Quelles stratégies et pratiques à adopter pour une classe très hétérogène en chinois [1] ?

Rong Zhang-Fernandez
Université Paris-Est – Créteil, Val-de-Marne – PLIDAM

Introduction

L'hétérogénéité n'est pas un phénomène nouveau dans les classes de langue. Elle suscitait déjà beaucoup de discussions dans les années 1980 (Pierre Noblet, Halina Przesmycki entre autres). Dans le contexte actuel de la mondialisation ce phénomène ne cesse de s'intensifier que ce soit dans l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement supérieur. Les classes de chinois n'y échappent pas. Cette hétérogénéité possède de multiples formes : différences de niveaux en langue, d'objectifs, d'origines, de parcours, d'appartenance socio-économique et culturelle ainsi que de cadre psycho-familial.

Comment faire face à cette hétérogénéité et adapter au mieux l'enseignement du chinois à la complexité des profils et à la diversité des capacités langagières ? La pédagogie différenciée peut-elle être une solution adaptée pour faire face à une classe pluri-niveaux ? Quels sont les moyens ou stratégies à mettre en pratique pour assurer le bon fonctionnement de la classe, et qui soient bénéfiques pour chacun en matière de contenus, de tâches, de structures et d'évaluation ?

Après une analyse plus d'une classe de mandarin en L1, nous essaierons dans la première partie de notre travail, de définir les problèmes multiples et les difficultés rencontrées lors de notre enseignement. Dans notre deuxième partie, nous montrerons les pistes de réflexion inspirées par les ouvrages théoriques sur la pédagogie différenciée pour savoir si cette dernière est une solution dans une classe hétérogène et pluri-niveaux de chinois. Dans la troisième partie, nous présenterons nos pratiques pédagogiques et les stratégies d'enseignement mises en œuvre, inspirées par les méthodes relevant de la pédagogie différenciée. En dernier lieu, nous ferons le bilan, en analysant les points positifs et négatifs de nos pratiques pédagogiques.

1. Ce texte est une version remaniée de l'article « Enseignement du chinois dans une classe hétérogène : stratégies et pratiques », publié dans *LINGUISTICA* 54/1 en Slovénie (2014).

1 L'analyse de la classe en Licence 1

1.1 La nécessité de la prise en compte des représentations des élèves

L'évolution des théories de l'apprentissage et des méthodes d'enseignement des langues vient bousculer le rapport traditionnel de maître à élève, concernant les savoirs et l'appropriation de ces derniers. L'enseignant remplace le maître, et l'apprenant l'élève. Cet apprenant est ainsi au centre du processus d'apprentissage et reconnu comme individu-personne. Il est acteur de son apprentissage et l'enseignant n'est quant à lui qu'un « facilitateur » de l'appropriation des savoirs (Martinez, 2004 : 4). L'une des tendances majeures depuis les années 1990 est l'approche communicative qui, contrairement aux approches structurale, audio-visuelle, notionnelle et fonctionnelle, vise au développement de la compétence communicative des apprenants. Selon cette approche, l'enseignant doit tenir compte d'une façon très fine des caractéristiques et des besoins des apprenants. D'où l'importance de prendre en compte les « représentations des élèves », car « dans une situation d'apprentissage, les élèves arrivent avec un bagage plus ou moins dense et complexe de représentations qu'ils ont constituées en combinant les informations émises par leur propre espace corporel, psychologique, intellectuel, avec celles fournies par leur environnement familial, social, culturel, économique et géographique » (Przesmycki, 2004 : 32-33). Dans l'enseignement d'une langue étrangère, la phase initiale pour l'enseignant est donc de s'efforcer de connaître qui sont ses élèves, leurs niveaux, leurs besoins, leurs connaissances déjà acquises, leurs difficultés et leur environnement linguistique, afin de proposer un enseignement le plus adapté possible à leurs besoins.

1.2 Typologie des étudiants

Nous avons choisi une classe de Licence 1 de chinois dans notre faculté (Faculté d'administration et échanges internationaux de l'Université Paris-Est – Créteil) comme objet d'étude. Ces étudiants sont en filière sélective dite « Classe Shanghai ». Ils préparent une Licence Administration et Échanges Internationaux (AEI) parcours Shanghai. Le chinois y est enseigné comme LV2 ou LV3.

Afin d'entamer un diagnostic, nous avons commencé la phase initiale par une fiche de renseignements pour chacun de nos étudiants.

Sur la fiche conçue pour cette classe, nous leur avons demandé d'indiquer la série de leur Baccalauréat, le statut du chinois pour le Bac (LV1, LV2 ou LV3), et leurs difficultés en chinois. De plus nous avons posé quatre questions sollicitant leurs réponses en chinois : « Quand avez-vous commencé à apprendre le chinois ? Avec qui parlez-vous le chinois (parents, frères ou sœurs, amis) ? Quel manuel utilisez-vous ? Pourquoi avez-vous choisi le chinois ? » Leurs réponses en chinois nous ont permis de connaître leurs objectifs, leurs motivations, leurs difficultés, leur environnement linguistique, leur niveau en chinois et leur maîtrise des sinogrammes. Cette classe comprend 25 étudiants dont 15 sont d'origine sino-asiatique.

Le graphique ci-dessous [fig1] représente la diversité des origines des étudiants.

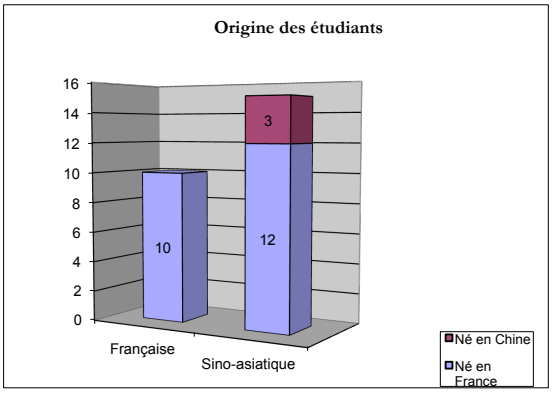


FIGURE 1 – L'origine des étudiants

1.3 Différence de niveaux

L'hétérogénéité ne concerne pas seulement l'origine ethnique. Elle est patente dans les niveaux atteints. Ainsi, parmi les quinze étudiants d'origine sino-asiatique, trois d'entre eux sont nés en Chine et y ont été scolarisés. Leur point commun : ils maîtrisent le chinois aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Dans ce groupe, la différence de niveau se manifeste surtout dans la compétence écrite. Les autres étudiants d'origine sino-asiatique sont nés en France. Leur rapport au chinois est, lui aussi, très varié. Ils ont en général commencé très jeunes l'apprentissage du chinois dans les associations, et bénéficient d'un environnement familial favorable à la pratique de cette langue. Mais certains étudiants d'origine chinoise ou asiatique nés en France présentent un niveau de chinois relativement faible. Leur lieu de pratique linguistique se limite aux cours. Parmi les dix étudiants d'origine française, six ont appris le chinois comme LV2 (cinq ans), quatre comme LV3 (trois ans). Tous ont réussi l'épreuve de chinois du Baccalauréat. Pendant leurs études secondaires, certains ont effectué un ou deux voyages en Chine dans le cadre scolaire. Un étudiant a vécu en Chine pendant son enfance. Il maîtrise assez bien l'oral, par contre, son écrit est faible.

Selon les six niveaux définis par le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues), nous avons évalué cinq compétences par niveau pour cette classe, regroupées dans le tableau ci-dessous [tab1] (les chiffres représentent le nombre d'étudiants possédant le niveau concerné).

Tableau 1 – L'évaluation des cinq compétences par niveau de la classe

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Compréhension de l'oral		2	8	4	8	3
Interaction orale		1	9	3	9	3
Expression orale		1	8	5	8	3
Compréhension de l'écrit		1	9	5	7	3
Expression écrite		3	7	5	7	3

1.4 Manque de supports et gestion de cette hétérogénéité

En plus de l'hétérogénéité des niveaux, les supports pédagogiques manquent, ce qui représente un problème crucial et primordial. Face à cette classe multi-niveaux, les supports peuvent-ils être les mêmes ? Si la réponse est négative, quels supports utiliser ? Mais si l'on utilise des supports différents, d'autres difficultés se présentent. Quels sont les moyens ou stratégies que nous pouvons envisager et quelle mise en œuvre pour assurer le bon fonctionnement de la classe et favoriser les étudiants faibles à l'oral ? Que faire pour assurer une progression à la fois cohérente et personnalisée des séquences ? Comment favoriser l'oral en provoquant l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, et celle entre les apprenants ? En quoi cette hétérogénéité peut-elle jouer un rôle tout à fait positif pour que les étudiants s'entraident pour l'amélioration de leurs connaissances linguistiques et dans leur échange interculturel ? Comment en tirer profit pour mieux répondre aux besoins individuels et pour que l'apprentissage soit plus intéressant et enrichissant ? Autant de questions qui se posent si l'on souhaite que l'enseignement fonctionne d'une manière efficace et fructueuse. Ces problèmes sont à la fois pour nous des difficultés à surmonter et des défis à relever.

2 La pédagogie différenciée est-elle une solution à une classe hétérogène et multi-niveau de chinois ?

2.1 La pédagogie différenciée : définition, finalité et mise en place dans une classe d'enseignement du chinois

En cherchant des pistes de réflexion, nous nous sommes orientée vers la pédagogie différenciée. Elle est notre source d'inspiration pour affronter l'hétérogénéité et tenter de résoudre les difficultés rencontrées.

La pédagogie différenciée se définit comme « une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation ; une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité » (Przesmycki, 2004 : 10). Mais la démarche d'enseignement reste collective, dans un cadre plus souple, avec des apprentissages diversifiés. Dans son analyse, Przesmycki définit ainsi l'hétérogénéité :

> « Celle-ci comprend à la fois l'hétérogénéité de leur cadre de vie ainsi que de leurs processus d'apprentissage. Seront mises en valeur les incidences de l'appartenance socio-économique, de l'origine socioculturelle, des cadres psycho-familiaux, des stratégies familiales et du cadre scolaire sur la façon dont un élève réussit dans un apprentissage. L'hétérogénéité des processus d'apprentissage met l'accent sur l'importance de la motivation, de l'âge, des rythmes, des styles cognitifs, ainsi que des modes de communication et d'expression. » [Przesmycki, 2004 : 75.]

La réalité de nos classes ne se limite pas à ces différences individuelles, psychologiques ou socioculturelles. L'hétérogénéité d'une classe de chinois comprend aussi la différence de niveaux issue de l'origine des étudiants (les natifs, les asiatiques nés en France et les francophones), la différence de leurs parcours (scolarisés en Chine et

immigrés en France, scolarisés en France avec des expériences d'initiation au chinois dans les associations, scolarisés en France avec l'apprentissage du chinois dans le cadre scolaire). L'enseignement doit s'y adapter. Il est difficile pour ne pas dire impossible de rester « dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et des savoir-faire communs exigés » (Przesmycki, *ibid.* : 10).

Fixer les mêmes objectifs pour l'ensemble de notre classe se révèle impossible. Pour cette raison, la pédagogie différenciée ne convenait pas totalement à notre situation, mais cela ne nous a pas empêchée de nous en inspirer.

La finalité de la pédagogie différenciée est « la lutte contre l'échec scolaire en alliant la transmission des savoirs au développement de chacun » (Przesmycki, *ibid.* : 13). C'est pourquoi cette pédagogie est souvent liée à la notion de soutien et de rattrapage. La pratique de la pédagogie différenciée pour notre classe ne vise pas un tel but. Il s'agit plutôt « d'amener tous à aller le plus loin possible, au maximum de leurs capacités » (Gillig, 1999 : 94) et de leurs possibilités tout en conservant l'idée de « la lutte contre l'échec scolaire ». Il ne faut surtout pas retarder les meilleurs élèves (en l'occurrence les natifs) en les laissant se débrouiller seuls. Philippe Meirieu (2012) insiste sur ce point :

> « La pédagogie différenciée est conquête de nouveaux possibles, découverte de nouvelles satisfactions dans l'apprendre, accès renouvelé au plaisir de comprendre et à la joie de penser. Elle est construction de l'humain par toutes les voies possibles, quand on ne se résigne pas à laisser quiconque au bord de la route. »

Perrenoud (2008 : 44) parle de la pédagogie différenciée comme une approche nouvelle plus centrée sur l'apprenant et son itinéraire. Ce principe de la différenciation, au cœur de la pédagogie différenciée, « participe du dispositif didactique et de l'action pédagogique quotidienne » (Perrenoud, *ibid.* : 46).

Les objectifs fondamentaux se précisent en trois points (Przesmycki, *ibid.* : 14) :

- enrichir l'interaction sociale et cognitive ;
- améliorer la relation enseignés / enseignants ;
- apprendre l'autonomie.

Dans son ouvrage intitulé *Pédagogie différenciée*, S. Kahn (2010) explique la problématique de départ de la pédagogie différenciée par la difficulté que rencontre l'enseignant pour s'adapter à des élèves ayant des capacités et des modes d'apprentissages très variables impliquant un niveau d'hétérogénéité importante des groupes. Pour elle, ce phénomène nécessite la mise en place de pédagogies adaptées aux situations rencontrées. C'est ainsi que les stratégies pédagogiques à utiliser sont plutôt des solutions données à un moment donné à partir d'un groupe d'élèves donné. Ces techniques sont une « boîte à outils » pour optimiser l'enseignement.

Cette approche, née de l'évolution progressive de la reconnaissance de l'élève comme personne, est basée plutôt sur des éléments caractéristiques de l'hétérogénéité des élèves, comme leurs différences cognitives, socio-économiques, socioculturelles, psy-

chologiques et familiales pour différencier la pédagogie à partir d'objectifs communs. Elle ne saura pas s'adapter à cent pour cent à l'enseignement du chinois où l'hétérogénéité des publics relève de plusieurs niveaux. L'important pour nous est que nous puissions nous inspirer de cette pédagogie différenciée en nous appuyant sur ses idées, son processus, ses stratégies, sa méthodologie d'ensemble, et ses techniques de mise en pratique, pour les adapter à nos propres choix et aux besoins de nos étudiants.

Certaines idées de la pédagogie différenciée sont particulièrement intéressantes et constructives :

- une pédagogie centrée sur l'apprenant, ce qui change radicalement la relation entre l'enseignant et l'apprenant ;
- une pédagogie variée et souple s'adaptant le mieux possible aux besoins individuels des élèves ;
- une pédagogie qui permet d'apprendre l'autonomie ;
- la différenciation participant à l'action pédagogique quotidienne.

2.2 La pédagogie différenciée peut-elle constituer une solution nécessaire à une classe hétérogène et pluri-niveaux de chinois ?

La pédagogie différenciée en classe de chinois devient une nécessité pour les raisons suivantes :

- les niveaux de connaissances linguistiques et de pratique sont très variés ;
- le parcours personnel, le cadre de vie, sont autant de données méthodologiques, sociales, culturelles, psychologiques différentes à prendre en considération pour adapter au mieux l'enseignement à la diversité des profils.

Si la pédagogie différenciée peut constituer une solution à l'hétérogénéité de la classe de chinois, elle est loin d'être la seule. « La bonne méthode n'existe pas », dit Guy Avanzini (1995 : 40) cité par Gillig :

> « Chacune [des méthodes] mérite d'être examinée dans le contexte de son utilisation et ne peut être validée en dehors de celui-ci, les paramètres et les variables de l'acte éducatif n'étant pas réductibles à un seul type. » [Gillig, *ibid.* : 98.]

Le grand mérite de cette pédagogie est qu'elle n'est pas imposée aux enseignants qui sont libres de recourir ou pas à des pratiques différenciées selon la constitution de leur classe et selon leurs propres possibilités.

2.3 Les méthodes et les formes possibles de la pédagogie différenciée

Concernant les méthodes et les formes possibles de la pédagogie différenciée, Philippe Meirieu (1986 : 7-23) propose six formes de différenciation pédagogique possibles :

- une différenciation successive dans la classe ;
- une différenciation des stratégies d'apprentissage dans la classe ;
- une différenciation des stratégies d'apprentissage par regroupement d'élèves de différentes classes ;

- une différenciation simultanée dans la classe ;
- une différenciation des objectifs par regroupement d'élèves de différentes classes ;
- une différenciation par utilisation de la diversité des contenus disciplinaires pour l'acquisition de capacités.

La différenciation successive consiste à utiliser successivement différents outils et différentes situations d'apprentissage de manière à ce que chaque élève ait le maximum de chances de trouver une méthode lui convenant. Puren, quant à lui, a repris les termes de Meirieu de « différenciation successive » et de « différenciation simultanée » en préférant réserver le concept de « différenciation » au second cas, qui « est le seul à impliquer une véritable modification des pratiques… Seule la différenciation simultanée oblige l'enseignant à déplacer la centration sur ses élèves, puisqu'il va devoir se poser lui-même et en contexte la question des critères de différenciation » (2001 : 64-65). De ce fait, il a proposé une distinction entre variation et différenciation. Pour lui, la variation est la diversification des tâches d'apprentissage successives qui existe traditionnellement en didactique des langues, ces activités diversifiées sont utilisées à l'identique, de manière très rigide et en enseignement collectif constant. La « différenciation » proprement dite se met en place quand « les élèves, individuellement ou en groupes, réalisent à un moment donné des tâches différentes » (*ibid.* : 64). Mais il reconnaît que dans la pratique, les enseignants combinent souvent différenciation et variation dans la même séquence. Dans la pratique des enseignants, il retient les domaines de différenciation suivants : objectifs, contenus, supports, dispositifs, aides et guidages, tâches, méthodes, évaluation et remédiation (*ibid.* : 15-20).

Przesmycki (*ibid.* : 121, 139, 143, 146) relève plusieurs démarches différenciées ou dispositifs de différenciation : le travail autonome, la pédagogie du contrat, la différenciation des contenus et la différenciation des structures.

3 La mise en œuvre des pratiques pédagogiques et des stratégies à la lumière de la pédagogie différenciée

3.1 La mise en pratique de la pédagogie différenciée

À partir de ces éléments théoriques, nous avons mis en pratique une pédagogie différenciée dont la différenciation se situe au niveau des contenus, des tâches, des structures et de l'évaluation.

3.1.1. Supports différents, tâches différentes

La première différenciation porte sur les contenus et les tâches. Cela nécessite d'abord une organisation particulière de la classe. Nous avons divisée celle-ci en deux groupes tenant compte des niveaux en langue des élèves :

Groupe intermédiaire (GI) : 15 étudiants
Groupe avancé (GA) : 10 étudiants

Pour GI, le cours prend pour support le manuel *Le chinois contemporain*, volume 2. Avec ce groupe, il s'agit de consolider les bases et travailler sur les cinq compétences

évoquées dans le CECRL. Les activités d'apprentissage ciblent la maîtrise du vocabulaire (une dictée pour chaque leçon), la compréhension orale et écrite de la leçon (savoir répondre aux questions sur la leçon), les exercices écrits à domicile.

Pour GA, le travail est organisé autour d'une sélection d'articles de presse sur les problèmes d'actualité du monde chinois. Afin qu'ils soient adaptés au niveau des étudiants, ces textes ont été remaniés. On demande à GA une autonomie de travail plus importante. Les tâches proposées s'orientent davantage vers la compréhension écrite avec les questions-réponses portant aussi bien sur le sens explicite du texte que sur sa signification profonde. Ces tâches et exercices ont pour objectif d'améliorer le niveau de traduction en français des étudiants, et de renforcer leur aptitude à la compréhension de la langue écrite et à l'expression orale et écrite.

Pour que les étudiants les plus avancés se sentent concernés et impliqués dans un débat ou une discussion, et afin de les inciter à y participer plus activement, nous guidons la discussion vers ce qui est proche de leur vie, de leurs expériences personnelles, de leurs parcours individuels et de leur environnement quotidien. Lorsque l'on étudie un texte sur Beijing et Shanghai par exemple, la comparaison de ces deux villes, nous permet d'évoquer aussi Paris et Wenzhou. Ces étudiants sont en effet pour la plupart, originaires de Wenzhou, région de la province de Zhejiang dans le sud de la Chine avec une longue tradition d'immigration vers l'Europe. En parlant de leur pays natal et de leur environnement familier, ces étudiants montrent un dynamisme surprenant qui les incite à s'exprimer davantage et à réfléchir sur les différences entre les cultures, les mentalités, les modes de vie. Ces discussions leur donnent le sentiment que leur origine est valorisée. Ces séances de débats et de discussions deviennent ainsi un véritable lieu de réflexion et d'expression de leurs points de vue, d'une manière profonde et efficace. Quant aux francophones minoritaires, de tels témoignages les aident à comprendre l'itinéraire de leurs camarades dans un environnement culturel différent et à faire une comparaison avec le leur.

3.1.1 Différencier les structures

Dans une classe pluri-niveaux, non seulement la différenciation des contenus s'avère nécessaire, mais aussi celle des structures, de l'organisation des cours et des séances de différenciation. Deux groupes distincts ne signifient pas forcément deux cours complètement différents. Pour que chacun travaille à son niveau et progresse d'une manière efficace, le professeur doit savoir gérer son temps et répartir son enseignement d'une façon plus ou moins égale entre les deux groupes.

Nous avons organisé les cours selon le schéma suivant : nous distribuons le texte à étudier à GA qui commence à travailler en autonomie à la compréhension globale du texte, à sa reformulation (résumé, expansion, argumentation). Pendant ce temps, GI travaille sur le vocabulaire, la compréhension et l'expression orale de la leçon concernée. Quand la séquence est finie, GI se consacre aux tâches écrites. Nous revenons alors vers GA qui travaille à des discussions plus approfondies sur le sujet du texte.

3.1.2 Différencier l'évaluation

L'évaluation n'est différenciée que par obligation. Pour l'évaluation formative qui intervient en cours d'apprentissage et permet de situer la progression de l'étudiant par rapport à un objectif donné, la différenciation est nécessaire au suivi et au soutien de l'avancée des deux groupes. L'objectif est d'obtenir une double rétroaction sur l'étudiant et sur le professeur. Elle permet de préciser à l'étudiant les étapes qu'il a franchies et les difficultés qu'il rencontre. Elle indique au professeur comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte. Pour GI, cette évaluation formative est souvent basée sur des exercices tels que la dictée, des exercices grammaticaux, les ajustements phonétiques, l'entraînement à la transcription, le questionnement oral et écrit. Pour GA, l'évaluation formative privilégie les exercices de rédaction et de traduction, l'expression libre orale et écrite pour tester la capacité des apprenants à comprendre l'implicite, à reformuler des opinions et points de vue, à défendre ces derniers, et à conduire une argumentation.

L'évaluation sommative est différenciée également. Cette évaluation permet de faire la somme des connaissances et des savoir-faire des étudiants à un moment précis sous forme de contrôles. La différenciation de l'évaluation joue sur leurs différents niveaux de langue. Des contrôles oraux et écrits sont organisés à la fin du semestre sous forme de contrôle final. Pour GA, les étudiants ont comme support de contrôle écrit, l'extrait d'un article de presse : leur travail consiste à répondre aux questions sur le texte, faire un résumé de celui-ci, traduire en français une partie du texte, et répondre à une question de réflexion.

Pour GI, le contrôle écrit est basé sur les leçons apprises (cinq exercices sur le vocabulaire, la grammaire, la version et le thème).

3.2 La mise en place d'autres stratégies

3.2.1 Travail en groupe

Nous avons recours aux autres stratégies d'enseignement telles que le travail en groupe et le travail en tandem. Le travail en groupe nous permet de mettre en valeur les aspects positifs de l'hétérogénéité. Les différences entre étudiants sont aussi des richesses à exploiter, qui peuvent favoriser l'échange linguistique et culturel. Or, cette dimension interculturelle est bien intégrée aux objectifs de l'enseignement des langues par le CECRL qui met l'accent sur l'importance d'une prise de conscience de la « dimension interculturelle », des « aptitudes interculturelles » et du « savoir-être » ou « compétence existentielle » (Byram, Gribkova, Starkey, 2002 : 7). Le travail en groupe intègre d'une manière appropriée les étudiants forts dans les petits groupes et leur permet de « prendre conscience de leur rôle social d'assistants ». Il « leur donne la possibilité de mettre en œuvre leur supériorité de performances de telle manière que leurs camarades la considèrent comme un avantage pour eux-mêmes » (Przesmycki, *ibid.* : 97).

Lors de l'exposé oral sur un sujet d'actualité choisi par les étudiants eux-mêmes, les deux groupes se mélangent pour former de petits groupes ou tandem. À cette occasion, l'échange interculturel se fait constamment entre les étudiants sino-asiatiques et les

étudiants francophones qui sont transformés en « locuteurs interculturels ». Le travail en groupe offre un lieu idéal pour l'interaction en temps réel entre les étudiants de différentes origines et cultures. Les étudiants travaillant en groupe confrontent leurs points de vue, leurs valeurs et leurs comportements. Cela les aide à relativiser leurs propres cultures, leurs propres croyances et comportements.

3.2.2 Travail en tandem

À l'intérieur des groupes, des « tandems » – souvent constitués d'un sinophone et d'un francophone – peuvent se former progressivement si la constitution de la classe le permet. C'est l'occasion privilégiée pour les apprenants francophones de dialoguer directement avec un locuteur natif.

L'une des caractéristiques de l'apprentissage en tandem est que les partenaires étudient chacun la langue maternelle de l'autre. Dans notre classe, ce n'est pas le cas : les étudiants d'origine sino-asiatique ne viennent pas pour apprendre le français. Pour que le principe de réciprocité s'applique à la situation de notre classe et que les étudiants d'origine sino-asiatique puissent aussi tirer profit de leur collaboration de façon équitable, les étudiants francophones proposent leur aide à leurs camarades d'origine sino-asiatique dans leur travail de traduction du chinois en français afin que leur traduction soit faite dans un français très fluide et correct. Le travail en binôme dans la classe s'avère très fructueux. Les étudiants sont motivés pour s'entraider et se donner de l'assurance. Les étudiants forts se sentent valorisés dans leur rôle d'assistant en prodiguant leur aide à leur partenaire francophone qui à son tour profite d'une communication intensive et authentique et d'une correction discrète s'exerçant en continu.

3.2.3 Vers une autonomie de l'apprenant

Proposer à chaque élève un enseignement « sur-mesure » peut sembler mission impossible. Puren a cité le propos d'un professeur hollandais :

> « 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 aide et les guide), dans lesquels chacun mettra en œuvre, spontanément, l'apprentissage différencié qui lui convient le mieux. » [Puren, *ibid.* : 65.]

Il a proposé un schéma [tab2] pour représenter le continuum entre pédagogie différenciée et apprentissage autonome.

Ceci « nécessite un bouleversement fondamental afin de passer d'un enseignement conçu comme transmission de savoirs, à un enseignement transactionnel qui ouvre aux apprenants la voie d'une réflexion et d'un apprentissage à la fois actifs et autonomes, pour eux-mêmes et par eux-mêmes ». (Camilleri, 2002 : 11) Cette nouvelle culture d'apprentissage exige « une plus grande responsabilisation de la part de l'apprenant » (*ibid.* : 24). L'apprenant est « responsable de toutes les décisions relatives aux différents aspects de son apprentissage : définition des objectifs et des

Tableau 2 – Représentation du continuum entre la pédagogie différenciée et l'apprentissage autonome

Faire apprendre	Enseigner à apprendre	Enseigner à apprendre à apprendre	Favoriser l'apprendre à apprendre	Laisser apprendre
L'enseignant *met en œuvre* des méthodes d'enseignement différenciées	L'enseignant *gère* avec les apprenants le contact entre méthodes d'apprentissage et méthodes d'enseignement différenciées	L'enseignant *propose* des méthodes d'apprentissage différenciées	L'enseignant *aide* à l'acquisition par chaque apprenant de méthodes individuelles d'apprentissage	L'enseignant *laisse* les apprenants mettre en œuvre leurs propres méthodes d'apprentissage

contenus, choix des méthodes, des techniques et des procédures d'auto-évaluation » (*ibid.* : 40). Au lieu de transmettre les savoirs, les enseignants « jouent désormais un rôle d'accompagnement, de catalyseur et de partenaire effectif dans le processus d'enseignement-apprentissage ».

La pratique de la pédagogie différenciée suppose que les enseignants modulent constamment « leur degré d'interventionnisme entre la pédagogie différenciée et l'apprentissage autonome » (Puren, *ibid.* : 65).

Dans notre cas, nous avons essayé de favoriser le processus d'autonomisation du groupe fort pour dégager du temps pour le groupe intermédiaire qui sollicite beaucoup de pratique orale. Pour GA, les consignes de travail pour les textes à contenu culturel pour GA étaient plutôt de lire rapidement pour dégager les grandes lignes et idées principales. Nous les laissions travailler seuls, chacun à son rythme avec ses propres méthodes d'apprentissage. Certains étudiants ont éprouvé des difficultés avec cette forme de travail autonome et demandaient de travailler avec les plus forts pour solliciter leur aide. Nous leur permettions de se mettre par deux ou par trois pour s'entraider. Après leur travail autonome, nous discutions avec eux en leur posant des questions pour tester s'ils avaient bien compris ces textes et les amenions vers une discussion plus approfondie sur le sujet abordé.

Cette organisation en deux groupes distincts a été plus ou moins bien acceptée par les étudiants, compte tenu de leur grand écart de niveaux.

L'autonomie de l'apprenant dans le cadre scolaire connaît des limites. L'enseignement doit désormais prendre en charge l'acquisition par les élèves de compétences d'apprentissage autonome. Mais l'enseignant ne peut pas laisser ses élèves prendre « toutes les décisions relatives aux différents aspects de son apprentissage » (Camilleri, *ibid.* : 40). L'enseignement doit respecter les programmes officiels qui définissent d'une manière très précise les contenus linguistiques et culturels pour les langues vivantes. C'est à l'enseignant de mesurer la dose de son intervention en fonction des besoins des élèves entre la pédagogie différenciée et l'apprentissage autonome tout en respectant les objectifs définis par les programmes. L'enseignant assume son rôle de guide et garde

toujours à l'esprit cette idée de rendre les apprenants plus indépendants pour « mieux les préparer à la vie hors de l'école » (Camilleri, *ibid.* : 31).

Conclusion

Il n'y a pas une seule pédagogie différenciée, il y a des pédagogies différenciées, parce qu'elles sont multiples et nombreuses et que leur principe commun est d'amener tous les élèves au maximum de leurs capacités par toutes sortes de différenciations. Autant de différenciations, autant de pédagogies différenciées.

Nous avons expérimenté certaines différenciations dont les résultats sont plutôt positifs. Cette pédagogie centrée sur l'apprenant a permis à l'enseignant d'adapter son enseignement aux besoins de ses élèves. Elle a aussi permis aux apprenants de s'impliquer dans leur apprentissage autonome, de se motiver davantage, et de se responsabiliser sur leurs progrès. Comme toute solution en matière de pédagogie est une sorte de mélange d'avantages et d'inconvénients, un bon pédagogue fait de son mieux pour que les premiers puissent peser davantage que les seconds sur les plateaux de la balance. Il est bénéfique de différencier la pédagogie pour faire face à l'hétérogénéité de la classe, mais existe-t-il des limites ? Trop d'écart de niveaux entre les élèves pose le problème du seuil de l'hétérogénéité. Où se trouve ce seuil ? Grandguillot (1993) a abordé « cette délicate question du seuil de l'hétérogénéité » dans son ouvrage intitulé *Enseigner en classe hétérogène*. Selon cet auteur, il est difficile pour un enseignant de gérer seul toute hétérogénéité. Il existe une limite qui rend le problème intolérable, mais il est très difficile de définir d'une manière précise ce seuil de l'hétérogénéité.

La solution adoptée, consistant à organiser la classe en deux groupes distincts et à aménager pour chacun d'eux des cours différents, est loin d'être idéale et demande beaucoup de préparation. La surcharge de travail épuise l'énergie du professeur. Le manque de matériaux pédagogiques en chinois alourdit son travail.

Le cadre partagé entre deux groupes distincts a été accepté par les étudiants, mais ce n'était pas une situation normale.

Enfin, pour que la pédagogie différenciée soit réellement efficace et que tout le monde travaille à son propre rythme et selon son propre processus d'appropriation, il faut du temps pour que le professeur puisse bien observer ses élèves et leur apporter ainsi une aide individualisée. Mais la dotation horaire de deux heures hebdomadaires ne permet pas un vrai suivi personnel pendant les heures de classe.

De nouveaux modes d'organisation de classe de langue pourraient à l'avenir aider à résoudre le problème de l'hétérogénéité, comme par exemple le regroupement des étudiants non plus en fonction du niveau académique, mais par groupes de compétences, constitués en fonction de leurs compétences d'expression et de compréhension orales et écrites.

Bibliographie

Avanzini, G. (1995), « Pédagogie différenciée, pertinence et ambiguïtés », in CRDP Lyon, *Différencier la pédagogie. Pourquoi et comment ?*, Canopé-CRDP Lyon, 157 p.

Byram, M., Gribkova B. et Starkey H. (2002), *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques, 45 p.

Camilleri, A. (2002), Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants, élaboré et coordonné par A. Camilleri, Strasbourg : Conseil de l'Europe. Centre européen pour les langues vivantes, 84 p.

Gillig, J.-M. (1999), *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. De Boeck & Larcier s.a., département de Boeck Université, Paris, Bruxelles, 252 p.

Grandguillot, M.-C. (1993), *Enseigner en classe hétérogène*. Paris, Hachette éducation, 160 p.

Kahn, S. (2010), *Pédagogie différenciée et inégalités scolaires*, De Boeck, 120 p.

Kahn, S. (2013), Actualité de la pédagogie différenciée, dossier du n° 503 des *Cahiers pédagogiques* coordonné par Kahn, S. et Seghetchian, D.

Martinez, P. (2004), *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, 128 p.

Meirieu, P. (2004), *L'école, mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. ESF, 188 p.

Meirieu, P. (2012), Retours sur la « pédagogie différenciée », réponse de Philippe Meirieu à Sabine Kahn, coordinatrice du n° 503 des *Cahiers pédagogiques* sur la « pédagogie différenciée » : http ://www.meirieu.com/ARTICLES/peda_diff_2012.pdf.

Noblet, P. (1998), « Égalité et discrimination positive : le cas de la France et des États-Unis », *Revue française des affaires sociales*, octobre-décembre.

Perrenoud, P. (2008), *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris, ESF,

205 p.

Perrenoud, P. (2012), *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*, Paris, ESF, 174 p.

Przesmycki, H. (2004), *La pédagogie différenciée*. Paris, Hachette, 159 p.

Puren, C. (2001), « Pédagogie différenciée en classe de langue », *Cahiers pédagogiques*, n° 399, décembre, Paris, CRAP p. 64-66.

Wu, Z. (2005), *Le chinois contemporain, Volume II*, Beijing, Beijingdaxue chubanshe, 255 p.

Zakhartchouk, J.-M. (2014), *Enseigner en classes hétérogènes*, ESF, 223 p.