science/tel-00156604>. (Cf. p. 94, 95)
- WILLIAMS, M., & BURDEN, R. (1997). Motivation in language learning : a social constructivist approach [Publisher : Persée - Portail des revues scientifiques en SHS]. *Cahiers de l'APLIUT*, 16(3), 19-27. <https://doi.org/10.3406/apliu.1997.1201> (cf. p. 37, 38)
- WITKIN, H. A., MOORE, C. A., OLTMAN, P. K., GOODENOUGH, D. R., FRIEDMAN, F., OWEN, D. R., & RASKIN, E. (1977). Role of the field-dependent and field-independent

- cognitive styles in academic evolution : A longitudinal study [Place : US Publisher : American Psychological Association]. *Journal of Educational Psychology*, 69, 197-211. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.69.3.197> (cf. p. 34)
- ZASK, J. (2008). Situation ou contexte? Une lecture de Dewey. [Place : Louvain-la-Neuve Publisher : De Boeck Supérieur]. *Revue internationale de philosophie*, 245(3), 313-328. <https://doi.org/10.3917/rip.245.0313> (cf. p. 30)
- ZAWACKI RICHTER, O., MARÍN JUARROS, V. I., BOND, M., & GOUVERNEUR, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education : where are the educators? [Publisher : Springer Alemania Section : International Journal of Educational Technology in Higher Education]. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, (16), 6. Récupérée 25 août 2023, à partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7288782> (cf. p. 55)
- ZIMMERMAN, B. J., & SCHUNK, D. H. (Éd.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. (Cf. p. 75).
- ZOUROU, K., & LAMY, M.-N. (2013). Social networked game dynamics in web 2.0 language learning communities [Number : Vol. 16 Publisher : Adalsic]. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 16). <https://doi.org/10.4000/alsic.2642> (cf. p. 100)

ANNEXES

A. Questionnaire étudiants classe multiniveaux

Bibliographie – A. Questionnaire étudiants classe multiniveaux

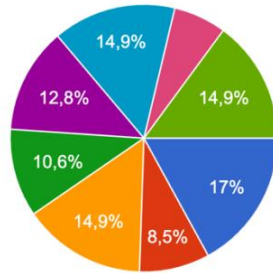
Questionnaire sur les différences de niveaux de français en classe :

Questionnaire composé de 3 questions fermées et une question ouverte envoyé en le 24 juin 2021 à 92 doctorants.

47 réponses recueillies :

Dans quel groupe étiez vous ?

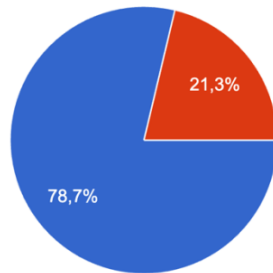
47 réponses



- Aix / Mercredi 9h-12h => B2-C2
- Aix / Mercredi 17h - 20h => A1+ / B2
- Marseille centre / Mardi 14h30-17h30 => B2-C1
- Marseille centre / Jeudi 14h30-17h30 => A2- / B1+
- Marseille centre / Jeudi 9h30-12h30 =...
- Marseille centre / Vendredi 14h-17h =...
- Luminy / Vendredi 14h-17h => 0 / B1
- Luminy / Mercredi 9h12h => B1 / B2

Y-avait-il selon vous une différence de niveau de français entre les participants de votre classe ?

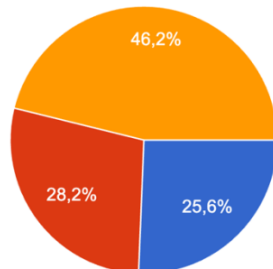
47 réponses



- Oui
- Non

Si votre réponse est oui, avez-vous le sentiment que cette différence de niveau provoque un ralentissement de votre progression ?

39 réponses



- un ralentissement de votre progression (a slowdown in your progress)
- une accélération de votre progression (an acceleration of your progress)
- ni l'un, ni l'autre (neither of the two)

Bibliographie – A. Questionnaire étudiants classe multiniveaux

Question ouverte : S'il y avait plusieurs niveaux dans la classe, quelles stratégies avez-vous mises en place pour progresser selon votre niveau et vos besoins ? 33 réponses

1/Profiter au maximum des enseignements

2/Try to catch up as soon as possible by interacting a lot

3/I was googling and asking the teacher constantly

4/Honnetement, j'étais tellement satisfait avec Noelle. Il faut que je commence avec ça. Deuxièmement, j'imagine que la réponse à votre question est claire: Nous pouvons essayer de mélanger plus possible laquelle on a déjà fait. Cependant, il y avait juste un ami qui n'était pas à la même niveau avec nous. Du coup, ce n'était pas vraiment notre expérience. Finalement, merci beaucoup pour cette semestre. J'espère qu'on peut faire en peu plus fréquemment de class l'anne prochaine comme 6 heures par semaine?
Bien Cordialement, Onur Ozgur

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

6/J'ai essayé de parler et poser beaucoup de questions

7/My level was lower than majority of the class. People only spoke French and that pushed me to understand more and helped me improve my listening and reading comprehensions. However, I found speaking more difficult in this environment, because there is pressure to speak and keep up with the others, who are far more advanced. Unfortunately, I couldn't find a way to overcome this.

8/Practice on online sites, and talk with lab colleagues

9/The course was supposed to be B1/B2 but had C1 people in it, the whole course was catered to them which made it very demotivating

10/The interaction with the students was very helpful, even with the differences I could learn from all of them by observing the way they express themselves.

11/Its very hard to follow as already there are some people who can speaks good French. I don't understand if they can speak, then they should join another level, not in the beginner level.

12/Tried to keep pace with the higher level students in order to get motivation for accelerate the progress.

13/J'ai essaye d'etudier un petit peu tous les jours pour ameliorer mon vocabulaire et de pratiquer la production orale

14/ Regular attendance in the class and practice.

Bibliographie – A. Questionnaire étudiants classe multiniveaux

15/Tout simplement suivre les activités proposes par l'enseignant. De toute façon, même si les niveaux pouvaient être différents, certaines faiblesses grammaticaux étaient communes à tou.te.s

16/J'ai parlé avec ma professeure et elle m'a donné de travail supplémentaire

17/ do extra exercise by myself

18/ j'ai essayé de parler le plus possible avec des gens qui avaient le même niveau que moi

19 /-

20/ I was one of the ones with lower level so I needed to study more outside the class but I could totally follow it.

21/J'essaie de prendre les devoirs en ligne pour continuer à pratiquer.

22/ Madame Mathis a essaye avec succes d' adapter le differents niveaux des etudiants en faisant plusieurs exercices et en nous faisant parler et communiquer au sujet variees! Ca a ete succesif et m'a beaucoup aide d'ameliorer mes francais!

23/Do more grammar exercises, watch films/TV in French, read short articles

24/ I learned a lot of new phrases and words that were commonly used by other students in my class which gave me a bigger vocabulary reserve that I eventually started using. Also, over time, listening to the instructor of the class, was very helpful and the language became much more familiar to my mind.

25/ Je dois m'entraîner pendant la semaine

26 / j'ai beaucoup écouté et participé activement aux dialogues et aux cours

27/ I tried to study the subject again during the week, when doing the homework

28/ Spoke in english when necessary in class to ask question when i did not understand. Practiced french with classmates and lower and higher levels than myself.

29/ J'ai essayé de parler plus couramment avec des nouveaux vocabulaires.

30/Je propose évaluer le niveau de chaque élève dans chaque cours et faire des exercices de travail plus ciblés

31 /J'ai essayé augmenter mon niveau

32/ Je préparerais des exercices pour chaque niveau. Je privilégierais un travail plutôt individualisé.

33 / If those people are taught how to use zoom, it would have been much better

B. Questionnaire enseignants classe multiniveaux AMU

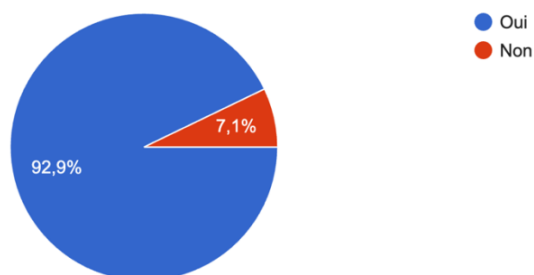
Bibliographie – B. Questionnaire enseignants classe multiniveaux AMU

Questionnaire anonyme composé de 4 questions fermées et 2 questions ouvertes envoyé en aout 2023 aux 26 enseignants du SUL.

14 réponses recueillies

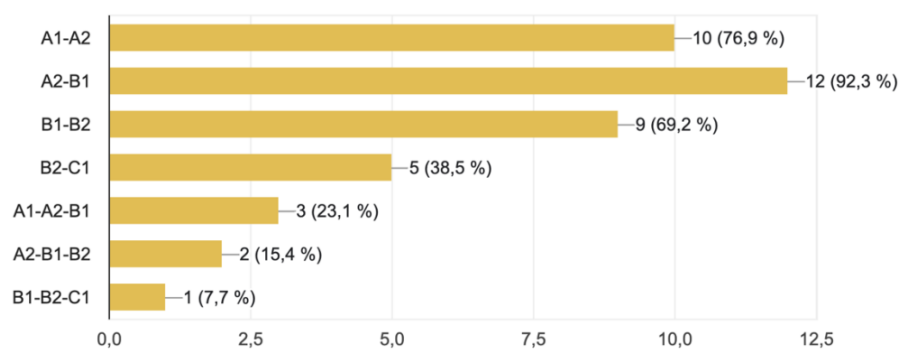
Avez-vous déjà enseigné dans un contexte de classe multi-niveaux (avec des apprenants de deux niveaux du CECRL ou plus dans la même classe) ?

14 réponses



Quels niveaux étaient présents ? Plusieurs choix possibles.

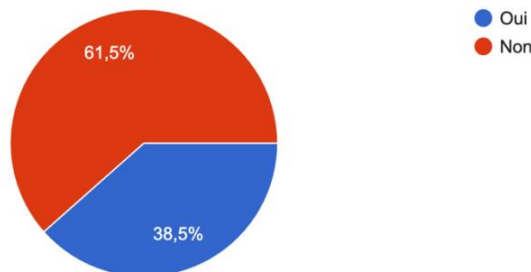
13 réponses



Bibliographie – B. Questionnaire enseignants classe multiniveaux AMU

Avez-vous apprécié cette expérience ?

13 réponses



Pourriez-vous justifier votre réponse précédente ?

13 réponses :

1/ Expérience enrichissante tant pour les apprenants que pour moi grâce à la multiplicité des activités de groupe, de tutorat entre pairs etc.

2 /Pas au Sul car il y a des évaluations de fin de sessions qui nous obligent à viser un niveau spécifique. Mais j'ai apprécié cela en UPE2A car cela permet d'inventer des dispositifs collaboratifs et je travaillais avec un assistant pédagogique.

3/ Ingérable et a entraîné le départ des débutants

4/ C'est un enrichissement personnel et collectif. Les échanges nourrissent l'interaction même si certains sont moins à l'aise parce qu'ils n'ont pas encore accédé au niveau des plus forts. C'est à l'enseignant d'être vigilant pour que ces étudiants ne restent pas dans l'ombre et que cette émulation tire le niveau vers le haut.

5/ Compliqué ! Je pense que personne n'était satisfait !

6/ Le groupe n'était pas trop important (10) sur 30h de cours. Très tolérant. J'ai pu travailler facilement en petits groupes et parfois mélanger des forts et moins forts. Beaucoup de travail de préparation dans ce cas. Improvisations aussi essentielles pour rebondir sur ce qui se passe au moment "t". Difficulté principale : ne pas "tirer la classe vers le bas". mesurer pour équilibrer les temps d'interactions et le travail personnel en classe.

7/ J'aime le fait que chacun avance à son rythme et que les étudiants prennent conscience qu'à l'intérieur du groupe-classe il y a des individus et individualités qui peuvent avancer à leur rythme. Et aussi, j'estime que la classe, dans un contexte d'immersion, n'est pas une "entité avec des individus indifférenciables" et que cela ne veut rien dire. Pour moi, c'est la même chose dans une classe de même niveau : les étudiants ont des compétences hétérogènes en PO/PE/CO/CE/IO et le niveau est juste indicatif car il peut y avoir une grande différence entre les 4 compétences en fonction des individus et nationalités.

Bibliographie – B. Questionnaire enseignants classe multiniveaux AMU

8/ Oui, plus ou moins. C'était très intéressant sur le plan pédagogique, et l'ambiance de classe était très dynamique. Il s'agissait de filles au pair, donc d'étudiantes qui partageaient la même condition et les mêmes expériences de vie en France. Par contre, c'était dévorant en termes de préparation de classe.

9/ Réponse plus nuancée. J'ai apprécié l'expérience pour apprendre des choses et parce qu'être confronté à une difficulté peut être enrichissant. Je n'ai pas apprécié cette expérience, globalement, car pour les étudiants et pour moi-même, le pari était difficile. Comment satisfaire des étudiants de différents niveaux dans un même groupe? Comment ne pas s'épuiser, lorsqu'on est l'enseignant d'un groupe mutli-niveaux? On court d'un groupe à l'autre, on est encore plus sollicité, et on perd des étudiants en route. JE pense que le mutli-niveaux, lorsqu'il y a des écarts importants, de A1 à B2 par exemple, ne devrait être pratiqué que parce que l'on n'a pas le choix. Contexte associatif ou bénévole par exemple. Il faut également définir l'hétérogénéité car dans un groupe il y a forcément hétérogénéité, même s'il s'agit d'un groupe de même niveau CERCL : les uns seront plus avancés dans certaines compétences et à la traîne dans d'autres.

10/ Je ne trouve pas idéal de devoir jongler d'un niveau à l'autre pendant le cours, ni pour les étudiants ni pour l'enseignant. Dans un cours à thème, comme les cours d'été sur la thématique de la Provence par exemple, c'est faisable mais pour une préparation d'examen à double niveau (préparation DELF B2 + DALF C1 expérimentée dans une autre structure) je ne trouve vraiment pas ça satisfaisant du tout.

11/ Un ou plusieurs étudiants sont forcément lésés. Si on met en place une sorte de tutorat , les étudiants les plus forts n'apprennent rien de nouveau, les plus faibles ne comprennent pas toujours.

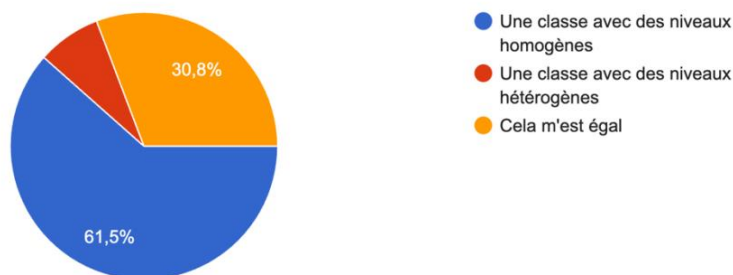
12/ La réponse à la question précédente serait "moyennement" .C'est un travail complexe ,qui dépend des profils des apprenants, particulièrement de leur niveau de scolarisation et d'étude dans leur langue maternelle. Cela nécessite une préparation de cours rigoureuse et constamment adaptée aux nouveaux groupes et aux étudiants. Car un même support peut et doit être "fabriqué" pour les différents niveaux. De plus il faut mettre en place des groupes de travail qui vont varier (soit même niveaux, soit plus avancés avec moins avancés). La collaboration des stagiaires est nécessaire pour que cela fonctionne. Des temps de travail ciblés par niveaux (type appui pédagogique) sont indispensables. Le travail de correction individuel (notamment pour la compétence écrite est considérable ...) C'est frustrant pour l'enseignant qd on constate qu'à la fin du module les plus avancés n'ont pas atteint les objectifs escomptés , ce qui est souvent le cas.

13/ Je répondrai à la question précédente oui et non en fait. Cela demande énormément de préparation en amont et d'organisation et d'énergie en cours pour orchestrer le travail de chacun, par groupe de niveaux homogènes, hétérogènes, s'appuyer sur les uns...etc . Mais quand on y arrive c'est très satisfaisant. Je me suis toujours demandée par contre si tout le monde y trouvait son compte.

Bibliographie – B. Questionnaire enseignants classe multiniveaux AMU

Si vous aviez le choix, quel contexte d'enseignement choisiriez-vous ?

13 réponses



Pourriez-vous justifier votre réponse précédente ?

13 réponses :

1/ Pas de réelles préférences

2 /Cela dépend des objectifs visés, des dynamiques de groupe et des outils mis à disposition

3/ Plus simple à gérer et moins chronophage

4/ Cette diversité exige de l'attention et de l'investissement de la part de l'enseignant mais l'apprentissage ne peut être que valorisé car enrichi par les connaissances des plus à l'aise dont profitent les autres étudiants même si cela semble difficile au début. Avec le temps les notions prennent leur place.

5/ Beaucoup plus simple à gérer. Si classe migrants ou étudiants venus pour sociabiliser pas de problèmes :)

6/ Pour les niveaux hétérogènes, seulement si l'effectif ne dépasse pas 10 ou 12 apprenants

7/ Cela rejoint la réponse que j'ai faite plus haut.

8/ Avec des niveaux avancés, ou du moins à partir de A2/A2+, c'est jouable parce qu'il faut tabler sur l'autonomie des apprenants. Mais je ne suis pas très à l'aise avec cette notion d'autonomie justement. Les étudiants que nous avons dans le centre paient pour avoir des cours avec un professeur, pas pour travailler en autonomie, à mon avis. Ensuite, dans ce genre de classe, je me sens tiraillée entre les différents niveaux, j'ai l'impression de ne pas être assez présente pour les uns et les autres. Enfin, le temps de préparation est beaucoup trop lourd.

9/La progression des étudiants me semble meilleure avec un groupe "homogène", c'est-à-dire qui a à peu près le même niveau CECRL. Les apprenants sont plus paisibles, rassurés, lorsqu'ils ont ce même niveau approximatif. Comme certains sont plus forts pour certaines

Bibliographie – B. Questionnaire enseignants classe multiniveaux AMU

compétences, l'entraide existe toujours, si l'enseignant la favorise, dans un groupe de même niveau, et soude le groupe qui se sent "sur le même bateau". Avec de grands écarts de niveau, une insécurité naît chez les apprenants, et parfois chez l'enseignant.

10/ Je me sens entièrement disponible pour les étudiants dans une classe avec des niveaux homogènes ce qui n'est pas toujours le cas dans une classe avec des niveaux hétérogènes. Même si à l'intérieur d' un groupe de même niveau, il faut gérer une certaine homogénéité (certains plus à l'aise en CO, d'autres en EE etc), on fait le même cours pour tous avec les mêmes supports en adaptant les exercices. Tout le groupe est sur la même longueur d'onde.

11/ C'est plus conviviale. Il y a une ambiance de groupe. Et c'est plus simple à gérer.

12/ Progression pédagogique , construction du cours , évaluation des stagiaires début , fin , milieu du parcours plus aisés. Constat de niveaux visés et acquis plus fréquent. Satisfaction des étudiants... etc..

13/ Tout dépend du public et de leurs attentes mais en général, je trouve que c'est plus efficace, on obtient de meilleurs résultats à mon avis ..et paramètre non négligeable c'est plus facile a préparer.

C. Récit autobiographique de l’auteur en lien avec sa thèse

Bibliographie – C. Récit autobiographique de l'auteur en lien avec sa thèse

Mon parcours professionnel en FLE a débuté en 2007 en Espagne, où je terminais alors ma Licence en biologie dans le cadre d'un échange Erasmus. Soucieux d'approfondir mes connaissances en tant que nouvel enseignant de langue à l'AF (Alliance française) de Madrid, j'ai parallèlement à cette activité, entamé en 2008 une formation à distance en didactique du FLE. Cette formation a abouti en 2013 avec l'obtention d'un Master 2 lors duquel j'ai réalisé un mémoire professionnel intitulé : « Implantation d'un dispositif de FOAD pour les apprenants et enseignants du réseau Institut et Alliance Française du Nord-Ouest de l'Espagne¹ ».

Cette première expérience avec l'enseignement hybride m'a dès lors convaincu de la plus-value que représente l'alternance présentiel-distanciel dans un dispositif de formation en langue. Fort de cette expérience, j'ai obtenu en 2013 un VIA² en tant que Chargé de mission pédagogique pour la Délégation générale des AF en Afrique australe. Mon rôle était alors de coordonner le développement de cours hybride du niveau A1 au niveau B1 pour enrichir l'offre de formation des 19 AF de la région. Cette expérience très enrichissante de deux ans m'a permis à mon retour en France d'obtenir en 2015, un poste de Chef de projet au SIAL³ de Sorbonne Universités dans le cadre duquel une de mes missions était, une nouvelle fois, de coordonner la conception de cours hybride en FLE pour les niveaux B1-B2 à destination des étudiants étrangers.

Deux ans plus tard, lauréat d'un concours d'ingénieur pédagogique à l'IUT d'Aix-Marseille, j'ai quitté pour la première fois l'enseignement du FLE. Une expérience qui m'a amené à m'intéresser à de nouveaux domaines comme les compétences transversales régulièrement citées dans cette thèse.

Toujours attiré par l'enseignement-apprentissage des langues j'ai continué d'effectuer des vacations de FLE au SUFLE et participer au tutorat du CFAL⁴. C'est dans ces deux contextes qu'éclot l'idée d'effectuer cette thèse. En effet, confronté à des classes multi-niveaux au SUFLE (2018), je me questionne sur la pertinence d'un dispositif hybride pour proposer une pédagogie différenciée qui s'adapterait à la fois aux besoins et niveaux des apprenants dans ce contexte d'enseignement complexe que les enseignants du service repoussent. Parallèlement, mon expérience en tant que tuteur au sein du CFAL (2019) me permet d'identifier des leviers, issus d'outils proposés par les centres de ressources en langues dans le cadre d'autoformation (notamment les entretiens de conseil et les carnets de bord), pour la personnalisation de l'enseignement et le développement de l'autonomie.

C'est ainsi qu'en septembre 2020 a débuté cette thèse en science du langage dirigée par Núria Gala, alors directrice du SUFLE, et Catherine David.

¹ Lien vers le mémoire : <https://amubox.univ-amu.fr/s/4RaAwLP49ntKj3D>

² Volontariat International en Administration : <https://mon-vie-via.businessfrance.fr/>

³ Service Interuniversitaire d'Apprentissage des Langues : <https://www.sorbonne-universite.fr/offre-de-formation/reussir-ses-etudes/outils-et-ressources/le-sial-un-service-pour-lapprentissage>

⁴ Centre de Formation et d'Autoformation en Langues : <https://allsh.univ-amu.fr/fr/formation/centre-de-formation-autoformation-langues-cfal>

D. Canevas entretien de compréhension

Guide entretiens de compréhension

Durée 15 min

Hypothèses :

1. Le dispositif hybride permet de s'adapter à la situation de classe multi-niveaux
2. Les outils mis en place (CDB, SAA et EC, etc.) permettent aux apprenants en classe multi-niveaux de développer et leur autonomie d'apprentissage et favorise la réflexivité.
3. L'approche par projet a permis à chacun de participer malgré la forte hétérogénéité et de s'impliquer personnellement et cognitivement.
4. La travail collaboratif en classe de FLE multi-niveaux favorise le développement des compétences de CO et PO de l'apprenant.
5. Ce développement dépend toutefois de l'entente des pairs entre eux.
6. La salle mobile favorise le travail de groupe en mode projet et la gestion de classe multiniveaux
7. Le cours hybride en classe multi-niveaux au sein d'une classe mobile favorise le développement de compétences transversales (numérique, créativité, confiance, sens du collectifs, curiosité, gestion du stress)

Les questions ci-dessous sont des propositions pour vous aider à traiter l'ensemble de ces sujets, vous n'êtes pas tenues de les utiliser.

Intro :

Bonjour !

Je me présente ... je fais des recherches en didactique des langues et j'aimerais avoir quelques informations sur le déroulement du cours que vous avez suivi

1. Classe hétérogène :

Vous étiez dans un classe multi-niveaux, est-ce que c'était un problème pour vous ?

Un avantage ou un inconvénient ? pourquoi ?

Le cours était-il adapté à la classe multiniveaux selon vous ?

Avez-vous le sentiment d'avoir progressé ? Si oui dans quelles compétences ?

Le cours a-t-il répondu à vos besoins spécifiques ?

2. Le cours :

a. Appréciation générale :

C'était un cours habituel pour vous ?

Qu'y avait-il de nouveau ?

Qu'avez-vous particulièrement aimé ? ou détesté ?

b. Les outils :

Qu'avez-vous pensé :

Bibliographie – D. Canevas entretien de compréhension

- du carnet de bord
- des séances apprendre à apprendre
- des entretiens conseils

Ont-ils été utiles pour vous ?

Que vous ont-ils apporté ?

c. Les projets :

- Le pitch vidéo
- La carte interactive collaborative

Vous ont-ils aidé à progresser ? ouvrir la discussion

d. Travail collaboratif :

Vous avez souvent travaillé en groupe il me semble, en travail collaboratif par deux ou 3.

Qu'en pensez-vous ?

Était-ce utile pour vous ?

Pensez-vous que cela ait pu vous aider à développer votre production et compréhension orale ?

Avez-vous apprécié travailler avec tous vos camarades ? Oui/non

Pourquoi ?

3. La salle de classe

(si on laisse de côté le fait qu'il faisait très trop chaud dans la salle=> pas de clim)

Qu'avez-vous pensé de la salle de classe ?

Était-elle pratique pour travailler en groupe, pour la réalisation de vos projets de classe ?

Pour le travail collaboratif parlé précédemment ?

Qu'avez-vous particulièrement apprécié ?

4. Compétences transversales

Pensez-vous que ce cours ait pu vous aider à développer vos compétences numériques ?

Oui /non

Si oui lesquelles ? Quels outils ?

Plus largement pensez-vous que ce cours ait pu vous aider à développer des compétences transversales (soft skills) telles que :

La créativité

(créer des connections entre les choses, les idées, les personnes)

La confiance

(à la fois la confiance en soi, pour faire face, mais aussi la confiance aux autres et la confiance en l'avenir)

Le sens du collectif

(Seul on va plus vite, mais ensemble on va plus loin.)

La curiosité

(Elle permet à la fois d'apprendre de nouvelles choses, mais aussi d'apprendre des autres et de soi)

La gestion du stress

Si oui pourquoi ou comment ? citez un exemple svp

Merci beaucoup pour votre contribution.

E. Guide d’annotation

Guide d’annotation :

Règle générale :

Les annotations peuvent faire partie de plusieurs catégories.

1. Fixer des objectifs d’apprentissage

L’identification de quelque chose à travailler est considéré comme valide.

CDB_S4

« *On sait que tout dans la langue française, il y a beaucoup de liaison entre les lettres* »

Signifie par exemple que les liaisons entre les lettres est un objectif d’apprentissage.

EP-A-14 :21:

“The video will be watched by many people, many French people so we need to try to speak more fluently in French”

2. Sélection des ressources et stratégies

Les jeux vidéo sont inclus dans cette catégorie.

Verbaliser : Le carnet de bord, regarder un film en particulier sont considérés comme une ressource.

CDB_S4 :

« Dans cette vidéo, il y a beaucoup de mots qui peut-être vous intéresse par exemple, Stéréotype :

Expression ou opinion toute faite, sans aucune originalité, cliché. »

EP-A-01:37:

“We have a forum that we need to fill every week”

CDB_S4 :

« *Je change le réglage du jeux video afin de changer la ligne vocale par les personnage en français au lieu d’anglais.* »

CDB_S5 :

« *Bien sûr qu’il y a des erreurs, donc j’ai fait des corrections et j’ai cherché sur internet pour les exercices de choses que je me suis trompé* »

CDB_S5 :

« *j’ai cherché sur internet* » est ici considéré comme une stratégie et non pas une ressource, car aucune ressource concrète n’est mentionnée.

EP-A-14:29

“so I try we try to record the audio many times as a as a in our opinion our pronunciation is not that good”

EP-A-01:40

“sometimes we do some research on internet to find some new words or new way to learn French”

3. Situations d'apprentissage en milieu homoglotte

CDB_S4 :

« En fait, étudier le français en écoutant les français parler est l'un des chose que je trouve cette semaine qui peut améliorer mon français. »

EP-A-01:40 :

"We don't know the specific name of the the clothe so as we go to the shop we will ask the sailor the sailor will tall us the name and we will know the specific name"

EP-A-08:34 :

"sometimes other people for extra work we will go to the city and meet new people and exchange some ideas and also have some party at night and invite a lot of people so the will speak"

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

On annote aussi les effets négatifs :

CDB_S4 :

« nous pouvons parler le français entre nous mais ce n'est pas efficace »

EP-A-02:38 :

"For the first week I just write the things I do with my friend, but as we progress, we write how we learn the French along the week"

EP-A-13 :16 :

"so by doing this I learn a new words and new things"

5. Expliciter les dimensions émotionnelles

CDB_S4 :

« Ne soyez pas timide à élargir vos cercles dans la société et à la prochaine ! »

CDB_S4 :

« Pendant je faisais le vidéo, j'avais un peu peur car je m'inquiète qu'il y a des personnes qui regardent mon vidéo ne comprennent ce que je voulais dire. »

EP-A-07:09 :

"Once in the wile we have to do presentation in front of others and sometimes for me, in the first place I'm very nervous, I was very nervous but as time goes by, and I believe I have improve my French a little I become more confident and I can speak in front of many people"

CDB S... => Carnet de bord semaine ...

EP-X => Entretien de perception puis initiale du nom de l'apprenant interrogé

EC => Entretien conseil

F. Évaluation diagnostique production écrite

Bibliographie – F. Évaluation diagnostique production écrite

Question 1

Pas encore répondu

Noté sur 5,00

Présentez-vous brièvement (nationalité, études, activités préférées, ce que vous aimez ou n'aimez pas) :

Rich text editor toolbar with icons for undo, redo, bold, italic, text color, background color, link, unlink, list, indent, outdent, and other formatting options.

Question 2

Pas encore répondu

Noté sur 5,00

Pour quelles raisons êtes vous en France et pourquoi souhaitez-vous apprendre le français ?

Rich text editor toolbar with icons for undo, redo, bold, italic, text color, background color, link, unlink, list, indent, outdent, and other formatting options.

Question 3

Pas encore répondu

Noté sur 5,00

Quelles sont les langues que vous connaissez ?

Vous les avez apprises comment ?

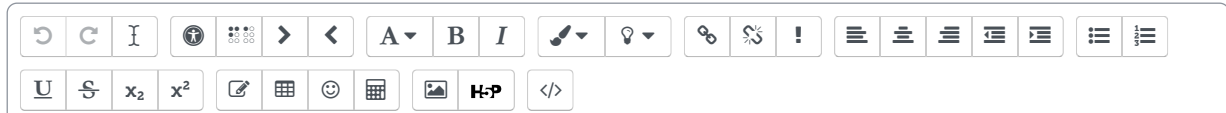
Rich text editor toolbar with icons for undo, redo, bold, italic, text color, background color, link, unlink, list, indent, outdent, and other formatting options.

Bibliographie – F. Évaluation diagnostique production écrite**Question 4**

Pas encore répondu

Noté sur 5,00

Pensez-vous qu'il soit possible d'apprendre une langue tout seul (avec des livres, internet, en parlant simplement avec des français, etc.) ? Justifiez en argumentant un maximum votre réponse.



A rich text editor toolbar with various icons for text formatting and editing. The icons include undo, redo, text color, background color, bold, italic, link, unlink, list, ordered list, table, link, unlink, and code.

[◀ Analyse des besoins](#)[Test fonctionnement du cours ▶](#)

G. Cannevas entretien de conseil

Nom :

Langues :

Niveau :

Durée approx.	Score agrégé	Score CO	Score CE	Score EEC
---------------	--------------	----------	----------	-----------

Objectifs :

Difficultés :

Stratégies & ressources :

Projet :

Ressenti classe multi-niveaux :

Compréhension dispositif :

H. Questionnaire début de formation

Bibliographie – H. Questionnaire début de formation

La littérature
La vie universitaire

<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
----------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

7 * Lors de notre cours, nous allons utiliser des outils informatiques.
Pourriez-vous évaluer votre niveau de compétence en informatique générale (utilisation internet , Ametice, Zoom, Word, etc.) ?
(1= importantes difficultés ; 5 = aucune difficulté)
 1 2 3 4 5

8 * Pensez-vous qu'une classe avec des étudiants de niveaux différents est :
 Un avantage
 Un inconvénient
 Ni un avantage ni un inconvénient

9 * Expliquez votre réponse:

↶ ↷ I 🔗 📄 ➡ ⏪ A B I 🖌️ 💡 🔗 🔄 ! ☰ ☷ ☰ ☷ ☰ ☷ ☰ ☷

U S x₂ x² 📄 📊 😊 📊 🖼️ H-P 📄 </>

10 * Pourriez-vous auto-évaluer votre niveau des compétences transversales suivantes :
(1= pas compétent ; 5 = très compétent)

La résolution de problèmes
La confiance
La communication
La gestion du temps
La gestion du stress
La créativité
La motivation
Le sens du collectif
La curiosité

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

11 * Lors de notre cours, nous allons utiliser des outils informatiques.
Pourriez-vous auto-évaluer votre niveau de compétence numérique concernant les points suivants:
(1= importantes difficultés ; 5 = aucune difficulté)

Rechercher des informations sur internet
La plateforme AMETICE (Moodle)
Travailler sur des documents collaboratifs en ligne (type googledrive)
Utiliser des outils de télé-collaboration (type Zoom)
Enregistrer une vidéo et réaliser des montages (Canva, prezi vidéo, etc.)
Proposer des présentations interactives (prezi, genially, powtoon, etc.)

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

Fermer cette fenêtre

I. Questionnaire fin de formation

Questionnaire fin de parcours

Page 1

1 * Comment pensez-vous avoir progressé dans les compétences ci-dessous ?
 (1= pas de progrès ; 5= beaucoup de progrès)

How do you think you have progressed in the skills below?

(1= no progress; 5= much progress)

- Compréhension orale / Listening comprehension
- Compréhension écrite / Written comprehension
- Production et interaction orale / Oral production and interaction
- Production écrite / Written production

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

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

Which of these activities have made the most progress for you?

(1= no progress; 5= much progress)

- Compréhension orale/Listening comprehension
- Compréhension écrite/Written comprehension
- Exercices de grammaire collaboratif en classe/ Collaborative grammar exercises in class
- Exercices de grammaire en autonomie avec AMETICE ou 7speaking /Independent grammar exercises with AMETICE or 7speaking
- Travail collaboratif sur fichier partagé/Collaborative work on a shared file
- Activités autour de la réalisation de projets/Project-based activities

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

3 * Quelles activités, parmi celles mentionnées ci-dessus, avez-vous particulièrement appréciées ou au contraire trouvées inutiles? Que vous auriez aimé faire plus régulièrement ou moins régulièrement ? Pour quelles raisons ?

Which of the above-mentioned activities did you particularly enjoy or, on the contrary, find unnecessary? What would you have liked to do more regularly or less regularly? For what reasons?

📄
↶
↷
🔍
🔗
🔗
!
☰
☰
☰
☰
☰

A
B
I
🖌
💡

☰
☰
U
S
x₂
x²
📝
📊
😊
📊
🖼
H-P
📄
</>

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

What did you think of the organisation of the course before/during/after the course? Please justify your answer.

📄
↶
↷
🔍
🔗
🔗
!
☰
☰
☰
☰
☰


A
B
I
🖌
💡

☰
☰
U
S
x₂
x²
📝
📊
😊
📊
🖼
H-P
📄
</>

5 * Les forums "carnet de bord de la classe" ont-ils été utiles pour vous ?
Have the Classroom Logbook forums been useful for you?

Oui Non


6 * Justifiez votre réponse précédente en illustrant d'exemples.
Justify your previous answer with examples.



7 * Les séances "apprendre à apprendre" ont-elles été utiles pour vous ?
Were the "learning to learn" sessions useful for you?

Oui Non

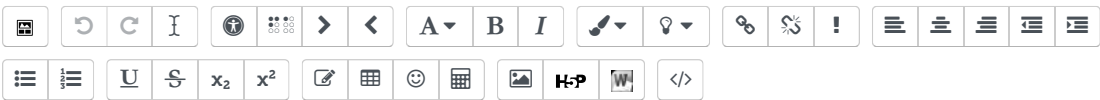
8 * Justifiez votre réponse précédente en illustrant d'exemples.
Justify your previous answer with examples.



9 * Les 2 "entretiens conseils" avec votre enseignant ont-ils été utiles pour vous ?
Were the 2 "advice interviews" with your teacher useful for you?

Oui Non

10 * Justifiez votre réponse précédente en illustrant d'exemples.
Justify your previous answer with examples.



11 * Quel est votre degré de maîtrise des compétences suivantes :
 1= aucune maîtrise ; 5= parfaite maîtrise

*What is your level of proficiency in the following skills?
 1= no skills; 5= perfect skills*

	1	2	3	4	5
● Trouver et choisir des ressources adaptées à mes besoin ?/Find and choose resources adapted to my needs?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
● Me fixer des objectifs ?/Set goals?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
● Déterminer où et quand apprendre ?/Determining where and when to learn?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
● Tester et utiliser de nouvelles stratégies d'apprentissage (en vous inspirant de vos pairs par exemple) ?/Test and use new learning strategies (e.g. from peers)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
● Evaluer mon travail, ma progression ?/Evaluate my work, my progress?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Page 2

12 * Les différents éléments du cours (les activités en présentiel et en distanciel, les différentes ressources, les entretiens avec l'enseignant, etc.) ont-ils su apporter des réponses à vos besoins spécifiques ?

Did the different elements of the course (face-to-face and distance learning activities, different resources, interviews with the teacher, etc.) meet your specific needs?

Oui Non

13 * Justifiez votre réponse précédente en illustrant d'exemples.

Justify your previous answer with examples.

🔍 ↶ ↷ I 📌 📄 ➡ ⏪ A B I 🖌️ 💡 🔗 🔄 ! ☰ ☷ ☱ ☲ ☳ ☴ ☵ ☶ ☷

☰ ☷ ☱ ☲ ☳ ☴ ☵ ☶ ☷ U S x₂ x² 📄 📄 😊 📊 🖼️ H-P 📄 </>

14 * Les activités collaboratives comme le projet vidéo, les exposés, la carte interactive vous ont-elles permis d'entretenir des relations sociales ou interactions avec vos pairs malgré vos différences de niveaux ?

Did the collaborative activities such as the video project, the presentations, the interactive map allow you to socialise or interact with your peers despite your different levels?

Oui Non

15 * Justifiez votre réponse précédente en illustrant d'exemples.

Justify your previous answer with examples.

🔍 ↶ ↷ I 📌 📄 ➡ ⏪ A B I 🖌️ 💡 🔗 🔄 ! ☰ ☷ ☱ ☲ ☳ ☴ ☵ ☶ ☷

☰ ☷ ☱ ☲ ☳ ☴ ☵ ☶ ☷ U S x₂ x² 📄 📄 😊 📊 🖼️ H-P 📄 </>

Page 3

16 * Pensez-vous que ce cours vous a permis de développer vos compétences numériques ?

Bibliographie – I. Questionnaire fin de formation

Do you think this course has helped you to develop your digital skills?

Oui Non

17 * Pendant le cours, vous avez utilisé des outils informatiques.

Pourriez-vous auto-évaluer votre niveau de compétence numérique concernant les points suivants:

(1= importantes difficultés ; 5 = aucune difficulté)

During the course you used computer tools.

Could you please self-assess your level of digital competence in the following areas:

(1= significant difficulties; 5 = no difficulties)

	1	2	3	4	5
Rechercher des informations sur internet/Searching for information on the internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La plateforme AMETICE (Moodle)/The AMETICE platform (Moodle)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travailler sur des documents collaboratifs en ligne (type googledrive)/Working on online collaborative documents (e.g. GoogleDrive)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliser des outils de télé-collaboration (type Zoom)/Use tele-collaboration tools (Zoom type)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enregistrer une vidéo et réaliser des montages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proposer des présentations interactives et collaborative (prezi, genially, powtoon, etc.)/Recording video and editing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Making interactive and collaborative presentations (prezi, genially, powtoon, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18 * Veuillez indiquer si vous estimez que ce cours vous a aidé à développer l'une de ces compétences au sens large :

(1= non pas du tout ; 5 = oui beaucoup)

Please indicate whether you feel that this course has helped you to develop any of these skills in a broad sense:

(1= no not at all; 5 = yes a lot)

	1	2	3	4	5
La résolution de problèmes/ Problem solving	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La confiance/ Trust	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La communication/ Communication	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La gestion du stress/ Stress management	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La créativité/ Creativity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La motivation/ Motivation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le sens du collectif/Sense of community	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La curiosité/ Curiosity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19 Justifiez vos réponses précédentes en illustrant d'exemples.

Justify your previous answers with examples.

📄 ↶ ↷ 🔍 📌 🔍 ⏪ ⏩ A B I 🖌️ 💡 🔗 🔄 ! ☰ ☰ ☰ ☰ ☰

☰ ☰ U S x₂ x² 📝 📊 😊 📊 🖼️ H-P 📄 </>

26 * Satisfaction générale

(1= mauvaise ; 5 = parfaite)

General satisfaction
(1= poor; 5 = perfect)

Le cours de français a répondu à vos attentes ?/Did the French course meet your expectations?

Le rôle de l'enseignant ?/The teacher's role?

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

Fermer cette fenêtre

**J. Scénario pédagogique détaillé de la tâche projet :
*la carte interactive***

Tâche projet : La carte interactive à destination des étudiants étrangers d'AMU			
Durée du scénario :	Objectif général de la tâche projet :	Enjeu :	
Total : 12 heures réparties Répartition sur 4 séances : 4 x 2 heures en présentiel (total 8 h) 4 x 1 heure à distance (total 4 h)	Produire une carte interactive avec Umap et l'afficher sur le site du SUL et des RI. Les apprenants proposent sur une carte des lieux qu'ils estiment dignes d'intérêt pour des étudiants étrangers et partagent les informations importantes en lien avec ces lieux.	Les apprenants auraient aimé avoir une telle carte interactive à leur arrivée. Le fait de pouvoir produire un outil qui sera utile et consulté par de nombreux étudiants représente pour eux un enjeu authentique.	
Objectif langagiers	Pragmatique	Linguistiques	
		Grammaire	Vocabulaire
Objectifs A2	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et présenter des informations sur un lieu - Donner des conseils et des ordres - Indiquer ses préférences - Faire des propositions / des suggestions - Exprimer une obligation - Exprimer l'hypothèse 	<ul style="list-style-type: none"> - L'hypothèse (niveau 1) : si + présent + présent ou impératif ; si + présent + futur - Pronoms relatifs (niveau 1) - Pronoms y et en (niveau 1) - L'impératif (rappel) - L'expression de l'obligation (niveau 1) - Devoir et pouvoir au conditionnel + infinitif - Le subjonctif (niveau 1) 	<ul style="list-style-type: none"> - La ville - Les commerces - Les services - La géographie - Le transport - L'environnement - Les vêtements - Les lieux culturels - Les voyages - L'architecture - Les arts plastiques - Les espaces verts
	<ul style="list-style-type: none"> - Faire des propositions / des suggestions - Exprimer une obligation - Rappporter des propositions - Caractériser et décrire un lieu - Exprimer un doute - Exprimer l'hypothèse - Donner des conseils 	<ul style="list-style-type: none"> - L'hypothèse (niveau 2) : si + imparfait + conditionnel présent - L'imparfait (rappel) - Le conditionnel présent (rappel) - Pronoms relatifs (niveau 2) - Pronoms y et en (niveau 2) - L'expression de l'obligation (niveau 2) - Devoir et pouvoir au conditionnel + infinitif - Le subjonctif (niveau 2) - Les connecteurs pour organiser son discours (niveau 1) 	
Objectifs B2-C1	<ul style="list-style-type: none"> - Condenser des informations - Éviter les répétitions - Rappporter des paroles - Donner des précisions - Exprimer son opinion - Décrire des fonctions - Exprimer l'hypothèse - Donner des conseils 	<ul style="list-style-type: none"> - L'hypothèse (niveau 3) : si + plus-que-parfait + conditionnel passé - Le plus que parfait (rappel) - Le conditionnel passé - Pronoms relatifs (niveau 3) - Pronoms y et en (niveau 3) - L'expression de l'obligation (niveau 3) - Le subjonctif (niveau 3) - Les connecteurs pour organiser son discours (niveau 2) 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Séances apprendre à apprendre et carnet de bord collectif autour des lieux de socialisation pour apprendre le français. - Identifier des stratégies et des ressources pour mener à bien la tâche projet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire preuve d'initiative, de créativité. - Travailler de manière collaborative et coopérative sur des documents partagés. - Produire une carte interactive et y intégrer des contenus médiatisés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir plusieurs régions françaises et leurs principaux lieux touristiques (PACA, Alsace.)
Objectifs extra langagiers	Autonomie	Compétences transversales	
		Culturels	

Tâche-projet n°2 : La carte interactive à destination des étudiants étrangers d'AMU				
Séance 1				
Niveaux	A2	B1	B2-C1	Modalité de travail
Distanciel (30 min) : Avant le cours				
Temps 1 15 min	Découverte d'une carte interactive (festival des 3 continents à Nantes) À qui est destinée cette carte ? Quel est l'intérêt de cette carte pour le festival ?			Individuel sur AMETICE et le web
Temps 2 15 min	Activité de compréhension écrite autour du blog de Framacarte Lister les fonctionnalités de ce type de carte			
Présentiel (120 min) : Pendant le cours				
Temps 1 20 min	Séance apprendre à apprendre – retour sur le carnet de bord de la classe			Groupe classe
Temps 2 10 min	Retour sur les réponses activités réalisées en amont de la classe			Groupe classe
Temps 3 25 min	Document déclencheur : Vidéo ça bouge en France issue de TV5 monde			Groupe classe
	Activité de compréhension orale A2	Activité de compréhension orale B1	Activité de compréhension orale B2-C1	Binôme AMETICE Documents collaboratifs AMUbox
Temps 4 25 min	Grammaire A2 Faire des recommandations (niveau 1)	Grammaire B1 Faire des recommandations (niveau 2)	Grammaire B2-C1 Faire des recommandations (niveau 3)	Binôme AMETICE Documents collaboratifs AMUbox
Temps 5 30 min	Production A2 : Réaliser une présentation d'un lieu	Production B1 : Réaliser une présentation d'un lieu	Production B2-C1 : Réaliser une présentation d'un lieu	Groupe de niveaux mélangés Documents collaboratifs AMUbox
Temps 6 10 min	Présentation des travaux à réaliser pour la fois suivante <i>après le cours et avant le cours</i>			Groupe classe
Distanciel (40 min) : Après le cours				
Temps 1 20 min	Grammaire A2 <i>Activités de systématisation</i>	Grammaire B1 <i>Activités de systématisation</i>	Grammaire B2-C1 <i>Activités de systématisation</i>	Individuel AMETICE
Temps 2 20 min	Finalisation production A2 : Réaliser une présentation d'un lieu	Finalisation production B1 : Réaliser une présentation d'un lieu	Finalisation production B2-C1 : Réaliser une présentation d'un lieu	Groupe de niveaux mélangés Présentation collaborative AMUbox

Bibliographie – J. Scénario pédagogique détaillé de la tâche projet : la carte interactive

Tâche-projet n°2 : La carte interactive à destination des étudiants étrangers d'AMU				
Séance 2				
Niveaux	A2	B1	B2-C1	Modalité de travail
Distanciel (20 min) : Avant le cours				
Temps 1 20 min	Ça bouge en France région : Alsace Activité de compréhension orale A2 / B1/ B2			Individuel sur AMETICE et le web
Présentiel (120 min) : Pendant le cours				
Temps 1 20 min	Présentation des productions des apprenants : Présentation d'un lieu dans la région			Groupe classe
Temps 2 10 min	Retour sur les activités réalisées en amont de la classe (Alsace)			Groupe classe
Temps 3 20 min	Document déclencheur : vidéo déambuler dans Kinshasa la bouillonnante capitale de la République démocratique du Congo			Groupe classe
	Activité de compréhension orale A2	Activité de compréhension orale B1	Activité de compréhension orale B2-C1	Binôme AMETICE Documents collaboratifs AMUbox
Temps 4 20 min	Grammaire A2 -Pronoms relatifs (niveau 1) -Les pronoms y et en (niveau 1)	Grammaire B1 -Pronoms relatifs (niveau 2) -Les pronoms y et en (niveau 2)	Grammaire B2-C1 -Pronoms relatifs (niveau 3) -Les pronoms y et en (niveau 3)	Binôme AMETICE Documents collaboratifs AMUbox
Temps 5 40 min	Production d'une carte mentale : Travail collaboratif autour des éléments, informations, rubriques pouvant être présentées sur une carte interactive de la région d'Aix-Marseille			Groupe de niveaux mélangés Documents collaboratifs AMUbox
Temps 6 10 min	Présentation des travaux à réaliser pour la fois suivante <i>après le cours et avant le cours</i>			Groupe classe
Distanciel (45 min) : Après le cours				
Temps 1 15 min	Grammaire A2 <i>Activités de systématisation</i>	Grammaire B1 <i>Activités de systématisation</i>	Grammaire B2-C1 <i>Activités de systématisation</i>	Individuel AMETICE
Temps 2 15 min	Finalisation de la production de la carte mentale			Groupe de niveaux mélangés Documents collaboratifs AMUbox
Temps 3 15 min	Rédiger un message dans le carnet de bord collectif			Individuel AMETICE

Bibliographie – J. Scénario pédagogique détaillé de la tâche projet : la carte interactive

Tâche-projet n°2 : La carte interactive à destination des étudiants étrangers d'AMU				
Séance 3				
Niveaux	A2	B1	B2-C1	Modalité de travail
Distanciel (15 min) : Avant le cours				
Temps 1 15 min	Visionnage du reportage Aix-en-Provence			Individuel sur AMETICE et le web
Présentiel (120 min) : Pendant le cours				
Temps 1 20 min	Séance apprendre à apprendre – retour sur le carnet de bord de la classe			Groupe classe
Temps 2 20 min	Présentation des cartes mentales mise en commun et production d'un tableau			Groupe classe
Retour sur le reportage sur Aix en Provence visionné en amont de la classe				
Temps 3 20 min	Activité de compréhension orale A2	Activité de compréhension orale B1	Activité de compréhension orale B2-C1	Binôme AMETICE Documents collaboratifs AMUbox
Temps 4 20 min	Grammaire A2 Donner des ordres (niveau 1) Subjonctif (niveau 1)	Grammaire B1 Donner des ordres (niveau 2) Subjonctif (niveau 2)	Grammaire B2-C1 Donner des ordres (niveau 3) Subjonctif (niveau 3)	Binôme AMETICE Documents collaboratifs AMUbox
Temps 5 10 min	Sélection des lieux à présenter dans la région.			Groupe de niveaux mélangés Documents collaboratifs AMUbox
Temps 6 20 min	Complétion du tableau créé en début de cours.			Groupe de niveaux mélangés Documents collaboratifs AMUbox
Temps 7 10 min	Présentation des travaux à réaliser pour la fois suivante <i>après le cours</i> et <i>avant le cours</i>			Groupe classe
Distanciel (30 min) : Après le cours				
Temps 1 15 min	Grammaire A2 <i>Activités de systématisation</i>	Grammaire B1 <i>Activités de systématisation</i>	Grammaire B2-C1 <i>Activités de systématisation</i>	Individuel AMETICE
Temps 2 15 min	Finalisation de la complétion des tableaux			Groupe de niveaux mélangés Documents collaboratifs AMUbox

Tâche-projet n°2 : La carte interactive à destination des étudiants étrangers d'AMU				
Séance 4				
Niveaux	A2	B1	B2-C1	Modalité de travail
Distanciel (30 min) : Avant le cours				
Temps 1 15 min	Tutoriel : Structurer une carte interactive avec des calques			Individuel sur AMETICE et le web
Temps 2 15 min	Tutoriel : intégrer des contenus multimédias (vidéos, photos, audios, etc.) dans votre carte			Individuel sur AMETICE et le web
Présentiel (120 min) : Pendant le cours				
Temps 1 20 min	Présentation des tableaux des apprenants			Groupe classe
Temps 2 20 min	Création de la carte interactive de la classe Prise en main des apprenants de l'outil			Groupe classe
Temps 3 60 min	Intégration et organisation des informations Création de calques Insertion des documents multimédias (vidéos, photos, audios, etc.)			Groupe de niveaux mélangés Documents collaboratifs AMUbox
Temps 4 10 min	Mise en commun			Groupe classe
Temps 5 10 min	Présentation des travaux à réaliser pour la fois suivante <i>après le cours</i>			Groupe classe
Distanciel (45 min) : Après le cours				
Temps 1 15 min	Rédiger un message dans le carnet de bord collectif			Individuel AMETICE
Temps 2 30 min	Prise de rendez-vous entretien de conseil			Individuel AMETICE