Gestion de l'hétérogénéité dans une UPE2A : quelles démarches et stratégies ?

Joseph Abdulnour
INALCO – PLIDAM, Paris

Introduction

Dans une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (désormais UPE2A), anciennement appelée CLIN (classe d'initiation) ou CLA (classe d'accueil), chaque élève est un cas particulier. S'y retrouvent :

- ceux qui parlent plusieurs langues et ceux qui ne parlent que leur langue maternelle ;
- ceux qui étaient déjà scolarisés dans leur pays d'origine et ceux qui ne l'ont pas ou peu été ;
- ceux qui sont motivés pour apprendre le français et ceux qui y sont obligés.

Cette hétérogénéité entrave, voire rend compliquées la conception et la mise en œuvre d'un scénario d'apprentissage-action (macro-tâche) dans une UPE2A. Pendant la conception d'un scénario, il faut toujours garder à l'esprit le niveau en langue, l'âge et les intérêts de chaque apprenant ainsi que ses connaissances antérieures, ses capacités et ses compétences afin qu'il parvienne à réaliser ce scénario et atteindre ainsi son objectif. Pendant la mise en œuvre du scénario, la tâche se complexifie ; l'enseignant doit répartir les élèves par petits groupes, chaque groupe ayant une tâche à réaliser, et chaque élève une sous-tâche à effectuer. Cela demande à l'enseignant un double effort, pour savoir d'une part comment constituer les groupes et d'autre part évaluer les capacités de chaque apprenant pour lui attribuer la bonne tâche. C'est ainsi que les élèves pourront s'entraider pour accomplir leur mission. De plus, l'enseignant-concepteur du scénario doit choisir le thème de chaque scénario avec prudence et habileté en tenant compte du profil de chaque apprenant.

Nous allons donc nous intéresser aux stratégies d'apprentissage auxquelles les élèves ont recours dans une UPE2A. L'hétérogénéité est-elle considérée comme une contrainte ou une richesse ? Comment peut-on la gérer ? Avec quelle pédagogie ou dé-

marche didactique ? Tant de questions auxquelles nous tâcherons de répondre dans les lignes qui suivent.

1 Contexte et intérêt(s) de la recherche

Dans l'intention d'améliorer l'accueil et l'intégration des élèves qui viennent d'arriver en France, nous avons entamé un travail de recherche sur une approche didactique qui leur permet d'apprendre la langue / culture du pays d'accueil, celle-ci considérée comme un facilitateur du processus d'intégration ou d'insertion scolaire et sociale. Pour ce faire, nous avons adopté une nouvelle approche didactique, l'approche « communic'actionnelle », qui donne du sens aux apprentissages et qui vise à faire de l'élève un acteur social tout en développant ses capacités et compétences linguistiques, communicatives, culturelles, sociétales et pragmatiques. Ainsi, notre thèse de doctorat s'inscrit dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du français en tant que langue étrangère et seconde par des EANA (« élèves allophones nouvellement arrivés »), de second degré (collège et lycée), tout en essayant de mettre en œuvre une nouvelle approche didactique.

Les EANA sont des élèves qui viennent d'un autre pays, avec une autre culture et une autre langue. Ils entrent sur le territoire français sans parfois parler français. Ils s'adressent alors au Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV désormais), qui évalue leurs connaissances et leur niveau de langue puis les oriente et les affecte auprès d'institutions scolaires en fonction de leur proximité géographique et de leur niveau de langue. Les élèves sont alors scolarisés dans des UPE2A. Il s'agit d'une classe hétérogène, multiculturelle et plurilingue. L'UPE2A a comme rôle d'accueillir et de scolariser les EANA afin de les intégrer dans les classes ordinaires. D'ailleurs, UPE2A est une dénomination générique commune à toutes les structures spécifiques ou les dispositifs de scolarisation des élèves allophones arrivants. Ce terme remplace et recouvre les termes utilisés auparavant : CLIN (classe d'initiation, mise en place dans le premier degré, pour des élèves du CP au CM2), CLA (classe d'accueil pour les élèves non francophones, mise en place dans le second degré), CLA-NSA (classe d'accueil pour des élèves non francophones et non scolarisés antérieurement).

Le CASNAV veille au suivi pédagogique des UPE2A et à l'intégration progressive des élèves dans les classes du cursus ordinaire.

Dans un processus d'insertion et de rencontre, les enseignants ont un sentiment de crainte vis-à-vis des EANA. Ils se demandent souvent comment travailler, communiquer ou atteindre leurs objectifs avec eux ! On peut comprendre ce sentiment de crainte qui provient à la fois du manque de formation / information concernant ces publics et de la représentation sociale négative souvent associée aux populations migrantes dans les médias. Notre rôle, en tant que chercheurs, est de donner les moyens et outils nécessaires aux enseignants pour effectuer leur mission au sein de la classe en favorisant le respect et la compréhension mutuels entre tous les élèves, quelles que soient leurs origines culturelles, linguistiques, ethniques ou religieuses. Ce qui appelle la mise en œuvre d'une didactique interculturelle puisque les élèves, mais aussi les

enseignants, se trouvent entre deux, voire plusieurs cultures, sans que les situations soient explicitées et perçues comme source d'inspiration positive.

2 Ancrage théorique et conceptuel de la recherche

La perspective actionnelle offre plusieurs visages, plusieurs approches didactiques qui se déclinent et s'adaptent selon les besoins des apprenants et les objectifs des enseignants. Dans nos recherches, nous avons adopté l'approche proposée par Claire Bourguignon (2010), l'« approche communic'actionnelle ». Dans cette approche, l'apprentissage et l'accomplissement de la tâche sont concomitants : c'est à travers l'accomplissement de la tâche que se fait l'apprentissage et c'est à travers la réalisation d'activités communicatives que se fait l'action. Il n'y a donc plus de dichotomie entre communication et action mais synergie, puisque la communication est action. D'ailleurs, la mise en œuvre pédagogique de cette approche se fait par la réalisation d'« un scénario d'apprentissage-action » ou d'« une unité d'action » (Bourguignon, 2014 : 33).

Ce scénario n'est pas un modèle mais un cadre et une démarche d'apprentissage. Elle consiste à rendre l'élève acteur de son apprentissage en le mettant en action autour d'une tâche qui se caractérise par une mission pendant toute l'unité d'action en lien avec un objectif à atteindre. Il s'agit donc d'« une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale » (Bourguignon, conférence du 7 mars 2007). Ainsi, la mission, située dans un contexte donné, et reliée à un secteur de la vie sociale, oriente l'apprentissage, et donne du sens à la tâche. Dans ce cadre, des micro-tâches successives impliquant des activités de communication langagières, toutes reliées les unes aux autres, sont à effectuer dans l'ordre suivant :

Chaque micro-tâche est imbriquée dans l'autre et au service de l'accomplissement de la mission (produit final). Chacune fera l'objet d'un scénario d'apprentissage à part entière, mais toutes seront organisées autour du but à atteindre dans le cadre de la mission. Il est recommandé que chaque activité de communication figure dans le déroulement de la mission et que les activités de réception conduisent aux activités de production. Ainsi, le scénario est une activité qui permet à l'apprenant-usager de :

- observer : apprendre à repérer le culturel dans la communication ;
- analyser : les comportements culturels : formuler des hypothèses sur les raisons qui conditionnent les habitudes et les comportements différents ;
- organiser : établir des liens, distinguer les principes organisateurs au sein de la culture étrangère.

Ainsi, l'apprentissage se fait-il à travers l'accomplissement de la tâche. La réalisation des tâches communicatives est indispensable pour accomplir la mission ou la macro-tâche. Bourguignon (2014 : 35) estime également que : « le scénario d'apprentissage-action donne du sens à l'apprentissage puisque l'apprenant en situation d'acteur social, doit se représenter la tâche à accomplir et repérer ses besoins, c'est-à-dire, faire le tri entre ce qu'il sait et sait faire et ce qu'il a besoin d'apprendre avant de s'engager. Il

est donc appelé à se responsabiliser face à ses connaissances (savoirs), ses capacités (savoir-faire) et ses compétences (savoir-agir) ».

Notre travail de recherche s'intéresse donc à la mise en pratique de cette approche communic'actionnelle. Celle-ci aide les EANA à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières, afin de parvenir à découvrir à la fois la langue du pays d'accueil, sa culture et sa société. De ce qui précède nous pouvons conclure que cette approche favorise l'apprentissage-usage de la langue / culture et non pas seulement l'apprentissage de la langue. Dans ce cas, l'apprenant devient ainsi un apprenant-usager qui réalise des tâches qui ne sont pas seulement langagières en produisant des actes de parole qui n'ont de sens que dans le cadre d'actions sociales.

Dans une perspective communic'actionnelle, pour enseigner une langue, il faut envisager toute une série d'occasions où l'apprenant-usager peut réaliser avec d'autres une action à finalité collective. L'objectif de l'enseignement / apprentissage scolaire est de former des individus autonomes, mais aussi des citoyens créatifs, responsables, actifs et solidaires. Ainsi, nous pouvons résumer nos objectifs de recherche en quatre points :

- développer et valoriser la dimension interculturelle de l'enseignement du FLE/S durant une mission à accomplir ;
- faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ;
- préparer l'apprenant à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ;
- permettre à l'apprenant d'accepter des points de vue, des valeurs et des comportements différents.

3 Approches méthodologiques de la recherche

Mes enquêtes se sont déroulées à Paris durant les années scolaires 2015-2016 et 2016-2017, dans deux « UPE2A Collège (11-14 ans) » des collèges Paul-Valéry et Anne-Frank et deux « UPE2A Lycée général et technique (LGT) (15-18 ans) » des lycées Paul-Valéry et Henri-Bergson. Les EANA y sont répartis en fonction de leur âge, de leur scolarité antérieure et de leurs résultats aux évaluations en mathématiques et en français. Mon objectif était de tester la faisabilité de l'approche communic'actionnelle sur le terrain, mais également d'être en contact avec des élèves qui viennent du monde entier, qui ont leurs propres langues et cultures, et de les aider à s'approprier la langue et la culture françaises afin d'avoir une bonne insertion scolaire et sociale.

Dans chaque UPE2A, j'ai d'abord observé la classe durant le premier trimestre afin d'avoir une idée sur les pratiques (méthodologie, manuel, stratégies, documents, etc.) et pour identifier les besoins des élèves, leurs réactions, progrès, motivation, connaissances, compétences, niveau en langue, etc. Durant le deuxième trimestre, j'ai distribué un questionnaire aux élèves pour identifier leurs représentations et leurs pratiques en classe. J'ai ensuite effectué un entretien avec le professeur pour connaître sa méthodologie d'enseignement puis j'ai élaboré un scénario d'apprentissage-action (macro-tâche) selon les bases de l'approche communic'actionnelle. J'ai testé un scé-

nario différent dans chaque UPE2A. La mise en place de chaque scénario nécessitait plusieurs séquences, d'une durée moyenne d'une semaine.

Voici quelques exemples de scénarios proposés : *organiser une fête des mères* ; *organiser une sortie avec un ami pour aller voir une exposition* ; *organiser une sortie au parc zoologique* ; *organiser un circuit touristique pour un ami qui vient vous rendre visite à Paris*... En effet, les apprenants ont une mission à accomplir pendant une période précise avec des contraintes à surmonter. Ils passent par des activités communicatives (de réception et de compréhension, orale et écrite) pour arriver à réaliser leur objectif (activités de production et d'interaction, orale et écrite). Pendant ce scénario, les apprenants mobilisent leurs connaissances nécessaires (ils font le tri entre ce dont ils ont besoin ou pas), utilisent leurs stratégies d'apprentissage et identifient leurs capacités (sont-ils capables ou non ?) pour atteindre leur objectif.

Pour aider les EANA à apprendre la langue / culture du pays d'accueil, j'ai choisi l'approche communic'actionnelle, considérée comme un facilitateur du processus d'intégration. Elle donne du sens aux apprentissages et vise à faire de l'élève un acteur social tout en développant ses capacités et compétences linguistiques, communicatives, culturelles, sociétales et pragmatiques. Quels sont ses atouts et ses faiblesses dans une classe hétérogène ? Comment affronter et remédier aux éventuelles difficultés rencontrées lors du passage de la théorie à la pratique ?

4 L'hétérogénéité

Dans une classe, en particulier une UPE2A, l'hétérogénéité trouve son illustration à tous les niveaux : langues-cultures, sexes, âges, compétences et savoir-faire, stratégies d'apprentissage. Chaque enseignant doit prendre en compte cette situation. Pour certains, elle est un défi à relever, un cas à apprendre à gérer. Pour les uns, il s'agit d'une contrainte alors que pour les autres il s'agit d'une richesse ou d'un moteur pour le développement de l'élève.

4.1 Hétérogénéités

Nos observations des UPE2A, nous conduisent à classer les types d'hétérogénéité comme ci-dessous :

1. Dans une UPE2A, chaque apprenant vient avec son bagage linguistico-culturel. Certains apprenants ne parlent que leur langue première (ou maternelle), tandis que d'autres en parlent plusieurs. Certains ont déjà été scolarisés dans leur pays d'origine, d'autres jamais ou très peu. On parle ainsi d'une hétérogénéité linguistique et culturelle.

2. Comme dans une classe ordinaire, dans une UPE2A il y a des garçons et des filles. Les élèves sont regroupés par tranche d'âge (Ex : UPE2A collège : de 11 à 15 ans). Cela signifie qu'ils n'ont pas tous un âge identique. On parle ainsi de l'hétérogénéité de sexe et d'âge.

3. Il y a des élèves qui savent utiliser et mobiliser leurs connaissances antérieures et d'autres qui ne savent pas s'en servir. Par exemple, certains élèves savent

utiliser leur langue maternelle pour s'approprier un fait de langue par le biais de la traduction (via un dictionnaire) et/ou de la comparaison. D'autres préfèrent demander directement des explications au professeur. D'autres encore discutent avec leurs camarades pour comprendre, etc. Certains connaissent mais ne savent pas faire, contrairement à ceux qui ne connaissent pas mais savent faire. On parle ainsi de l'hétérogénéité des compétences et savoir-faire.

4. Chaque élève a ses propres stratégies et techniques d'apprentissage, chacun a son rythme d'apprentissage et ses désirs. L'enseignant doit donc savoir comment fonctionne chaque élève. Burns (1972 : 55-56) présente sept postulats quant à la diversité des apprenants.

- Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même réservoir de comportements.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre le même but.

On parle ainsi de l'hétérogénéité des techniques et stratégies d'apprentissage.

4.2 Gestion de l'hétérogénéité

Comment gérer cette hétérogénéité est une question essentielle. Comme nous l'avons déjà précisé, la meilleure solution est de proposer aux apprenants un scénario ou une mission à accomplir au cours de laquelle chacun, en utilisant ses stratégies d'apprentissages propres, réalise une tâche adaptée à son niveau, ses capacités et ses compétences, sans déranger les autres apprenants qui, eux, ont un niveau plus ou moins élevé. En réalisant la tâche qu'on lui a confiée, chacun contribue à la réussite de la mission.

4.2.1 Stratégies d'enseignement

Pour que les élèves réalisent la mission qu'ils doivent effectuer, l'enseignant définit et met en œuvre des techniques ou stratégies d'enseignement qui lui permettent de mieux gérer l'hétérogénéité de sa classe. Je vais présenter ci-après deux stratégies qui me semblent essentielles dans une UPE2A.

4.2.1.1. Pédagogie différenciée

Selon Perrenoud (1997 : 86), différencier c'est « rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale ». Il s'agit donc d'une démarche qui consiste à mettre en place un ensemble diversifié de moyens et procédures d'enseignement et

d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par différentes voies des objectifs communs pour aboutir à la réussite éducative. Ainsi, il faut :

- faire varier la complexité de la tâche en fonction des capacités des élèves ;
- faire varier la durée d'une même activité en fonction des capacités des élèves (tenir compte de leur rythme) ;
- faire varier les outils d'apprentissage (manuel, dictionnaire, logiciel...) ;
- faire varier les supports (écrit, audio, audiovisuel).

L'objectif est de rendre l'élève autonome et responsable de son apprentissage. En favorisant l'autonomie, l'élève sera capable d'agir seul, de manière adaptée et pertinente. Face aux tâches qui lui sont proposées, il trouvera les ressources nécessaires en lui-même ou autour de lui, sans avoir besoin de faire appel à son maître référent.

4.2.1.2. Regroupements

Regrouper les élèves est une démarche qui permet de mieux gérer l'hétérogénéité en classe. Elle apporte une remédiation, favorise l'entraide et l'interaction, responsabilise les élèves. Différentes formes de regroupement sont possibles :

- groupe homogène, constitué d'élèves ayant des capacités et des besoins similaires ;
- groupe hétérogène, constitué selon les affinités des élèves ou sur demande de l'enseignant ;
- tandem homogène, constitué de deux élèves ayant des compétences ou appliquant des procédures proches ;
- tandem hétérogène, constitué de deux élèves où le plus fort aide le plus faible après accord mutuel.

4.2.2 Stratégies d'apprentissage

La stratégie permet de faire des choix pertinents par rapport à la tâche à accomplir. Peut « être considérée comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (CECRL : 15). « [...] La stratégie prépare à affronter du nouveau. » (Bourguignon, 2014 : 21.) De leur côté, les apprenants utilisent leurs propres stratégies d'apprentissage. Selon O'Neil (1978) et Schmeck (1988), les stratégies d'apprentissage sont généralement regroupées en quatre catégories :

- cognitives : mémorisation, élaboration et organisation des connaissances ;
- métacognitives : autoévaluation, autorégulation et autocontrôle ;
- affectives : maintien de la motivation, de la concentration et de la gestion des émotions ;
- de gestion : du temps, de l'environnement et des ressources matérielles et humaines.

Dans une UPE2A, certaines de ces stratégies ont été utilisées par les EANA telles que la mémorisation, la concentration, l'organisation des connaissances, la gestion du temps, l'autoévaluation... Mais d'autres stratégies ont été également présentes

comme la traduction, la comparaison, l'interaction, la prise de notes, l'utilisation d'outils numériques… Ainsi, pendant mes observations dans les UPE2A, j'ai noté entre autres que :

- certains élèves aiment travailler de façon indépendante, d'autres en groupe ou en tandem ;
- certains anticipent les problèmes avant d'effectuer la tâche, d'autres les traitent au fur et à mesure de la réalisation de la tâche ;
- certains se concentrent sur une seule tâche, d'autres sur plusieurs en même temps ;
- certains prennent des risques dans leurs démarches, d'autres sont prudents dans leurs productions ;
- certains s'appuient sur leur mémoire auditive, d'autres sur leur mémoire visuelle.

Ainsi, les stratégies d'apprentissage les plus présentes dans une UPE2A et que j'ai pu observer pendant mes observations des classes, était l'utilisation des Smartphones connectés pour chercher une information ou traduire un mot, mais aussi demander une explication à son camarade ou à l'enseignant. Par contre, les stratégies d'apprentissage les moins utilisées étaient l'utilisation d'un dictionnaire papier, la prise de notes, l'autoévaluation.

En général, dans une classe hétérogène telle qu'une UPE2A, chacun utilise sa ou ses stratégies d'apprentissage propres. Comme le souligne Bourguignon, « la stratégie ne s'apprend pas, elle se construit, elle se développe en confrontant l'apprenant à des tâches qui l'obligent à effectuer des choix à travers des contraintes imposées, comme cela se passe dans toute action sociale » (Bourguignon, 2014 : 21). Ainsi, l'utilisation des stratégies d'apprentissage est essentielle dans une UPE2A pour que chaque apprenant avance selon ses capacités et ses compétences, et par conséquent n'entrave pas la progression des autres apprenants.

5 Résultats d'observation

En fin de compte, nous pouvons constater que l'hétérogénéité dans une UPE2A est à la fois une richesse et une contrainte, que ce soit pour l'enseignant ou pour les EANA.

5.1 L'hétérogénéité comme richesse

Du côté de l'enseignant, l'hétérogénéité lui permet de proposer un contenu qui favorise l'échange culturel, de se présenter comme un médiateur culturel du pays d'accueil et de favoriser le recours à la langue maternelle pour apprendre la langue du pays d'accueil.

Du côté des élèves, elle leur permet d'être en contact avec des langues et cultures différentes, et par conséquent de s'enrichir et s'ouvrir au monde, de se présenter comme médiateur (ou transmetteur ou passeur) culturel de son pays d'origine et de varier ses stratégies d'apprentissage : interaction, traduction, comparaison…

5.2 L'hétérogénéité comme contrainte

De son côté, l'enseignant, dans une classe hétérogène, rencontre plusieurs difficultés :

- pour préparer son cours ou concevoir les scénarios d'apprentissage-action en prenant en compte les besoins de chaque élève ;
- pour mettre en place des scénarios ;
- pour gérer sa classe ;
- pour évaluer les connaissances et compétences des élèves.

De surcroît, il est confronté à d'autres contraintes : manque de temps, contrainte du programme scolaire, manque de moyens, classe surchargée.

De leur côté, les élèves subissent également quelques contraintes :

- contrainte de la langue où l'EANA qui ne parle que sa langue maternelle se trouve dans une situation où il ne peut pas communiquer avec ses camarades ou avec le professeur ;
- contrainte de culture où l'élève se sent mal à l'aise devant ses camarades ;
- contrainte de rythme de travail où l'élève se sent lent ou rapide dans la réalisation des activités ou de la tâche ;
- contrainte d'intégration, chaque élève ayant son propre rythme.

Conclusion

Il est nécessaire de noter qu'il ne suffit pas d'utiliser des stratégies d'apprentissage, il faut savoir utiliser les bonnes, au bon moment en mobilisant les connaissances nécessaires. Nous considérons l'hétérogénéité comme une richesse, un point fort dont on doit tirer profit afin de la mettre au service de la réussite de chacun mais également du groupe classe. L'approche communic'actionnelle permet au professeur de bien gérer l'hétérogénéité en proposant d'effectuer une macro-tâche avec des micro-tâches de complexités diverses. Chaque élève effectue ainsi une micro-tâche selon ses capacités, ses compétences et ses propres stratégies et techniques d'apprentissage. Il se sent à l'aise et prend confiance en lui. Il peut également tirer profit de ce contexte multilingue et multiculturel pour apprendre une nouvelle langue, connaître les cultures d'origine de ses camarades, faire connaître sa culture d'origine, avoir recours à sa langue maternelle pour apprendre le français.

Bibliographie

Bourguignon, Claire (2007), *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action*, Conférence donnée à l'Assemblée générale de la régionale de l'APLV de Grenoble : https ://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php ?article865.

Bourguignon, Claire (2011), *Pour enseigner les langues avec le CECRL. Clés et conseils*, Lassay-Les-Châteaux : Delagrave.

Burns, R.W. (1972), *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires de JP Astolfi,* 1995. Consulté le 5 janvier 2018 : http ://ac-grenoble.fr/ais74/IMG/article_PDF/Les-postulats-de-Burns_a626.pdf.

Castelloti, Véronique (2008), « Introduction – Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire, Glottopol, n° 11 [En ligne].

Karoumenos, Théo (2013), Travailler l'hétérogénéité en classe de langues et ailleurs / 36 exercices et 12 leviers, Chronique sociale, p. 191.

Lorcerie, F. (1999), « La scolarisation des enfants de migrants : fausses questions et vrais problèmes », P. Dewitte (dir.), *Immigration et intégration, l'état des savoirs*, Paris : La Découverte, p. 212-221.

O'Neil, H. F. (éd.) (1978), *Learning strategies*. New York : Academic Press.

Perrenoud, Philippe (1997 ; nouvelle éd. 2010), *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, ESF éditeur, coll. « Pédagogies ».

Puren, Christian (2001), « Entre 'pédagogie différenciée' et 'apprentissage autonome' », en collaboration avec Paola Bertocchini, *Les Langues modernes*, n° 4-2001, oct.-nov. 2001, p. 38-44.