



HAL
open science

Pratique Enseignante Dans Des Classes Multilingues et Multi-Niveaux En FLE: Une Gestion Complexe Des Supports / Outils

Catherine David

► **To cite this version:**

Catherine David. Pratique Enseignante Dans Des Classes Multilingues et Multi-Niveaux En FLE: Une Gestion Complexe Des Supports / Outils. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 2015, La grammaire en FLE/FLS: quels savoirs pour quels enseignements? (57), pp.136–148. hal-01708815

HAL Id: hal-01708815

<https://hal.science/hal-01708815>

Submitted on 17 Apr 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pratique enseignante dans des classes multilingues et multi-niveaux en FLE : une gestion complexe des supports/outils

Comment faire un cours de français langue étrangère dans une classe aux niveaux hétérogènes ? Quelle progression mettre en œuvre et quels supports choisir pour permettre à chacun d'avancer à la mesure de ses capacités ? Telles sont les questions auxquelles se trouve confronté un enseignant qui doit faire face à l'hétérogénéité autant linguistique que culturelle de ses apprenants. Un contexte d'enseignement/apprentissage récurrent dans le secondaire ou dans les classes d'accueil, mais aussi de plus en plus présent dans les centres de FLE pour adultes. Pour autant, même si la littérature sur la pédagogie différenciée a eu son temps de gloire et continue d'avoir du succès aujourd'hui (comme en témoigne le tout dernier ouvrage coordonné par J-M Zakhartchouk, *Enseigner en classes hétérogènes*, ESF éditeur, septembre 2014), « la problématique de la différenciation est pratiquement absente des recherches en didactique du FLE depuis son émergence dans les années 1960 », ce serait ainsi « une solution ancienne à réinventer » (Puren, 2013 : 8). Notre travail de recherche (David, 2013) tente d'apporter quelques éléments de réponses à cette problématique puisqu'il porte sur l'analyse des pratiques enseignantes dans des classes de FLE multi-niveaux (pouvant aller de A1 à C1, d'après le CECRL). Le présent article s'interroge plus particulièrement sur la gestion des supports de cours dans ce contexte d'enseignement/apprentissage.

1. Problématique

1.1. Supports, outils, documents

La question des supports d'enseignement est une « zone obscure encore largement inconnue de l'enseignement du français » (Plane et Schneuwly, 2000 : 5), elle est à ce jour peu traitée dans les recherches en didactique du français et des langues, « délaissée par les chercheurs (...), davantage préoccupés par la réflexion sur le traitement des contenus disciplinaires, la transmission des savoirs et la problématique de l'apprentissage » (Leclère, Hidden, Le Ferrec, 2014 : 107). Nous nous sommes interrogée pour savoir s'il fallait, dans cette analyse, parler d'outils, de supports ou de documents. Le terme « support » doit être complété par celui d'outils. Si on retient la définition de Plane et Schneuwly (2000 : 5) un outil est « un artefact introduit dans la classe de français et servant l'enseignement/apprentissage des notions et des

capacités ». Le tableau noir, le lecteur de CD mais aussi les manuels et les supports didactisés des manuels sont alors des outils. On rejoint avec ce dernier exemple la définition du « document » si on définit ce dernier comme un « support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique », qui « résulte d'un choix méthodologique qui lui assigne, dans la séquence didactique dans laquelle il est inséré, une place, une fonction (...) ainsi que des objectifs généraux ou spécifiques de formation » (Cuq, 2003 : 75). Le support serait plutôt à considérer comme « un outil potentiel » qu'une intentionnalité transformerait en « outil effectif » (Leclère, Hidden, Le Ferrec, 2014 : 109). Le support serait donc vierge mais potentiellement didactisable pour l'appropriation de la langue seconde (L2). Pour devenir outil effectif, il devrait subir le « faire » de l'enseignant mais aussi une manipulation matérielle et/ou mentale de la part de l'élève (Ibid.). Et cette prise en compte du travail de l'élève dans le concept « d'outil » permet encore de différencier l'outil du document. Il est ainsi préférable dans la présente recherche de parler des supports/outils car l'enseignant confronté à une classe multi-niveaux doit à la fois choisir des supports vierges – didactisables à plusieurs niveaux – mais aussi modifier les documents déjà existants pour les adapter à l'hétérogénéité des apprenants.

Enfin ce qu'on entend par « gestion » désigne à la fois le choix, la didactisation et l'organisation des supports simultanés avant, pendant et après le cours. Ne sera pas prise en compte ici l'analyse des interactions autour des supports.

1.2 Le choix et la gestion des supports-outils, clé de voûte de l'action didactique

On peut supposer que l'enseignant qui planifie sa séquence établit sa progression, détermine ses contenus et sélectionne les supports-outils pour sa classe (Courty, 2005)¹, une sélection influencée par des critères essentiels comme sont le niveau des apprenants, l'objectif du cours/de la séquence (thématique, fonctionnel, linguistique, culturel, évaluatif), la compétence à travailler, les besoins spécifiques des apprenants. S'ajoutent des paramètres déterminants comme la durée de la séance et le matériel disponible (salle équipée, ordinateur, taille de la salle...). L'enseignant choisit d'exploiter (et/ou de modifier) des supports-outils issus de manuels ou des documents authentiques bruts ou encore il crée ad hoc ses propres supports-outils. Comme le font remarquer Leclère, Hidden, Le Ferrec (2014 : 118), « les modifications effectuées (sur les supports) ont le plus souvent pour objectif de simplifier les supports

¹ Il peut également décider de sa séance et de sa progression à partir d'un support qu'il a découvert de manière imprévue (cf. le concept d'*affordance*).

existants ou, en tout état de cause, de les adapter à l'âge, au niveau, et/ou aux intérêts des apprenants ». S'interroger sur la préparation d'un cours implique qu'on s'interroge sur l'adaptation des supports au contexte d'enseignement/apprentissage. Ainsi les supports d'enseignement constituent pour la didactique des langues, la clé de voûte d'une réflexion. Il ne s'agit ici pas tant de saisir « les objets eux-mêmes tels que les manuels, du point de vue de leur contenu », mais d' « appréhender les supports dans leur diversité en s'interrogeant sur leur place dans l'action enseignante » (Ibid, 2014 : 106).

1.3 Le choix et la gestion des supports-outils dans une classe hétérogène : quels enjeux ?

Que va transformer la problématique de l'hétérogénéité dans la gestion des supports ? Y aura-t-il un ordre de priorité différent dans les critères de sélection des supports ? L'enseignant n'est-il pas conduit à choisir plusieurs supports qu'il devra gérer en même temps ? Quels critères influencent alors ses choix ? Les supports proposés à la classe sont-ils déconnectés les uns des autres ou au contraire gardent-ils un lien ? Mais alors comment se fait la gestion de plusieurs supports simultanés en classe ? L'enseignant peut-il choisir un même support pour la classe entière ? Quel type de support et comment le didactise-t-il alors ? On peut penser que la sélection et la gestion des supports dans un contexte d'enseignement/apprentissage hétérogène débouchent sur une nouvelle appréciation de la dynamique de classe en ce qu'elles impliquent une dynamique de groupes. La prise en compte du niveau des apprenants concernés par tel ou tel support ainsi que les objectifs à travailler nous semblent rester des critères majeurs. Le choix de la capacité langagière (CO, PO, CE, PE²) à travailler devient aussi un critère déterminant : deux compétences travaillées simultanément (compréhension écrite pour les niveaux avancés en même temps que production orale pour les plus faibles par exemple) permettra à l'enseignant de se rendre disponible pour un groupe (les plus faibles) tandis que l'autre (les plus forts) travaillera en autonomie. La prise en compte du facteur temps est également prioritaire. La durée de la séance, la durée des activités planifiées doivent se hisser au rang des critères prioritaires de sélection (Chopin, 2011).

2. Méthodologie de la recherche

2.1 Vidéo de classes composées d'apprenants aux niveaux hétérogènes (A1-C1)

² La CO désigne la compréhension orale ; La PO, la production orale ; la CE, la compréhension écrite ; la PE, la production écrite.

Cette question sur la gestion des supports est née de notre propre pratique puisque nous sommes nous-même enseignante depuis 7 ans au sein d'une classe multi-niveaux au CUEF de l'université Stendhal-Grenoble 3. Cette classe rassemble des étudiants au pair dans des familles françaises qui suivent 5 heures de cours une fois par semaine au CUEF. Nous avons rencontré de grandes difficultés pendant la préparation de nos séances, notamment en ce qui concerne le choix des supports, leur répartition en fonction de nos objectifs langagiers, de la composition des groupes de travail, de la durée des séances. Par cette recherche, nous avons voulu voir si nous pouvions parvenir à une « grammaire de l'action didactique » (Sensevy, 2011) en analysant les récurrences de l'action enseignante autour des entrées « gestion des objectifs de cours », « gestion des regroupements », « gestion des supports ». Cette dernière entrée retiendra notre attention dans le présent article.

Notre corpus de recherche comprend 15 heures de vidéos de classes auprès de ce public au pair (10 heures en décembre 2009 et 5 heures en décembre 2010). Nous disposions aussi de la préparation du cours réalisée en amont. Nous avons ensuite observé une vingtaine de plans de cours réalisées par nous pour ce public entre 2008 et 2011 afin de voir si d'autres gestions de supports pouvaient compléter les observations du corpus principal. Les classes observées étaient composées d'apprenants allant du niveau A1 à C1, avec une majorité de B1/B2.

2.2 Méthodes : le synopsis, l'analyse des dispositifs et des régulations

Nous avons décidé d'inscrire nos analyse dans une démarche ethnographique (Cambra Giné, 2003, Cicurel, 2011)³. Notre « recherche (...) part de la réalité des classes pour construire une compréhension théorique de l'acte didactique » (Cambra Giné, 2003 : 13).

Le synopsis élaboré par l'équipe GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné, Université de Genève) dirigée par B. Schneuwly et J. Dolz, a été notre outil d'analyse. Ce tableau présente ce qui se passe dans la séquence : ce qui est enseigné, comment cela est enseigné, comment les élèves réagissent⁴. Il se compose de 5 colonnes :

³ Confrontée au « dilemme praticien-chercheur » (Chnane-Davin, 2005 : 134), vécu par de nombreux chercheurs en didactique travaillant sur leur propre public, nous estimons que cette approche ethnographique nous a permis d'aborder la classe avec un regard objectif puisqu'elle est une « recherche empirique, phénoménologique, non a-prioriste, fondée sur une observation participante minutieuse et une construction de la théorie à partir de l'interprétation des données » (Cambra Giné, 2003 : 22).

⁴ Le synopsis décrit les actes du professeur (E) et les interactions avec les étudiants (és) au regard des paramètres suivants : repères (ou minutage des étapes du cours), Niveau (étapes dans le déroulement du cours), FST (forme sociale du temps, travail en groupe (G) ; questions de l'enseignant (Q) ; leçon (M)), matériel)

Niveau	Repère	FST	Matériel	Description

Tableau 1. Organisation du synopsis (GRAFE)

Nous avons dû toutefois adapter ce tableau afin de rendre visible la gestion simultanée, pour l’enseignant, de plusieurs supports/outils et de plusieurs regroupements. En voici un exemple :

Repères	Niv.	FST	Matériel	Description E = enseignant És = étudiants	Niv	Matériel	FST	Description
00-3'	1	M	Tableau blanc		E écrit le programme de la séance au tableau ainsi que la répartition des groupes pour chaque activité.			
	1.1		Ibid		E annonce le thème : Noël. E dit que les avancés vont travailler seuls sur la description d’un cadeau de Noël. E travaille avec les A1. E annonce ensuite une CE sur le thème de Noël et qu’elle travaillera le futur proche pour le niveau 1 afin d’exprimer ses projets pendant que les avancés travaillent sur les articulateurs.			
4- 4 : 40	[2-4]				Travail en groupe puis en classe entière -Faire décrire aux avancés un cadeau de Noël avec des relatifs composés qu’ils proposeront à tous comme une devinette - pendant que l’E corrige les exercices avec les A1 « ce qu’ils aiment faire », + leur présentation écrite			
	2.1	G Q	Tableau blanc A1 : manuel	L’E corrige leurs exercices avec les A1. E demande aux és ce qu’ils aiment faire.	2.2	Photoc.	G D	Les és B1/B2 travaillent seuls sur les relatifs composés.
	2.1.1	G Q	Ibid.	E corrige les présentations écrites des és A1 qu’ils vont mettre dans un journal. E lit à haute voix.	2.2.1			Toujours en autonomie. Echanges entre les apprenants, tutorat des plus avancés.

Tableau 2. Adaptation de la logique du synopsis à la classe multi-niveaux⁵

L’enquête sur la gestion des supports oriente notre analyse davantage sur « les contraintes contextuelles », « les dispositifs didactiques » et « les régulations » qui interviennent dans la construction de l’objet [d’enseignement/apprentissage] (Schneuwly, Dolz, Ronveaux, 2009 : 175). Analyser la gestion des supports implique un premier focus sur notre corpus, au niveau du « dispositif didactique (...) concrètement mis en œuvre par une consigne, une question ou un autre acte langagier ainsi que par la création de conditions concrètes » qui permettent aux élèves d’effectuer l’activité (Schneuwly et Dolz, 2006 : 37). Un deuxième focus est mis sur « la régulation interne », soit « la prise d’information, l’interprétation, et le cas échéant la correction concernant l’avancement du travail dans les dispositifs didactiques en cours de construction de l’objet enseigné » (Schneuwly et Dolz, 2006 : 38). Nous l’interprétons comme l’acte par lequel l’enseignant anticipe son cours (« avant le dispositif proprement dit ») et en

modifie le déroulement au fil de la séance, avec une réactivité indispensable pour l'adapter aux réactions des apprenants, à leurs questionnements, difficultés, incompréhensions et parfois leurs commentaires.

2.3 Synthèse des résultats : une grammaire multimodale de l'action didactique

Nous avons dénombré entre 20 et 25 exercices/activités proposées au cours d'une seule séance de cours de 5h, ce qui est bien plus élevé que dans une classe de langue dite homogène. Les régulations internes les plus récurrentes visaient à maintenir l'unité de la classe (36 régulations pour les 3 séances) mais aussi à choisir des supports adaptés aux différents niveaux (30 régulations), à gérer le temps didactique et à modifier le programme de cours pour rester dans la durée du cours et respecter la durée de réalisation des activités simultanées (10 régulations). La synthèse des différents dispositifs débouche sur une grammaire multimodale de l'agir enseignant qui se structure à partir de quatre entrées possibles.

-L'entrée « *regroupement* » : quatre/cinq regroupements reviennent systématiquement à chaque séance, ce qui n'est pas le cas d'une classe homogène : le grand-groupe, le travail individuel, le sous-groupe de même niveau proche, la dyade ou triade d'apprenants de niveaux proches ou éloignés, le sous-groupe multi-niveaux, les deux derniers valorisant le tutorat entre apprenants.

-L'entrée « *objectif langagier* » qui dépend de l'entrée regroupement ou inversement.

-L'entrée « *support* » (des supports différents pour un même objectif fonctionnel, thématique ou langagier ; des supports différents pour des objectifs différents ; la didactisation d'un même support à plusieurs niveaux) dépend également des deux autres. Nous en parlons dans le point suivant.

-L'entrée « *outils* » qui prend en compte le matériel

Nous avons voulu montrer que ces entrées se combinent toutes et se déterminent les unes les autres. Si un obstacle vient entraver le programme, ce sont toutes les autres activités prévues qui subissent les conséquences. L'agir enseignant fonctionne en quelque sorte comme un engrenage comme le montre la figure 1.

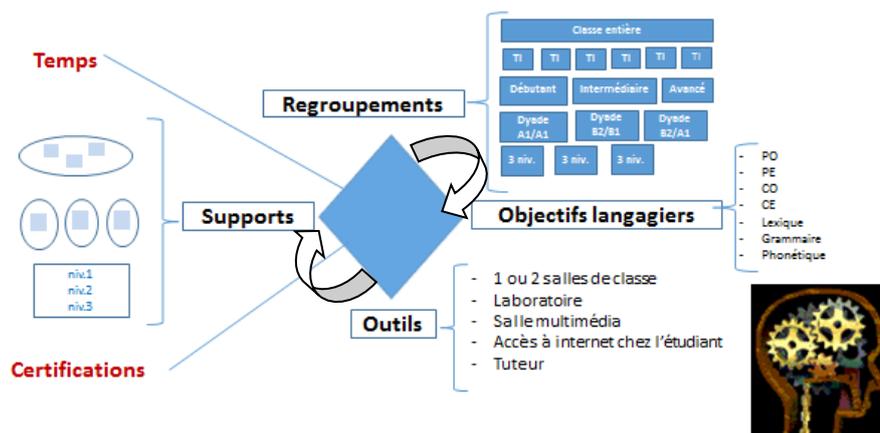


Figure 1. Approche multimodale de l’agir enseignant en classe de FLE multi-niveaux.

3. « Entrée supports » : trois modalités récurrentes dans la gestion des supports/outils dans la classe de Fle multi-niveaux

Trois manières différentes et spécifiques d’organiser les supports/outils au cours d’une même séance se sont dégagées.

3.1. Des supports/outils différents pour travailler un même objectif/une même compétence



Tous les apprenants sont rassemblés autour d’un même objectif langagier ou d’une même capacité langagière simultanément. Cela permet à l’enseignant d’instaurer une ligne directrice pour conserver l’unité de la classe : malgré les supports de travail différents adaptés aux niveaux et besoins des apprenants, tous s’entraînent autour d’un même objectif langagier (par exemple, une activité de compréhension orale, une activité de production orale, une activité de lexique ou de grammaire). Le choix des supports est déterminé par un même thème (la consommation, la solidarité, l’art...). Parfois la configuration de la classe peut aussi déterminer ce choix : si l’emploi du temps prévoit un laboratoire, l’enseignant propose plusieurs activités de compréhension orale en même temps⁶. Certaines consignes sont simplifiées, d’autres complexifiées, la transcription est parfois donnée pour aider les apprenants motivés pour écouter des documents difficiles.

Les vidéos ont révélé que travailler en même temps sur plusieurs compréhensions orales ou sur des exercices lexicaux ou grammaticaux incite les étudiants à mettre en place des stratégies d’apprentissage comme faire d’abord les activités simples, les CO faciles, puis celles plus difficiles ou alors aller pour l’apprenant plus avancé directement aux activités plus

⁶ Par exemple sur le thème de l’avenir, simultanément en laboratoire de langue, trois documents sonores sont proposés : « projets d’avenir » (*Nouveau Taxi 1*, Hachette, 2008, p. 100) pour les A1/A2, « l’horoscope » (*Nouveau Taxi 1*, Hachette, 2008, p.106) pour tous car l’objectif est culturel, « Chez l’astrologue » (*Edito B2*, Didier, 2006 p.21) pour les B1/B2. La transcription est donnée aux A2+ qui sont capables de comprendre le texte dans sa globalité.

difficiles correspondant à son niveau.. Nous formulons l'hypothèse que donner des activités classées par ordre de difficulté croissante associée au libre choix de l'apprenant a favorisé la prise de recul de ce dernier sur son apprentissage car nous l'avons vu souvent travailler sur des supports plus faciles pour renforcer ses acquis.

3.2. Des supports/outils différents / des objectifs langagiers différents

Ce dispositif rassemble les apprenants autour d'objectifs langagiers ou de capacités langagières différentes : par exemple des exercices de grammaire sont proposés à des étudiants A2 pendant que les étudiants B1/B2 préparent un débat ; une compréhension écrite travaillée en autonomie par un groupe permet à l'enseignant de travailler sur la compréhension orale d'un document sonore avec un groupe plus faible. C'est un moyen pour s'adapter au mieux aux niveaux et aux besoins des apprenants. L'apprenant est orienté par niveau de compétence sur un exercice/activité. Par exemple une étudiante espagnole globalement B1+ mais qui avait des difficultés en production écrite a été invitée à travailler la PE avec les A1+/A2 plutôt que de faire la CO avec les B1/B2 (même si elle s'adaptait bien à son niveau)⁷. Nous avons pu également noter que les activités proposées aux différents groupes simultanément étaient compatibles en termes de temps didactique. L'enseignant se montre disponible avec un groupe pour vérifier, corriger, expliquer, faire lire, faire parler comme dans une classe dite homogène. Tandis que dans ce laps de temps les autres groupes de niveaux travaillent en autonomie pouvant même parfois s'auto-corriger grâce à des corrections préparées en amont. La possibilité d'avoir deux salles de classe favorise ce type de pédagogie, permettant par exemple de laisser travailler un groupe dans un laboratoire de langue pendant que l'enseignant s'occupe d'un ou de deux autres groupes.

3.3. La didactisation d'un même support à plusieurs niveaux

Questions niv 1
Questions niv 2
Questions niv 3

La didactisation d'un même support à plusieurs niveaux a pu également être observée. Avec ce dispositif, l'enseignant travaille en classe entière sans séparer les apprenants en sous-groupes de niveaux et semble mieux gérer le temps didactique : même si les questions sont formulées différemment en fonction des niveaux, la mise en commun se fait en grand groupe. L'enseignant prend comme support-outil un document authentique ou un document déjà didactisé pris dans des méthodes que l'enseignant a simplifié ou complexifié. Ces supports

⁷ Deux documents étaient accessibles à cette étudiante : une CO sur le tourisme des célibataires (document authentique niveau B1+/B2, TF1) et des exercices de révision sur le passé composé pour les A1/A2. L'enseignante lu a conseillé de travailler le passé composé avec le niveau A1/A2 pour perfectionner son expression écrite et orale.

sont plutôt destinés à des activités de réception. La didactisation du document consiste à élaborer des questions simples de repérage pour le niveau A1, souvent des questions vrai/faux, et à les complexifier et les faire plus ouvertes quand elles sont pour les niveaux plus avancés allant jusqu'au niveau B2/C1⁸. Rares sont les supports de niveau faible (A1/A2) proposés à tous les apprenants, à l'exception de certains textes issus de manuels de niveau A1 qui sont chargés d'éléments culturels qui donneront matière à discussion et à comparaisons interculturelles avec le groupe classe. Parfois de manière imprévue à cause d'un problème technique, l'enseignant doit faire face à l'urgence et complexifier un support destiné à des niveaux plus faibles (transcription donnée aux faibles, réduction du dialogue à écouter).

3.4. Une recherche –action

L'approche ethnographique « partage avec la recherche–action les méthodes pour réfléchir méthodiquement sur le faire quotidien des enseignants dans des contextes naturels de classe » (Cambra Giné : 22). Notre point de départ s'est trouvé dans des problématiques concrètes et nous aimerions apporter des éléments de réponse à celles-ci dans la mesure du possible. Nous pensons, avec Cambra Giné (2003 : 19) que « la connaissance détaillée de la façon dont les choses ont lieu dans les classes devrait contribuer, à l'amélioration et à l'innovation, et, de plus, l'analyse de l'application de certaines expériences dans le milieu naturel et quotidien devrait aboutir à certaines conclusions sur certaines façons d'organiser les tâches, les groupements, les formats interactifs »

Le tableau ci-dessous récapitule les résultats de notre recherche-action qui pourront être utiles à la formation de terrains confrontés à des publics similaires.

⁸ Le support « parler de ses activités quotidiennes » (*Alter ego 1+*, Hachette, 2012, p.88) présente une bande dessinée muette présentant l'emploi du temps d'une mère de famille. Les consignes ont été conservées pour les A1 (associer les images et les phrases décrivant les activités quotidiennes de la BD données dans le manuel), modifiées pour les A2 (raconter la journée de la mère de famille au présent ou au passé composé), pour les B1 (associer les images de la BD aux phrases au subjonctif commençant par « il faut que je... » qui décrivent ce qu'il faut que la mère de famille fasse tous les jours), pour les B2 (faire parler la dame qui se plaint de ses journées épuisantes)

Entrée « supports »	Objectifs et régulations. Ce dispositif permet de :
<p>1. Supports ≠ Objectif fonctionnels et linguistiques = (grammaire, lexique, PO, PE, CO, CE pour tous)</p>	<p>-Maintenir l'unité du programme - Adapter les supports aux niveaux différents - Faciliter les passerelles entre les exercices/activités - Encourager les révisions (quand les apprenants forts décident de travailler sur des supports faciles) - Encourager à faire des activités plus difficiles (quand le niveau du support est supérieur au niveau de l'étudiant) - Encourager la correction collective de tous les supports <u>Regroupements</u> : travail individuel ou en sous-groupe ou en dyade/triade (mise en commun possible en classe entière)</p>
<p>2. Supports ≠ Objectifs ≠ (Ex : grammaire pour les uns et CE pour les autres ; lexique pour les uns et PO pour les autres...)</p>	<p>- S'adapter aux niveaux et aux besoins par compétences - à l'enseignant de travailler avec un groupe de manière approfondie pendant qu'un autre groupe travaille en autonomie sur un autre support ou objectif <u>Régulations</u> : - Proposer des supports compatibles avec le temps didactique Deux salles sont souhaitables <u>Regroupements</u> : travail individuel ou en sous-groupes de niveaux semblables, triades ou dyades (Mise en commun possible en classe entière)</p>
<p>3. Didactisation d'un support =</p>	<p>- Maintenir l'esprit de classe - Mieux gérer le temps didactique - Encourager les révisions ou la préparation à l'immersion <u>Régulations</u> : - Valoriser les textes ou les vidéos explicites - Viser un objectif culturel - Adapter les consignes : rendre les consignes plus simples (proposer la transcription d'un document sonore, écouter le texte, focaliser sur le lexique de base, poser des questions de repérage ou plus complexes (limiter le nombre d'écoutes d'un document sonore, proposer des questions pour une compréhension détaillée de la situation et du lexique) <u>Regroupements</u> : classe entière (possibilité de travail individuel, en sous-groupe, en dyade/triade)</p>

Tableau 3. Gestion des supports dans une classe de Fle multi-niveaux

En conclusion, la gestion des supports/outils dans une classe multi-niveaux met en exergue le souci de rigueur et la grande souplesse dont doit faire preuve l'enseignant en amont et pendant son cours. En cela le contexte hétérogène n'est-il pas un point d'observation de ce qu'est l'action didactique poussée jusqu'à son extrême limite ? Ainsi se rejoignent une *praxis* (mise en œuvre d'un processus pour réaliser une action), une *poesis* (volonté d'agir avec efficacité) mais encore une *phronesis* (prudence qui réside dans la connaissance du singulier) (Ladrière, 1990). Faire fonctionner plusieurs supports en même temps signifie une planification des objectifs, de la durée des activités, des besoins du public. L'exploitation d'un support/outil subit des modifications au sein d'un groupe de niveau pendant la séance et c'est tout le déroulement des activités dans les autres sous-groupes qui en subiront les conséquences. De sorte que les analyses de l'agir enseignant dans un contexte hétérogène montrent combien « le

choix, la mobilisation et l'exploitation de supports en classe s'inscrivent dans l'agir enseignant et ne sauraient être assimilés à un savoir-faire inné. Ils traduisent au contraire une professionnalité de l'enseignant manifestée par des formes d'ajustement de son action aux circonstances et aux spécificités du public d'apprenants » (Leclère, Hidden, Le Ferrec, 2014 : 106).

Nous espérons que ces analyses aideront à la formation des enseignants dans des contextes d'enseignement/apprentissage hétérogènes et qu'elles permettront de modifier les pratiques en classe de langue étrangère en général car l'homogénéité n'y est que virtuelle. « L'enjeu d'une véritable formation professionnelle, c'est en particulier de former à utiliser le maximum d'outils diversifiés possibles » (Puren, 2001 : 14).

Bibliographie

Cambra Giné, M., (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier.

Chnane-Davin, F., (2005), *Didactique du français langue seconde en France. Le cas de la discipline « français » enseignée au collège*, Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Provence sous la direction de J-P Cuq.

Chevallard

Chopin, M-P., (2011), *Le temps de l'enseignement : l'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*, Paris, Broché.

Cicurel, F., (2002), La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe, <http://aile.revues.org/80>, AILE 2002, consulté le 10 mars 2012.

Cicurel, F. (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.

Cuq, J-P (dir.), (2003), *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, CLE international.

David, C. (2013), « L'agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux », thèse de Doctorat, soutenue à l'université de Nice Sophia-Antipolis.

Ladrière, P. (1990), « La sagesse pratique, les implications de la notion aristotélicienne de la phronésis pour la théorie de l'action », dans Pharao, P et Quéré, L, *Les formes de l'action, sémantique et sociologie, Raisons pratiques*, p.14-37.

Leclère, M., Hidden M-O., Le Ferrec L., (2014), « Quels supports d'enseignement en classe de français pour enfants ? Au-delà des manuels, une dimension mal connue de l'action enseignante », dans Leclère, M. et Narcy-Combes J-P. (dir.), *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire, diversité des approches et outils d'enseignement*, Paris, Riveneuve éditions, p.105-128.

Perrenoud, Ph., (1997a), *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, Paris, ESF éditeur.

Plane, S et Schneuwly, B., (2000), « Les outils d'enseignement du français », dans « Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage », *Repères* n°22, p 3-17.

Plane, S., (2014), « Questions posées par les rapports complexes entre l'instrument et son utilisateur », dans Leclère, M. et Narcy-Combes J.-P. (dir.), *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire, diversité des approches et outils d'enseignement*, Paris, Riveneuve éditions, p. 87-103

Puren, C., (2001a), « Observation, conception et mise en œuvre de séquences de pédagogie différenciée », *Les Langues modernes*, oct-dec., p.10-20. + DVD de 2h30 (40 séquences de 4 minutes environ).

Puren, C., (2013), « Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ?, *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, juillet 2013, Paris, CLE international, p.122-130.

Schneuwly B., Cordeiro G., Dolz J., (2005), « A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale (GRAFE) », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, p.77-93.

Schneuwly B., Dolz J., Ronveaux C., (2006a), « Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés », dans Perrin, M-J, Reuter Y. (eds), *Les méthodes de recherche en didactique*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p.175-190

Schneuwly, B., Dolz J., (2009a), *Des objets enseignés en classe de langue*, Rennes, PUR.

Sensevy, G., (2001), « Théories de l'action et action du professeur », dans Baudouin, J.M, Friedrich, J., *Théorie de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, p.203-224.

Sensevy, G., (2011), *Le sens du savoir, éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck.

Zakhartchouck, J-M. (coord.),(2014), *Enseigner en classes hétérogènes*, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur.

Méthodes de FLE

Barthélémy, F., Sousa, S., Spérandio, C., (2012), *Zenith 3*, CLE international.

Berthet, A, Daill, F., Hugot, C., Kirizian, B, , Wandaendries, M. (2012), *Alter ego 1+*, Hachette.

Capelle, G., Menand, R., (2008), *Le nouveau Taxi 1*, Hachette.

Heu, E., Mabilat, J-J., (2006), *Edito B2*, Didier.