

**DISPOSITIFS POUR L'APPRENTISSAGE DIFFERENCIE EN
MILIEU HOMOGLOTTE. ELEMENTS DE MODELISATION DES
FORMATIONS AUTONOMISANTES**

Marco Cappellini, Catherine David, Paul Pouzergues

Aix Marseille Univ, CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France

Mots-clés

autonomie – dispositif – différenciation – pédagogique hétérogénéité

Keywords

autonomy – differentiated pedagogy – heterogeneity – language learning system

Résumé

Cet article vise à explorer la notion de dispositif de différenciation autonomisante dans la gestion de l'hétérogénéité des apprenants en milieu homoglotte. Notre étude revisite les notions de dispositif, de différenciation et d'autonomisation tout en s'appuyant sur la description et la dimension ingénierique de trois dispositifs à visée autonomisante mis en place au sein de notre université. L'analyse des différentes configurations de ces derniers nous permettent d'aboutir à une modélisation des dispositifs de différenciation autonomisante. Les résultats montrent que l'hétérogénéité devient une diversité à valoriser. En guise de conclusion, des préconisations au niveau institutionnel sont proposées.

Abstract

This paper aims to explore the notion of differentiation language learning system (*dispositif*) for the development of learner autonomy in the handling of learner heterogeneity during physical mobility. Our study revisits the notions of learning system, differentiation and autonomy while relying on the description and the engineering dimension of three language learning systems for learners' autonomization implemented in our university. The analysis of the different configurations of these systems allows us to come up with a model of differentiation language learning systems for autonomization. The results show that heterogeneity becomes a diversity to be valued. In conclusion, a series of recommendations at the institutional level are proposed.

Introduction

L'enseignement des langues dans l'enseignement supérieur français fait actuellement face à une augmentation importante de la population étudiante qui amène sur les devants de la scène l'hétérogénéité des publics¹. Si cette hétérogénéité est une évidence pour les enseignants en contact avec les étudiants, elle a aussi fait l'objet récemment d'une prise de conscience de la part des décideurs. Ainsi, la gestion de l'hétérogénéité des étudiants a donné lieu à différentes tentatives de réponse et appels à projets, comme celui sur les « Nouveaux Cours Universitaires » dans le cadre du troisième Programme d'Investissement d'Avenir. Dans différentes universités françaises on voit ainsi surgir des dispositifs appelés parfois d'individualisation, d'autres fois de réussite, d'autres fois encore d'autonomisation.

Dans cet article, nous nous intéressons à la notion de dispositif dans le cadre de l'enseignement des langues dans l'enseignement supérieur français. Plus spécifiquement, nous nous intéressons aux dispositifs qui, à partir de l'hétérogénéité des apprenants de langues, conçoivent une dynamique à la fois de différenciation pédagogique et de développement de l'autonomie des apprenants. Le but général de notre propos est de comprendre quels sont les apports de la notion de dispositif d'une part pour la réflexion en didactique des langues et cultures et d'autre part pour la conception d'actions pédagogiques situées et concertées. Ce but général sera développé de deux manières. D'une part, il s'agira d'abord et principalement de caractériser la notion de dispositif en général et de dispositif de différenciation autonomisante en particulier, dans un mouvement d'aller-retour entre la théorie et la pratique, où la première permet de concevoir des actions pédagogiques et où la seconde alimente des modélisations didactiques. D'autre part, en nous basant sur l'examen de trois dispositifs et sur leur modélisation, nous dégagerons en conclusion des préconisations.

Dans la première section, nous spécifions le contexte institutionnel qui a donné lieu aux dispositifs étudiés. La deuxième section explicitera notre cadrage théorique, en développant les notions de dispositif, différenciation et autonomie pour aboutir à des définitions opérationnelles dans le cadre de cette étude. La troisième partie illustrera trois dispositifs de différenciation autonomisante. La quatrième discutera, à partir de ces trois dispositifs, une modélisation de la différenciation autonomisante et les apports de la notion de dispositif dans ce cadre.

¹ Selon les statistiques de l'INSEE et du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, le nombre d'inscrits dans l'enseignement supérieur est passé de 2.348.200 en 2010 à 2.968.900 en 2021. La rentrée 2022 a vu une augmentation de 0,5%, amenant 14.000 étudiants de plus dans les universités françaises.

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2387291>

<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/projections-des-effectifs-dans-l-enseignement-superieur-pour-les-rentrees-de-2022-2031-90608>

1. Contexte institutionnel

Dans le contexte institutionnel qui nous intéresse, à savoir Aix Marseille Université, il existe une variété d'organismes participant à la formation en langues étrangères, allant des départements de langues en charge des diplômes LLCER et LEA aux départements de langues dans des facultés comme droit ou sciences spécialisés en LANSAD, du centre de français langue étrangère (FLE) pour étudiants internationaux aux centres de ressources de langues (CRL), soit de faculté, soit inter-composantes. Malgré des fonctionnements relativement autonomes de ces organismes, certains d'entre eux sont parfois amenés à collaborer dans le cadre de projets pédagogiques ou dans le cadre de dispositifs² spécifiques, qui permettent non seulement de concevoir et mettre en place des pédagogies innovantes pour les étudiants, mais aussi de mutualiser les compétences entre formateurs. C'est sur ces dispositifs que nous concentrons cet article. La présente section vise à décrire les organismes impliqués dans les dispositifs présentés à la section 3, à savoir le Service Universitaire des Langues et plus spécifiquement son pôle d'enseignement du FLE, que nous appellerons CL, et le Centre de Formation et Autoformation de Langues de la faculté Arts langues Lettres et Sciences Humaines, que nous appellerons CRL.

Le CL accueille plus de 1500 étudiants internationaux par an qui suivent différents types de formations en FLE : cours intensifs en présentiel dans le cadre du Diplôme Universitaire de Langue et de Culture Françaises, DU LCF (18h par semaine avec des cours de langue et des ateliers thématiques), cours extensifs en présentiel ou distanciel pour les étudiants déjà inscrits en composante (3 sessions de 30h chacune), des stages intensifs ponctuels ou des stages d'été (20h ou 40h). Le test diagnostic élaboré par l'ADCUEFE (association des directeurs de centres universitaires de FLE) permet de diriger les étudiants dans un groupe correspondant à leur niveau, de A1 à C1 d'après le *Cadre Européen Commun de Référence* (Conseil de l'Europe, 2001). Le CL propose également, en association avec le Département de didactique du FLE, des stages de professionnalisation pour les enseignants (SUPFLES). Le CRL dont il est question dans cet article est l'un des CRLs présents à Aix Marseille Université. Il a été ouvert en 2018 au sein de la faculté de langues et sciences humaines. Ses missions sont de trois ordres : développer l'apprentissage autonome des langues, accompagner la mobilité internationale tant entrante que sortante, et accompagner la préparation de différentes certifications en langues. Il offre des activités et dispositifs dans vingt langues environ. Pour accomplir ses missions, le CRL dispose de différents espaces

² Dans cette section, le mot « dispositif » est à entendre dans son acception large de « Ensemble de mesures prises, de moyens mis en œuvre pour une intervention précise » (Dictionnaire Larousse). La notion sera définie conceptuellement dans la section suivante.

physiques. Le principal est un espace d'accueil ouvert tous les jours et regroupant des îlots avec trois ou quatre postes informatiques, un espace conseil et un espace de conversation informelle pouvant également servir d'espace de projection audiovisuelle pour des groupes de 5 à 15 étudiants. Les autres espaces sont une salle informatique, employée principalement pour des ateliers de préparation à la certification et pour des activités de télécollaboration ; deux salles modulables pour des ateliers de différentes sortes, principalement de conversation ; trois petites salles utilisées principalement pour des permanences et des entretiens conseil. Le CRL dispose également d'un environnement de travail en ligne implémenté sur une plateforme Moodle et constitué d'une base de ressources (principalement des ressources éducatives libres numériques) et de cours liés aux dispositifs d'autoformation et de tandem. Certains parcours d'apprentissage emploient également le e-portfolio Mahara. Le personnel est constitué d'une part d'un personnel d'accueil plurilingue qui assure l'accueil au centre et l'animation de conversations en différentes langues, et d'un groupe de tuteurs qui assurent une permanence d'une heure hebdomadaire et qui sont en charge des entretiens de conseil. Le CRL fonctionne comme un méga-dispositif (Rivens Mompean, 2013) regroupant différents dispositifs tels l'auto-formation accompagnée, le tandem et le télé-tandem, les ateliers de conversation, les ateliers d'intercompréhension en langues romanes. Entre 30 et 40 personnes travaillent chaque semestre au CRL, pour l'accueil d'environ 400 étudiants, dont 150 sur des dispositifs suivis sur un semestre.

Les centres de langue, notamment les centres universitaires de FLE en France, accueillent chaque année, comme nous l'avons dit, un grand nombre d'étudiants internationaux qui s'inscrivent dans des formations intensives ou extensives. En complément des cours de langue, ces derniers peuvent bénéficier des services des CRLs, leur permettant de s'engager dans un apprentissage plus individualisé et plus autonomisant. Dans notre contexte, contrairement à d'autres dans le panorama français, l'offre des CRL n'est pas intégrée dans celle du centre de FLE. Cela amène à constater que par manque de temps, les étudiants internationaux du centre de FLE se consacrent essentiellement aux cours proposés par la structure, alors que les étudiants francophones inscrits dans les CRLs ne bénéficient pas du contact avec les étudiants internationaux pour la pratique des langues étrangères.

Nous avons voulu renforcer la continuité entre les deux organismes d'apprentissage (CL et CRL) en proposant trois dispositifs qui associent étroitement la visée d'autonomisation typique d'un CRL à celle d'un cours de FLE au CL. Notre objectif est double : renforcer les liens entre le CL et le CRL pour l'apprentissage, notamment du FLE, et répondre davantage aux besoins individuels de chacun tout en les aidant à développer leur autonomie. Dans ce travail de recherche, il s'agira de voir comment les éléments des dispositifs propres aux CRL (entretiens individuels, tutorat, séance d'apprendre à apprendre, carnets de bords) peuvent être mobilisés

avec des étudiants qui suivent des cours de FLE plusieurs heures par semaine (le nombre d'heures variant d'un cours à l'autre) dans une perspective de différenciation et d'autonomisation.

2. Cadrage théorique

Nous construisons notre cadrage théorique autour de trois notions. D'abord, nous proposons une caractérisation de la notion de dispositif en mettant en lumière des composants de cette notion présents chez différents auteurs. Ensuite, nous abordons la question de la gestion de l'hétérogénéité et déclinons la notion de différenciation en distinguant individualisation, collaboration et personnalisation. Enfin, nous proposons une définition opérationnelle de l'autonomie de l'apprenant et identifions dans la littérature des démarches pour son développement, autrement dit l'autonomisation.

2.1 Éléments de caractérisation de la notion de *dispositif*

Dans cette section, nous tentons une caractérisation de la notion de dispositif en la mettant en tension avec d'autres notions proches bien que parfois opérant sur des plans différents, à savoir : système, scénario, système dynamique et complexe, environnement. La visée de cette section n'est pas d'établir une définition potentiellement consensuelle, mais seulement de proposer des éléments de définition, notamment servant dans la suite de notre étude. Cela étant, nous pouvons d'abord noter avec Demaizière (2008) que le dispositif fait partie de ce groupe de notions très souvent mobilisées dans les discours tant académiques qu'institutionnels, sans que pour autant une définition claire puisse avoir émergé et s'être imposée au sein des différentes communautés.

Historiquement, il est possible de faire remonter cette notion aux recherches foucaaldiennes sur la biopolitique caractérisant l'époque industrielle par une forme de pouvoir disciplinaire différente de celle de l'ancien régime, pouvoir disciplinaire abandonnant la menace corporelle comme paradigme dominant pour aller vers l'adoption de comportements induits par l'assujettissement à un système de normes, dont l'architecture panoptique de Bentham est l'exemple paradigmatique. Un premier élément intéressant de cette racine historique de la notion est le fait que le dispositif est une construction d'un pouvoir visant à faire adopter des *comportements*. Le dispositif est de nature stratégique : il vise à atteindre un but. L'accent n'est donc pas mis sur l'agencement d'éléments dans une structure, mais sur les effets souhaités des agencements d'éléments pour faire émerger des actions réitérées jusqu'à devenir des comportements et des habitudes. Une seconde caractéristique intéressante des racines foucaaldiennes de la notion, mais que nous n'allons pas développer, est le fait que le dispositif intègre un ensemble hétéroclite d'éléments, incluant non seulement des éléments

factuels – des objets, des espaces architecturaux – mais aussi des discours, caractéristique développée notamment par Rivens Mompean en ce qui concerne les CRL (2013, § 9-12).

Dans le domaine de la didactique des langues intégrant les technologies, l'adoption de la notion de dispositif est concomitante au passage de l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) à l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO. Cf. Grosbois, 2012).

Dans ce cadre, la notion de dispositif peut être mise en tension avec celle de système (Demaizière, 2008). Si l'EAO était caractérisé comme une entreprise didactique créant des systèmes dont la structure (non évolutive) canalisait le parcours d'apprentissage, l'ALAO va mettre l'accent sur le dispositif caractérisé davantage par son fonctionnement et les aspects relationnels (Linard, 2002). Dans la notion de dispositif, il est donc important de se focaliser sur les *relations* entre acteurs et entre acteurs et ressources. Par ailleurs, notons que par « acteurs » il est important d'identifier non seulement les apprenants et les formateurs, mais aussi plus largement l'ensemble des personnes pouvant intervenir de près ou de loin dans l'apprentissage, tels par exemple les concepteurs de ressources ou, important dans les dispositifs que nous détaillons ci-dessous, les interlocuteurs présents en milieu homoglotte.

Le second élément caractérisant le passage d'une logique des systèmes à une logique de dispositif est la plus grande ouverture des parcours d'apprentissage. Si les systèmes de l'EAO canalisent strictement le parcours d'apprentissage, les dispositifs de l'ALAO vont allouer une plus grande marge de manœuvre aux apprenants ou, pour le dire avec Jézégou (2002) sur les formations ouvertes en auto-direction, vont donner une plus grande liberté aux apprenants.

L'accent mis sur les relations et l'ouverture des parcours d'apprentissage rapproche la notion de dispositif de celle de système dynamique et complexe (SDC). Les SDC permettent d'ailleurs de mieux spécifier certaines conceptions pouvant s'appliquer aux dispositifs, à savoir les *configurations* et les *trajectoires*. Les configurations d'un SDC désignent des agencements possibles des éléments constitutifs du dispositif. Ainsi par exemple Rivens Mompean (2013) par son modèle ALADIN représente des configurations possibles des dispositifs CRL. De plus, des recherches empiriques montrent que parfois pour des SDC, certaines configurations sont statistiquement plus probables que d'autres, comme par exemple dans le cas des configurations interactionnelles dans les tandems en ligne (Cappellini, 2016). L'identification des configurations les plus récurrentes, dénommées *attracteurs*, donne des indications intéressantes pour la conception de dispositifs recherchant une plus grande efficacité. D'autre part, le passage d'un SDC d'une configuration à l'autre, autrement dit sa trajectoire, permet de concevoir le dispositif dans son évolution. C'est le cas par exemple de l'apprentissage informel de l'anglais étudié par Toffoli (2020). Cependant, en didactique des langues les SDC agissent davantage comme un méta-paradigme, comme des métaphores englobantes, plutôt que comme des notions désignant des agencements d'éléments au sein d'une formation. Cela

signifie que, selon les recherches et les auteurs, l'on peut prendre comme système de référence d'un SDC des entités différentes, telle l'interlangue de l'apprenant (De Bot et al., 2007), l'apprenant lui-même (Toffoli, 2020) ou encore un ensemble d'environnements en ligne (Cappellini & Combe, 2022). La notion de dispositif semble donc plus facilement rattachable à des SDC couvrant des ensembles d'éléments orchestrés pour une formation.

Une dernière caractérisation de la notion de dispositif en vue de son opérationnalisation vient d'Albero (2010 : 67-68) qui distingue trois dimensions présentes dans les dispositifs de formation :

les conceptions, modèles sous-jacents, systèmes de valeurs qui impulsent et orientent le projet des acteurs (dimension idéologique) ; les principes qui structurent l'architecture du système (dimension ingénierique) ; la manière dont sont conduites les activités (dimensions pédagogique et praxéologique).

Dans cette contribution, nous nous intéressons principalement à la dimension ingénierique des dispositifs présentés, en vue de la proposition d'éléments de modélisation des dispositifs de différenciation dans une perspective autonomisante. Des éléments de vécu, donc relatifs à la dimension pédagogique et praxéologique, viendront compléter notre propos à simple titre d'illustration.

En conclusion, la notion de dispositif sera ici définie comme l'agencement des différentes relations entre l'apprenant et d'autres éléments présentant un potentiel d'apprentissage et pouvant générer des parcours d'apprentissage variés en partie dépendants des choix de chaque apprenant. Cet agencement, ou configuration, du dispositif peut évoluer et donner lieu à des trajectoires du dispositif. Il est possible d'étudier les dispositifs en distinguant les dimensions idéologiques, ingénierique et praxéologiques.

2.2 Différenciation, personnalisation, individualisation

A partir du moment où toute classe est composée d'individus, elle est hétérogène. Au sein d'une classe de FLE – de surcroît en milieu homoglotte – se côtoient des apprenants, avec des âges, des profils, des histoires, des besoins, des niveaux par compétences, des projets, des langues cultures et des expériences linguistiques très différentes. L'enseignant de FLE est ainsi confronté à une hétérogénéité cognitive, sociale et linguistique (Huver, 2011), inter et intra-individuelle. Pour autant il partage avec sa classe une même unité de temps, de lieu et parfois même il décide d'utiliser un manuel commun pour la classe, tout en essayant d'adapter son agir professoral, dans la mesure du possible à l'hétérogénéité du groupe classe.

Adaptation ne signifie pas pour autant différenciation pédagogique, ce qui implique de mettre en place un dispositif spécifiquement destiné pour prendre en charge les différences au sein d'un groupe. La différenciation en éducation, souvent synonyme de pédagogie différenciée, cherche à répondre à la fois aux niveaux et aux besoins des apprenants sans perdre de vue l'unité de la classe. Cette méthodologie très en vogue dans les années 60-70 (Meirieu, 1990 ;

Perrenoud, 1997) revient sur le devant de la scène aujourd'hui, notamment avec la problématique de l'inclusion à l'école (MENESR – DGESCO, 2015). Comme le dit Meirieu, il s'agit alors de « construire un collectif où chaque élève est tout à la fois pris en compte dans sa ressemblance et sa différence » (Meirieu, 2012 : 14). Pour ce faire, la différenciation consiste à

mettre en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que [les apprenants] puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation, tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire exigés. (Przesmycki, 1991 : 10)

Bien que la problématique de la différenciation trouve un nouvel élan depuis quelques années, elle était déjà présente dans l'historique de la didactique des langues et cultures. Ainsi par exemple, en 2001, la problématique de la pédagogie différenciée est pensée pour la classe de langue par Puren dans le cadre d'un programme européen pour la formation des enseignants de langue soucieux de proposer des contenus différenciés à leurs élèves (PCE Lingua, 2001 ; Puren, 2001, 2003). David et Abry (2018) proposent des pistes de travail, adaptant les démarches de différenciation à la classe de FLE : ce qui est en jeu, c'est la didactisation des contenus de telle sorte que chacun puisse trouver sa place au sein du groupe classe en fonction de son niveau dans la langue cible. Pouzergues (2022) enrichit ce travail de recherche en l'articulant aux apports du numérique à travers une démarche hybride orientée vers une tâche-projet, prenant en compte les spécificités de chaque apprenant tout en l'impliquant dans une dynamique de groupe.

La différenciation intègre l'individualisation mais celle-ci est plus focalisée sur l'itinéraire et l'accompagnement de chacun, indépendamment des autres. L'individualisation de l'enseignement ne vise pas à ce que les apprenants apprennent seuls, mais plutôt elle consiste en une gestion plus individualisée des processus d'apprentissage (Perrenoud, 1995). Une individualisation correspondrait donc à organiser avec l'apprenant des parcours adaptés mais sans interaction entre les parcours des différents apprenants (Avanzini, 1992). Ainsi par exemple les apprenants peuvent être réunis dans une même salle, mais chacun travaillerait sur ses propres activités. Les portfolios individuels, la réalisation des projets personnels proposés au sein d'une classe, entrent dans une démarche d'individualisation.

L'individualisation est une démarche possible pour gérer l'hétérogénéité, mais elle n'est pas la seule. D'autres démarches permettent de garder la dimension collective, qui fait défaut à l'individualisation telle que nous l'avons définie, en l'articulant à l'évolution individuelle. Cette articulation entre itinéraire individuel et interaction collective est, chez certains auteurs, au centre de la posture de différenciation. Ainsi chez Connac (2021), la notion de personnalisation, incluse dans la posture de différenciation de manière plus large, vient compléter celles de différenciation et d'individualisation car elle lie individualisation et

socialisation. En effet, « l'essence d'une personnalisation des apprentissages [...] s'appuie sur un triple équilibre : entre travail collectif et personnel, entre routines et autonomie, entre relations pédagogique et coopérative » (Connac et al., 2022 : 29). Elle repose sur trois piliers : des moments collectifs, des moments de différenciation (didactisation de contenus différenciés) et des moments de coopération que les élèves choisissent sur des projets collectifs (*ibid.*).

Le schéma ci-dessous illustre les relations entre différenciation, individualisation, coopération et personnalisation.

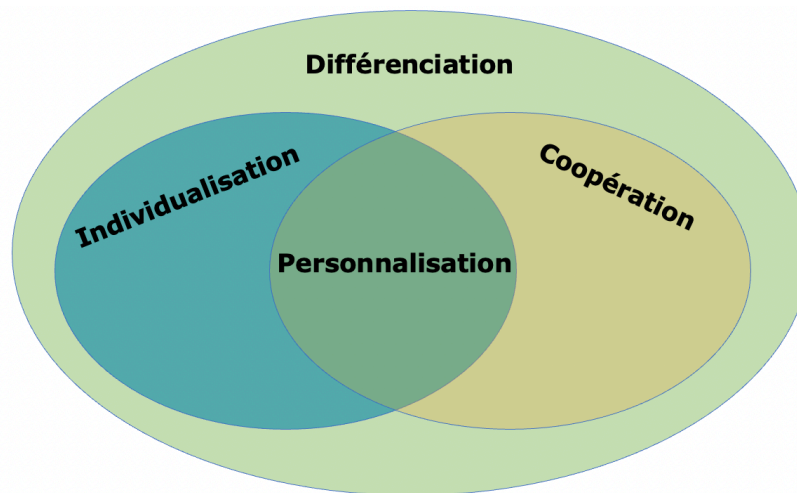


Schéma 1. Composantes de la différenciation

La différenciation est l'ensemble des démarches pédagogiques qui permettent de faire face à des formes variées d'hétérogénéité dans un groupe d'apprenants, pour éventuellement en valoriser la diversité. Une démarche d'individualisation est caractérisée par l'établissement de parcours personnels spécifiques à chaque apprenant et sans interactions entre eux. Dans ce cas, chaque apprenant mène son apprentissage indépendamment des autres. Les démarches de différenciation peuvent se développer dans un autre sens, qui est celui de la coopération. Dans ce cas, l'activité des apprenants sera adaptée à l'hétérogénéité du groupe, mais le travail collectif et sa réalisation respectant les unités de temps et de lieu va rester au centre de la démarche. On parle enfin de personnalisation quand la démarche de différenciation combine des éléments et/ou des moments d'individualisation (donc d'apprentissage individuel isolé des autres) et des moments de coopération.

Au-delà de cette schématisation, il nous faut noter que la différenciation pédagogique vise enfin à rendre l'apprenant plus actif dans son apprentissage à partir du moment où il apprend à travailler davantage seul ou en petits groupes et où il est conduit à développer des stratégies d'adaptation pour bien coopérer au sein du groupe souvent multilingue et multi-niveaux. Les parcours différenciés proposés par l'enseignant permettent à l'apprenant de prendre conscience non seulement de son niveau mais aussi de mieux se situer par rapport à ses

objectifs (David & Abry, 2018). Puren (2001) montre qu'il y a un continuum entre la pédagogie différenciée et l'apprentissage autonome à partir du moment où à travers les activités proposées, l'enseignant favorise l'apprendre à apprendre. Il va jusqu'à comparer les pays du sud de l'Europe, plus centrés sur l'enseignant et ses démarches de différenciation, aux pays du Nord davantage intéressés par la manière selon laquelle l'apprenant s'approprie les contenus pédagogiques au sein d'un processus d'autonomisation. Le schéma ci-dessous illustre ce continuum.

PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE ←			→ APPRENTISSAGE AUTONOME	
faire apprendre	enseigner à apprendre	enseigner à à apprendre à apprendre²	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

Table 1. Continuum entre pédagogie différenciée et apprentissage autonome (Puren, 2001 : 4)

Cette dernière dimension de la différenciation est au cœur de notre propos, puisque nous nous intéressons aux apports d'un CRL dans la prise en compte de l'hétérogénéité en classe de FLE : comment les dispositifs autonomisants permettent progressivement de laisser l'apprenant développer des stratégies d'apprentissage personnelles.

2.3 Autonomie et autonomisation

L'une des missions des CRL est souvent celle du développement de l'autonomie des apprenants. Différentes conceptions de l'autonomie sont possibles, comme montré par Benson (2011) ou encore par Little (2012). Dans ce paragraphe, nous allons spécifier les bases de notre conception de l'autonomie et allons en proposer une définition opérationnelle en la caractérisant en fonction de certaines oppositions présentes dans la littérature. Plus précisément, nous détaillons la différence entre autonomie et autonomisation, l'étayage pour soutenir l'autonomisation, le lien entre apprentissage informels et autonomisation, le rôle de la métacognition et son lien avec la langue cible, le rôle des dimensions sociales et spatiales de l'autonomie.

D'abord, nous suivons la distinction classique, que l'on retrouve par exemple chez Porcher (1999), entre autonomie comme objectif de la formation, objectif en dernière instance jamais

complètement acquis, et autonomisation comme processus de développement de l'autonomie par les apprenants. En suivant Holec (1979), nous distinguons différentes opérations d'apprentissage que l'apprenant prend de plus en plus en charge. Nous reprenons le travail de Pouzergues et Cappellini (2022) pour revisiter la liste de ces opérations d'apprentissage, afin notamment d'inclure les dimensions émotionnelles. L'autonomie sera ainsi définie opérationnellement dans le cadre de cet article comme la capacité de l'apprenant de prendre en charge les opérations d'apprentissage suivantes : fixer des objectifs ; planifier des activités d'apprentissage en sélectionnant des ressources et en élaborant des stratégies pour les utiliser ; évaluer sa progression ; expliciter les dimensions émotionnelles et agir sur elles.

Ensuite, nous nous situons par rapport aux propositions de Sockett et Toffoli (2012 ; Toffoli, 2020) pour insister sur le caractère formalisant de l'autonomisation. Autrement dit, même si l'apprentissage informel (Babault et al., 2022) peut rentrer pour nous dans les dispositifs autonomisants, notre définition de l'autonomie reste liée à la nécessité de rendre ces apprentissages explicites, y compris par exemple pour la conscientisation des effets de motivation et de plaisir induits par l'usage de certains outils numériques (Cappellini, 2022). Or, plusieurs auteurs (Mangenot, 2011 ; Cappellini et al., 2016 ; Rivens Mompean & Eisenbeis, 2022) ont défini les apprentissages informels comme des apprentissages qui ne sont pas intentionnels mais plutôt incidentels dans des activités qui ont une autre visée. Par exemple, l'apprentissage de constructions en langue anglaise à la suite du visionnage de séries dans cette langue dans un but de divertissement serait un apprentissage informel (Sockett, 2015). Pour nous, pour qu'un tel apprentissage rentre dans une visée autonomisante, il devrait être investi par une réflexion qui *a minima* le rendrait explicite et probablement conduirait à élaborer des stratégies d'apprentissage. Il rentrerait donc dans le cadre d'un apprentissage intentionnel, donc formel (intentionnel dans le cadre d'une institution éducative) ou non-formel (intentionnel hors cadre institutionnel), mais non informel.

Une fois l'autonomie et l'autonomisation caractérisées de cette manière, il est nécessaire de spécifier que puisque l'autonomie est un objectif de la formation (et non un prérequis), elle nécessite la mise en place d'un dispositif de soutien et d'accompagnement pour son développement. Les dispositifs autonomisants peuvent être variés. Dans notre cas, les constituants principaux des dispositifs que nous abordons viennent des réflexions sur les auto-apprentissages en centre de langue (Barbot, 2000) et leur opérationnalisation dans l'étude de Rivens Mompean et Eisenbeis (2009). Ces auteures détaillent les différents composants d'un dispositif d'autoformation en langue en les liant au guidage, que nous appellerons plus volontiers étayage, de l'autonomisation. Le premier composant est la disponibilité d'un ensemble de ressources répertoriées dans un centre de ressources en langues et faisant l'objet d'une indexation, également caractérisée comme un étayage en amont de

l'apprentissage. Le deuxième composant sont des séances d'apprendre à apprendre, dans lesquelles des groupes d'apprenants en autoformation échangent à propos de leurs ressources et stratégies d'apprentissage pour enrichir leurs répertoires d'apprentissage. Le troisième composant du dispositif sont les carnets de bord, qui peuvent être soit individuels, soit collectifs (Cappellini, 2015). Le quatrième et dernier composant sont des entretiens selon le modèle des entretiens de conseil (Gremmo, 1995). A ces éléments identifiés par Rivens Mompean et Eisenbeis l'on peut ajouter les interactions en langue cible (Cappellini et al., 2016), qui d'après Little représentent un élément essentiel du processus d'apprentissage autonome d'une langue, du développement de l'agentivité et *in fine* de la construction d'une identité plurilingue :

by exercising agency in the target language they [les apprenants] gradually develop a proficiency that is reflective as well as communicative, and the target language becomes a fully integrated part of their plurilingual repertoire and identity (Little, 2020 : 64).

Un élément essentiel des dispositifs autonomisants, explicité dans la citation précédente à côté de la dimension communicative, est celui de la réflexion métacognitive. Celle-ci est l'objet de plusieurs composants énumérés ci-dessus : les séances d'apprendre à apprendre, les carnets de bord et les entretiens conseil. La relation entre métacognition et autonomisation est complexe (voir Nogueira Garcia et al., 2017 et Cappellini, 2019 pour des discussions). En psychologie, la métacognition peut se référer soit à la réflexion sur les processus cognitifs, soit au contrôle de ceux-ci par la prise de décision consciente (Perfect & Schwartz, 2002). Une autre distinction importante est celle entre la connaissance métacognitive et la conscience métacognitive. La première est définie comme la connaissance des forces et des faiblesses de ses propres connaissances. La conscience métacognitive est définie comme le ressenti de l'apprenant lorsqu'il est engagé dans des processus cognitifs. Dans cet article, nous utilisons le terme métacognition uniquement dans son sens étroit de réflexion métacognitive, à la fois en termes de conscience du processus d'apprentissage et de connaissance résultant de ce processus. Plus spécifiquement en lien avec l'apprentissage autonome des langues, nous nous positionnons principalement dans ce que Little (2012) appelle la 'conception Dam' de l'autonomie, en particulier par le fait que le processus de réflexion métacognitive se déroule dans la langue cible des apprenants, dans notre cas le français. La réflexion métacognitive se fait donc dans la langue cible, ce qui va lier apprentissage de la langue et développement de l'autonomie.

Deux dernières dimensions essentielles au processus d'autonomisation sont enfin présentes dans notre réflexion. La première est celle des dimensions sociales de l'autonomisation, notamment concernant différents types d'interaction pouvant être convoqués par les apprenants. Il peut s'agir des interactions en milieu homoglotte auxquelles participent les

apprenants, avec les processus de mobilité sociale et socialisation les soutenant (Coste & Cavalli, 2015). Il peut s'agir également des interactions intégrées dans le dispositif par les formateurs et ingénieurs pédagogiques, telles par exemple des interactions horizontales concernant les réflexions métacognitives (Cappellini, 2015). En d'autres termes, nous nous inscrivons sur ce point dans la suite des conceptualisations de l'autonomie de Little (1991) comme processus social.

Enfin, nous reprenons les réflexions récentes sur les dimensions spatiales de l'autonomisation (Murray, 2014) et plus largement de l'apprentissage des langues. Cela se traduit d'abord dans le design et l'aménagement des espaces formels et non formels d'apprentissage, dont font partie les centres de ressources en langues, comme illustré par les contributions à l'ouvrage de Kroenenberg (2017) ou par Chateau et al. (2017). Plus largement, à la suite de Benson (2021), nous distinguons entre l'espace comme donnée pour ainsi dire objective et l'espace tel qu'il est vécu et construit par les apprenants comme un ensemble de réseaux d'accès et de pratique des langues permettant de construire des trajectoires d'apprentissage.

Pour conclure, nous pouvons résumer par la représentation graphique suivante l'ensemble des composants pouvant rentrer dans des dispositifs autonomisants, que nous appellerons les *éléments* du dispositif. Il faut noter que malgré cette dénomination à tendance réifiante, ces éléments ne sont pas des choses, mais des relations (cf. *supra*) entre l'apprenant et son environnement d'apprentissage. A la base des différents éléments, on trouve les processus métacognitifs, moteurs du processus d'autonomisation car ils permettent de rendre explicites les processus d'apprentissage d'une langue et, suite à cette explicitation, d'en faire un objet d'action.

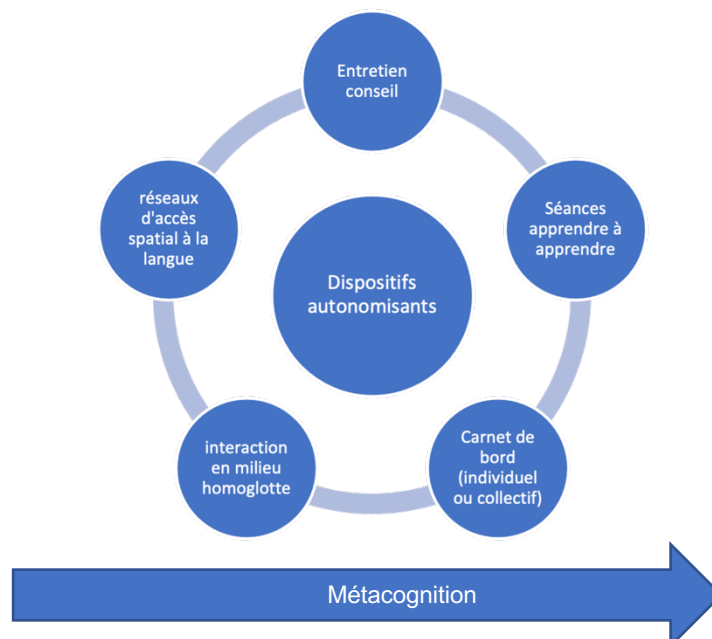


Schéma 2. Éléments des dispositifs autonomisants

Dans ce cadre théorique, nous avons caractérisé les trois notions principales de notre article. D'abord, nous avons abordé différentes manières de concevoir la notion de dispositif et en avons proposé une définition opérationnelle dans le cadre de cette étude. Ensuite, nous avons défini la notion de différenciation en explicitant les différents sens possibles (individualisation, personnalisation, collaboration) et leurs relations. Enfin, nous avons proposé une brève caractérisation de la notion d'autonomisation. Dans la section suivante, nous décrivons sur le plan ingénierique différents dispositifs articulant des éléments de CL et CRL pour la gestion de l'hétérogénéité dans une perspective autonomisante, pour ensuite en dégager une ébauche de modélisation.

3. Dispositifs

3.1 Dispositif 1. GMP

Le premier dispositif que nous présentons est un cours hybride qui a été conçu pour un groupe d'apprenants malaisien en échange universitaire au département GMP (Génie Mécanique et Productique) de l'IUT d'Aix-Marseille. Bien que le niveau B1 soit requis pour suivre la formation à l'IUT, le groupe composé de 13 individus présentait une grande hétérogénéité de niveau allant, pour certaines compétences, du niveau A2 au niveau C1. Face à ce constat de classe multi-niveaux, un dispositif hybride a été conçu pour répondre aux besoins et aux objectifs personnels des apprenants tout en maintenant une cohésion de groupe nécessaire au développement de leur apprentissage et de leur autonomisation.

Le cours hybride, d'une durée totale de 40 heures, est composé de 21 heures de présentiel et 19 heures à distance. Les 21 heures en présentiel sont réparties sur 7 regroupements hebdomadaires de 3 heures chacun intégrant des modalités de travail adaptées à la classe multi-niveaux comme l'alternance de travaux en groupe de niveaux et en groupes hétérogènes (Pouzergues et al., 2022). Les moments en présentiel ont également servi à cinq séances d'apprendre à apprendre, d'environ quinze minutes (*infra*).

Les 19 heures hors de la classe correspondent à deux heures de travail hebdomadaire après les séances en présentiel, aux entretiens individuels (environ une heure) et à la réalisation d'une tâche collaborative (quatre heures). En effet, la scénarisation du cours hybride s'articule autour de la résolution d'une tâche-projet authentique (Nissen, 2019), dont l'objectif est de réaliser une vidéo de présentation de leur formation GMP dans l'objectif de participer au jeu concours *je filme ma formation*³. La réalisation de cette vidéo représente un enjeu stimulant et

³ Ce concours, organisé par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche ainsi que par le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, cherche d'une part à faire connaître les

visée à obtenir une réelle adhésion des apprenants à la tâche-projet favorisant leur motivation et leur implication cognitive et personnelle (Guichon, 2012). Cette visée se retrouve dans certaines verbalisations des apprenants, comme la suivante tirée d'un carnet de bord : « J'ai apprécié l'activité autour des projets car j'apprends beaucoup de chose de cette activité »⁴. Cette tâche projet vise parallèlement la collaboration et la coopération des apprenants, essentielle à la cohésion du groupe en classe multi-niveaux. Pour soutenir la réalisation des activités hors de la classe, le dispositif s'appuie par ailleurs sur des éléments d'autonomisation repris au CRL, à savoir : deux entretiens conseils (deux de vingt minutes chacun), les cinq séances apprendre à apprendre déjà mentionnées ; un carnet de bord collectif implémenté sur un forum de la plateforme Moodle.

Les deux entretiens conseil individuels, d'une durée comprise entre quinze et trente minutes chacun, représentent un moment d'échange où l'apprenant formule à l'enseignant ses objectifs, les difficultés rencontrées, les stratégies d'apprentissage adoptées, où il énumère les ressources utilisées, etc. Le rôle du formateur est dans ce cas d'offrir un soutien psychologique et pédagogique. En effet, l'entretien conseil dans ce dispositif est notamment l'occasion pour l'apprenant de relater ses expériences d'interactions et d'apprentissage en milieu homoglotte. Ces expériences font l'objet d'une réflexion en termes d'occasions de pratiquer une langue et d'apport pour le développement de compétences communicatives en FLE comme le montre cet apprenant qui sur le carnet de bord encourage ses pairs à récupérer du matériel de communication de la collectivité locale :

[...] vous pouvez aller à la mairie pour prendre les brochures qui ont été préparées [...] vous allez lire beaucoup de nouveaux vocabulaires [...] vous pouvez même prévoir d'y aller car il y a l'email et le nombre de téléphone de travailleur pour avoir plus d'info sur les activités ⁵.

Mais elles sont également porteuses d'un investissement émotif de la part des apprenants, allant de la crainte de sortir de sa zone de confort pour aller à la rencontre des étudiants « locaux » à l'enthousiasme de réussir des interactions avec des interlocuteurs francophones, comme le montre le témoignage suivant à l'occasion d'une rencontre festive : « le week-end dernier, il y avait une soirée à ma résidence, je devais parler en français avec eux, c'était dur ! de temps en temps, j'ai enfin pu parler avec eux ». Le processus d'autonomisation passe dans ce cas par la prise en charge de l'apprenant qui recherche des occasions de pratique « Sachant que nous sommes tous des malaisiens, on doit chercher les autres copains des

formations du supérieur aux lycéens, et d'autre part à développer l'esprit d'initiative et d'engagement des étudiants dans leur parcours universitaire et professionnel. <https://jefilmemaformation.tv/>

⁴ Tous les extraits sont reproduits tels qu'ils apparaissent dans nos données, y compris en gardant les éventuelles erreurs.

⁵ Tous les extraits sont reproduits tels qu'ils apparaissent dans nos données, y compris en gardant les éventuelles erreurs.

nationalités différentes pour que nous parlions français automatiquement » et qui amène l'apprenant à des prises de risque pour sa face « Le rythme de parler était plus vite et la catastrophe c'est quand 2 gens parlent au même temps ». Pendant les entretiens conseil, le formateur conseille l'apprenant sur ses choix et lui propose des solutions (par exemple des ressources spécifiques et adaptées pour travailler un point de langue) ou des recommandations (par exemple prendre un livre en français facile à la bibliothèque, regarder sa série en français avec les sous-titres en français, suivre un podcast sur une thématique bien précise, etc.). Ces entretiens représentent ainsi une dynamique plutôt individualisante qui s'appuie sur une réflexion métacognitive sur l'apprentissage et plus largement sur le vécu en milieu homoglotte. Cette individualisation se retrouve dans des verbalisations des apprenants, comme par exemple « certaines activités comme l'entretien avec l'enseignant et les activités en présentiel ont répondu à mes besoins spécifiques ».

Les séances apprendre à apprendre d'une durée de dix à vingt minutes ont été proposées à cinq reprises au cours du dispositif. Les carnets de bord collectifs sont quant à eux suggérés de manière hebdomadaire. Ces moments d'échange horizontaux entre pairs visent à donner l'occasion aux apprenants de partager leurs expériences positives et négatives et d'en tirer des conclusions, comme le montre le témoignage d'un apprenant : « le carnet de bord de la classe a été très utilisé pour découvrir les nouveaux façons d'apprendre et les partager avec les amis ». Ces éléments du dispositif visent également à faire élargir leurs répertoires d'apprentissage en découvrant les stratégies et les ressources élaborées et mobilisées par les autres membres du groupe. Ces deux outils permettent de compléter la coopération des apprenants déjà initiée à travers la réalisation de la tâche-projet décrite précédemment et favorise leur autonomisation par la décentration permise par la découverte des parcours des autres.

Pour résumer, le dispositif regroupe différents éléments qui ont une portée différente dans la gestion de l'hétérogénéité. Les séances de classe et la tâche-projet ont une portée de différenciation au sens d'une collaboration forte. Une collaboration pour ainsi dire plus faible se trouve dans les séances d'apprendre à apprendre et dans le carnet de bord collectif, qui permettent de donner à l'apprentissage une dimension de groupe, mais d'une manière moins fédérative que la tâche-projet. Une différenciation plus à portée individualisante se trouve dans les entretiens conseil et dans les expériences individuelles du vécu en milieu homoglotte. L'ensemble de ces éléments vise à atteindre ainsi une personnalisation de l'apprentissage, grâce notamment à une pédagogie individualisante et une forte coopération entre pairs, soutenant ainsi l'autonomisation des apprenants et la différenciation pédagogique en classe

multi-niveaux. Le dispositif et ses éléments peuvent être représentés sur le plan de la dimension ingénierique⁶ sous forme de modélisation graphique comme suit :

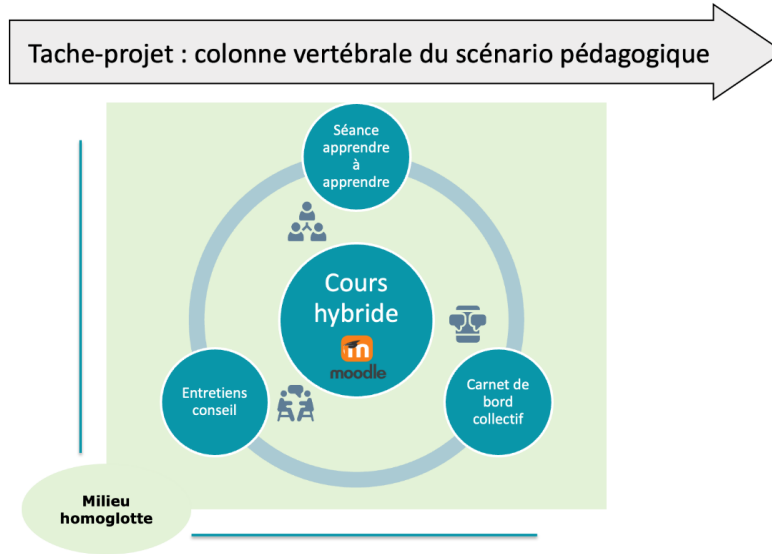


Schéma 3. Représentation du dispositif 1

3.2 Dispositif 2. Projet individuel⁷

Le deuxième dispositif que nous présentons est conçu dans le cadre d'un cours de FLE pour un public de niveau A1 et vise à articuler des éléments des dispositifs autonomisants pour une hybridation de ce cours. En ce qui concerne les formatrices, deux sont impliquées dans le dispositif : la première est l'enseignante du cours au CL, la seconde est une tutrice du CRL. La tutrice a participé aux cours de l'enseignante pour mieux comprendre le déroulé et la progression du cours et pour mieux se familiariser avec les apprenants. Après une période d'observation, la tutrice a déployé des éléments des dispositifs autonomisants, dans la perspective générale de réaliser un projet individuel personnel.

Chaque apprenant a bénéficié d'un entretien conseil en présentiel pour verbaliser et éventuellement conscientiser sa biographie langagière et pour fixer un objectif personnel correspondant à un projet individuel. Les objectifs étaient très variés, allant de la réalisation d'une vidéo présentant un musée local à l'écriture d'une histoire pour enfants. Quand cela était possible et pertinent, la tutrice guidait l'apprenant pour établir des liens entre son projet personnel d'une part et d'autre part le cours de langue suivi et/ou son séjour en France. Le contact avec la tutrice se prolongeait après l'entretien initial par différents moyens de

⁶ Plusieurs études portant sur la dimension praxéologique et pédagogiques ont été menées sur ce dispositif. Le lecteur intéressé pourra se référer à Pouzergues et al. (2022), Pouzergues et Cappellini (2022) et Pouzergues (2022).

⁷ Cette section se base sur le travail pédagogique et de recherche effectué par Virginia Oliveira dans le cadre de son master 2 FLE en 2021-22.

communication, allant de l'échange de courriels aux échanges sur messagerie instantanée en ligne. Ces contacts pouvaient avoir différentes fonctions, allant de la demande de conseils pour l'apprentissage, à la demande de retour sur des productions langagières, comme dans les exemples ci-dessous.

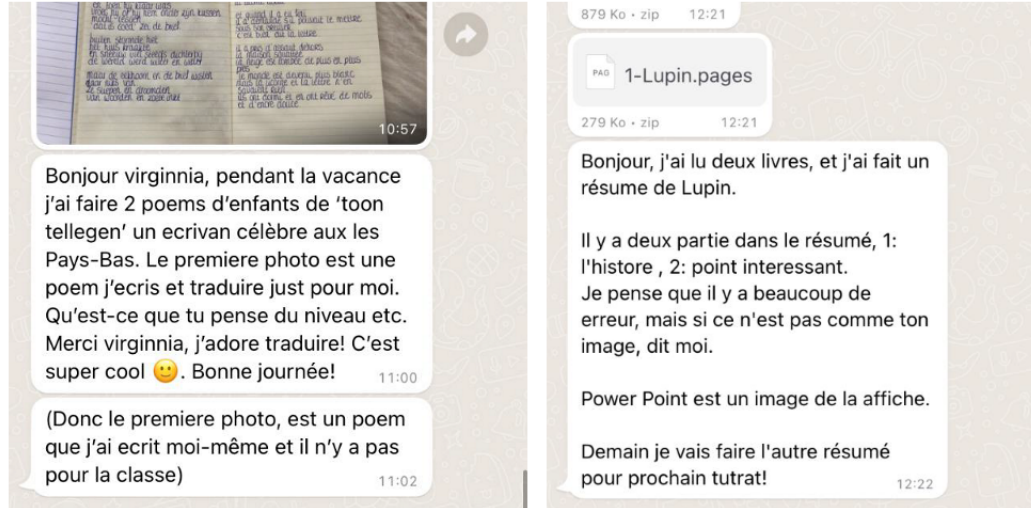


Figure 1. Échanges tutrice-apprenants

Dans les termes définis dans le cadre théorique, le contact avec la tutrice tout au long du semestre relève d'une dynamique d'individualisation. La dimension autonomisante du projet individuel vient du fait que chaque apprenant a la liberté de choisir son propre objectif et est accompagné pour devenir capable de l'atteindre, tant sur le plan de l'accompagnement de la réflexion métacognitive sur les processus d'apprentissage, que sur celle langagière pour un suivi individualisé concernant les productions réalisées.

Les interactions sociales horizontales dans ce dispositif se retrouvent principalement dans le cadre de la classe de langue et, par rapport au dispositif GMP, moins dans une perspective d'autonomisation. En plus de la classe, les interactions entre apprenants se trouvent dans le cadre d'ateliers de conversation, éventuellement réalisés en ligne, permettant aux participants de prendre la parole en langue cible. Les interactions horizontales à visée autonomisante sont néanmoins présentes par la présence d'un mur virtuel partagé, sur lequel les apprenants peuvent non seulement partager leurs ressources d'apprentissage et leurs productions, mais aussi aller voir et commenter celles des autres collègues. Par l'introduction de cette dimension du groupe, le dispositif intègre donc une dynamique de personnalisation telle qu'elle a été définie ci-dessus.

Le trait caractéristique de ce dispositif est d'étayer le lien possible entre le cours et ses contenus et le développement de l'apprentissage de manière individuelle. Cela a été fait par l'intermédiaire d'un document de traitement de texte en ligne, dont voici une capture d'écran.

Mayato

Je lis des livres en le français et je fais le résumé chaque semaine de ces livres dans un cahier. Pour moi l'étape 2, cours 3 est utile. On apprend les adjectifs possessifs. Dans l'histoire il y a des personnes. Pour écrire des actions des personnes l'étape 2 est utile. le cours est faciles à utiliser.

Ma progression en Français:

J'ai travaillé beaucoup pour le projet et J'ai appris beaucoup de vocabulaire, de grammaire.

Figure 2. Extrait document partagé en ligne

L'introduction de cet élément visait à faire réfléchir les apprenants sur la manière dont ce qu'ils apprenaient en cours pouvait alimenter leur projet personnel, éventuellement en lien avec leur vécu en milieu homoglotte. Il s'agit en d'autres termes d'étayer la réflexion pour que les apprentissages collectifs ou personnels de la langue soient intégrés dans une perspective actionnelle par la réutilisation en contexte des éléments langagiers appris. Malgré les intentions sur le plan de l'ingénierie pédagogique concernant cet élément, force est de constater que cet élément du dispositif est resté très largement sous-exploité. Cela nous a amené à étayer davantage cet élément dans le cadre d'un dispositif successif (tandem), en réduisant la part d'autonomie dans la fixation des objectifs d'apprentissage.

La schématisation du dispositif se présente comme il suit.

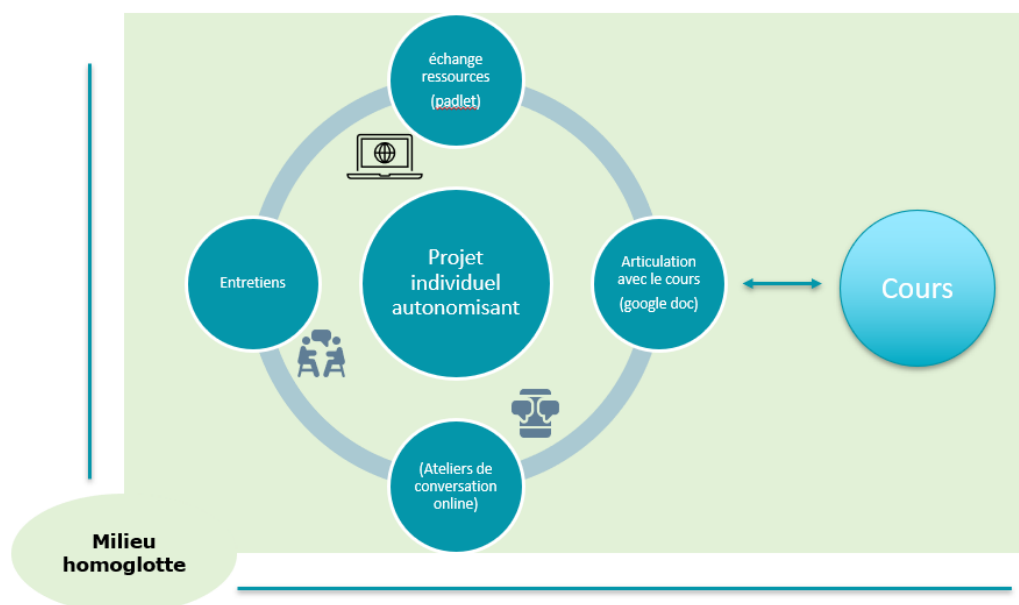


Schéma 4. Représentation du dispositif 2

La dynamique d'autonomisation se développe par un versant d'individualisation avec les projets individuels des étudiants, et sur un versant de personnalisation par les échanges horizontaux concernant les ressources et les stratégies d'apprentissage. Des liens sont

encouragés, mais probablement pas suffisamment étayés, entre projet individuel et cours d'une part, et entre apprentissage dans ce cadre et le milieu homoglotte d'autre part.

3.3 Dispositif 3. Tandem intégré

Le troisième et dernier dispositif que nous présentons est implémenté auprès de deux groupes et comporte des objectifs et des modalités différentes pour les deux. D'un côté il s'agit d'un groupe d'apprenants de différentes langues inscrit en première année de master FLE et suivant un cours d'apprentissage d'une langue en autoformation avec deux ensembles d'objectifs. Le premier ensemble est de développer des connaissances et une expérience du paradigme de l'autonomie en langues pour leur professionnalisation, selon le modèle présenté dans Cappellini et Eisenbeis (2015). Le second ensemble est de développer des connaissances et une expérience des dynamiques interactionnelles soutenant l'apprentissage, par une introduction à l'analyse conversationnelle et aux études sur la communication exolingue (David & Cappellini, 2022). L'apprentissage pour ce groupe présente trois composantes, correspondant à peu près à une heure de travail hebdomadaire chacun : un apprentissage en autoformation accompagnée (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009) ; un apprentissage en tandem avec les étudiants du second groupe ; des cours en groupe sous la forme de cours frontaux sur les éléments principaux du paradigme de l'autonomie et de l'analyse conversationnelle dans la première partie du semestre, puis des autoconfrontations de groupe (Guichon, 2009) dans la seconde partie.

Le second groupe d'apprenants, sur lequel nous nous concentrons dans cette section, est un groupe d'apprenants de FLE de niveau A2 dans le centre de FLE. Ce public est inscrit dans un diplôme universitaire comportant 18 heures de cours par semaine pour un total de 234 heures annuelles. L'hybridation dans le sens de l'autonomisation se fait dans ce cas avec l'introduction d'un tandem inspiré des tandems mis en place au CRL (Cappellini, sous presse). Plus précisément, le dispositif intègre six sessions d'échanges tandem d'une heure chacune, réalisées avec les étudiants de master FLE, qui apprennent la langue maternelle des apprenants de FLE à des niveaux allant de grand débutant à B2. Les discussions dans les parties en français des sessions tandem suivent la progression de l'apprentissage de FLE en classe. A cette fin, l'enseignant de la classe de FLE a élaboré des activités de discussions à préparer et à réaliser pendant la demi-heure d'échanges en français. Les étudiants de master 1 FLE ont à disposition ces activités ainsi que la progression générale abordée dans le cours de FLE. Au début, en milieu et à la fin des sessions tandem, les étudiants bénéficient d'un entretien conseil de quinze minutes visant, comme dans le dispositif GMP, à faire le point sur les objectifs, les difficultés rencontrées, les stratégies choisies, les ressources utilisées mais aussi sur leur ressenti après les séances tandem. En plus des sessions tandem, les

apprenants de FLE développent des réflexions métacognitives en langue cible, d'une part sur un carnet de bord collectif implémenté dans Moodle (comme dans le premier dispositif GMP), d'autre part, dans des séances d'apprendre à apprendre.

Dans ce dispositif, la différenciation autonomisante se réalise par une triple dynamique combinant l'individualisation (entretiens conseil), la personnalisation par les réflexions métacognitives entre apprenants du même groupe (carnet de bord, séances apprendre à apprendre), et la coopération inscrite dans les interactions tandem. Sur le plan des intentions d'ingénierie pédagogique, les interactions tandem visent à créer une occasion de pratique directe des apprentissages de français en classe, ce qui réduit le degré d'autonomie concernant l'établissement des objectifs et donc l'auto-direction par rapport au dispositif 2. De plus, les interactions en tandem sont instaurées comme un pont vers les interactions dans le milieu homoglotte, pour que les apprenants prennent de la confiance concernant leur capacité à interagir avec des francophones. Enfin, le tandem, par sa nature foncièrement plurilingue (Tardieu & Horgues, 2020), permet de développer ces répertoire et identité plurilingues mentionnés par Little (2020, ci-dessus), en particulier par la valorisation des langues maternelles des apprenants, langues pas toujours reconnues comme dignes d'intérêt en milieu francophone.

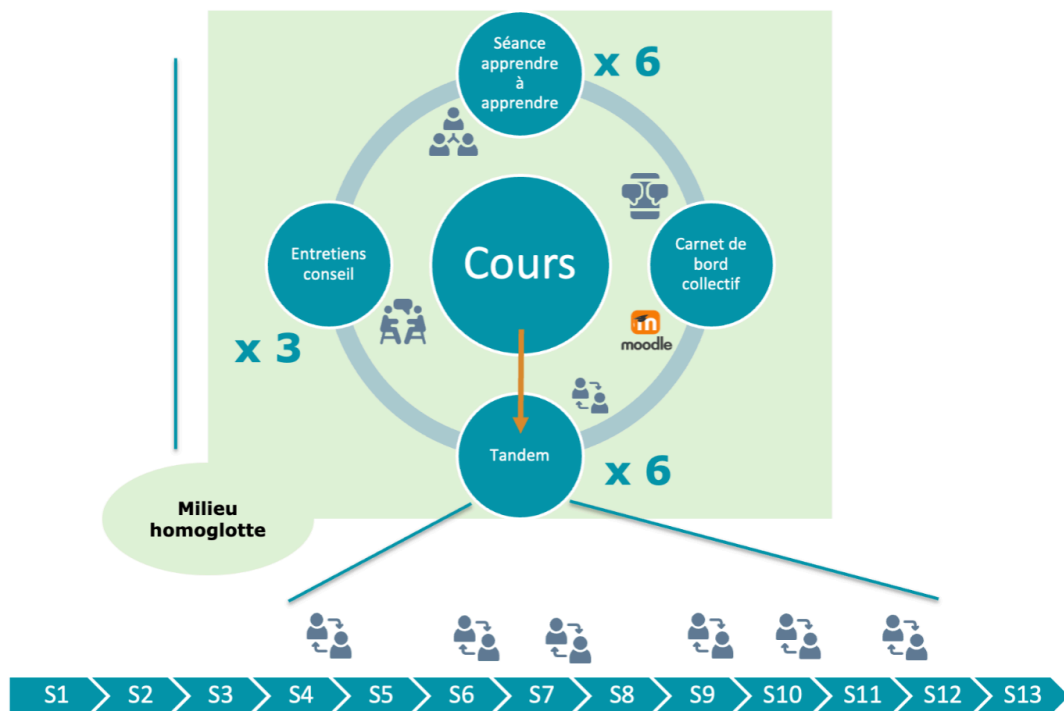


Schéma 5. Représentation du dispositif 3

4. Discussion

A partir de la présentation des trois dispositifs dans la section précédente, plusieurs observations sont possibles pour mieux comprendre la notion de dispositif et la place qu'elle

peut prendre en didactique des langues et cultures. Il est à noter que nous proposons cette caractérisation en la circonscrivant aux dispositifs de différenciation à visée autonomisante. Cela étant, certains éléments de notre caractérisation nous semblent potentiellement pertinents également pour d'autres types de dispositifs.

4.1 Vers une modélisation des dispositifs de différenciation autonomisante

La notion de dispositif semble une notion permettant de concevoir l'action pédagogique dans sa plasticité, dans la tension entre la nécessaire contextualisation de l'action pédagogique (David & Leconte, 2022) et la modélisation permettant la théorisation et les transferts. Ainsi, en partant de l'identification de certaines relations dans des dispositifs présentés dans la littérature (par ex. Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009), que nous avons appelées « éléments du dispositif », nous avons montré des réagencements de ces éléments dans des dispositifs visant la gestion de l'hétérogénéité par la différenciation. Par analogie, on peut comprendre les éléments des dispositifs autonomisants comme les couleurs d'une palette pour un peintre, couleurs qui sont combinées dans des compositions. La décomposition, l'analyse du dispositif en éléments permet ainsi d'abord de rendre ces éléments disponibles pour l'assimilation dans leur répertoire par les formateurs et les ingénieurs pédagogiques, puis leur mise en mouvement dans la composition de nouveaux dispositifs situés, en fonction des intentions pédagogiques et des caractéristiques des publics. En une phrase, la notion de dispositif semble une notion intermédiaire entre la modélisation didactique et la conception contextualisée d'action pédagogiques. Dans cette perspective, nous proposons l'ébauche de modélisation suivante pour rendre compte des dispositifs de différenciation autonomisante.

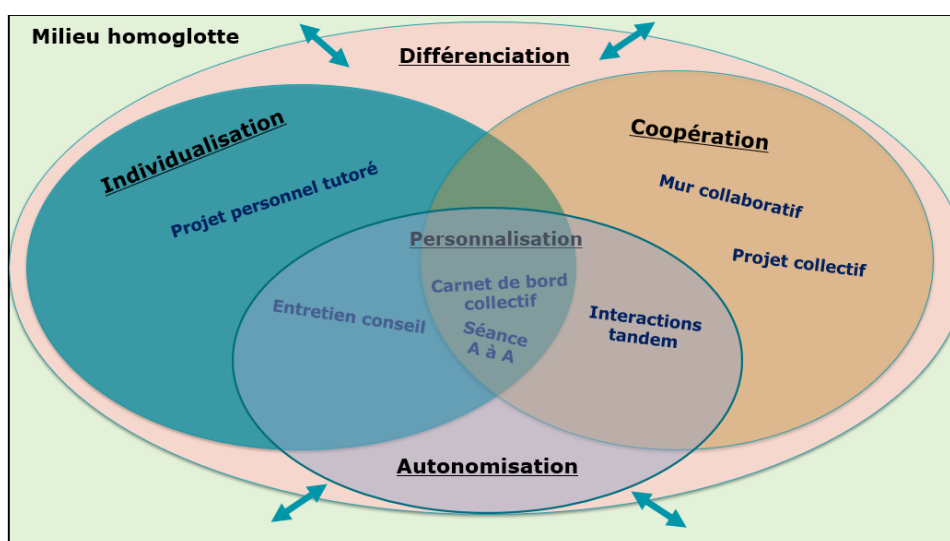


Schéma 6. Modélisation de dispositifs de différenciation autonomisante

Dans cette modélisation, l'autonomisation se superpose à la compréhension de la différenciation comme ensemble de démarches agissant sur le continuum allant de l'individualisation à la coopération. L'autonomisation se développe dans les trois types de différenciation, développant parfois une logique d'individualisation (par l'entretien conseil), une logique de coopération (par les interactions tandem), ou une logique de personnalisation combinant les deux premières (par les carnets de bord collectifs et par les séances d'apprendre à apprendre). L'ensemble de ces éléments s'insère plus largement dans la relation au milieu homoglotte (représentée par les flèches bidirectionnelles), convoqué de différentes manières selon les dispositifs ou selon les choix des apprenants dans un dispositif.

4.2 Apports de la notion de dispositif dans la différenciation autonomisante

En plus de permettre de concevoir l'action pédagogique de manière située à partir des modélisations didactiques, la notion de dispositif permet de comprendre aussi le caractère nécessairement concerté des dispositifs. Autrement dit, la mise en place de dispositifs semble impliquer la coordination entre plusieurs formateurs pour rester soutenable. Dans les trois dispositifs abordés, le caractère concerté est pleinement visible dans le dispositif 2 par la collaboration entre l'enseignante du CL et la tutrice du CRL et dans le dispositif 3 par la collaboration entre les deux enseignants et leur reprise d'outils pédagogiques conçus au sein du CRL. Il est moins évident dans le dispositif 1, qui constitue en ce sens en partie une exception puisque l'enseignant seul prend l'ensemble des rôles, par ailleurs au prix d'un investissement personnel considérable entraînant le doublement des heures d'enseignement initialement prévues. La concertation dans ce cas se fait pour ainsi dire dans les coulisses du dispositif, puisque l'enseignant reprend des éléments qu'il a expérimentés en CRL en tant que tuteur, et puisque la conception du dispositif se fait dans une confrontation avec des collègues du CL et du CRL. Notons que le caractère concerté inscrit dans la notion de dispositif le lie à la centration sur l'apprenant, puisque cette concertation se fait autour de ce dernier.

Ce caractère concerté des dispositifs de différenciation à visée autonomisante amène deux observations. La première est le potentiel fédérateur dans la formation d'équipes pédagogiques autour d'un dispositif. En ce sens, la notion de dispositif impliquant plusieurs acteurs peut non seulement créer une dynamique dans les équipes enseignantes, mais aussi amener à une professionnalisation en termes de formation continue et d'esprit d'équipe, d'appartenance à une profession commune. Cette professionnalisation se développe sur le plan individuel par le partage de pratiques et l'enrichissement du répertoire pédagogique de chacun, et sur le plan collectif par la création d'une appartenance au même corps de métier. La seconde observation est que cela pose des questions sur le plan organisationnel de

l'institution. En effet, la collaboration entre personnes peut se faire en dehors des « frontières » institutionnelles délimitant les services et les facultés. Sur ce plan organisationnel, on pourrait ainsi se demander de quelle manière on peut faciliter la mise en place de dispositifs pour la différenciation autonomisante. Le CRL et le CL apparaissent ainsi complémentaires dans la conception et la mise en place d'une dynamique de différenciation en classe de FLE à partir du moment où ils combinent une logique d'individualisation (entretiens conseil et projet personnel tutoré) et de coopération (mur collaboratif et projet collectif). Cette combinaison permet une réelle personnalisation indispensable pour une différenciation efficace.

Un autre élément ressortant des dispositifs abordés est le fait que le CRL peut intervenir dans les centres de FLE pour soutenir, voire créer et formaliser des passerelles entre la vie en milieu homoglotte et l'apprentissage formel des langues, et ce dans une perspective autonomisante faisant levier sur les dimensions spatiales de l'autonomie permettant de formaliser les apprentissages informels dans ce milieu homoglotte. Ainsi dans les dispositifs que nous avons abordés, nous avons observé que pour le dispositif 1, le groupe d'apprenants, à travers des interactions horizontales, a commencé à puiser dans le milieu homoglotte pour la pratique et l'apprentissage du FLE, que ce soit concernant le matériel de communication des collectivités locales ou les occasions de rencontres festives avec la communauté étudiante. Ces éléments étaient à l'initiative des étudiants, et explicités par les verbalisations métacognitives. Dans le deuxième dispositif nous avons vu qu'il y a un début de didactisation du rapport au milieu homoglotte, avec le document partagé en ligne qui pose explicitement aux étudiants la question de ce que dans leurs cours peut être utilisé en milieu homoglotte et comment le milieu homoglotte permet de progresser dans l'apprentissage du français. La notion de dispositif articulant des éléments du CRL à l'offre du CL permet ainsi de concevoir une différenciation formalisant les apprentissages informels en milieu homoglotte.

Un dernier point de réflexion émergeant de l'examen des dispositifs présentés dans la section précédente est la manière dont le dispositif conçoit l'hétérogénéité. Dans les trois dispositifs, les différentes formes d'hétérogénéité (de niveau de langue, de répertoire langagier, d'origine géographique) sont abordées comme une diversité à valoriser. Ainsi des niveaux de langue différents dans le premier dispositif ont permis la mise en place d'une entraide dans la collaboration pour la réalisation de la tâche-projet, et d'une dynamique d'émulation dans le rapport au milieu homoglotte. Ou encore, dans le troisième dispositif, les langues premières des apprenants de FLE sont valorisées par le tandem, ce qui permet aux apprenants de se positionner non seulement comme bénéficiaires de l'offre éducative, mais aussi comme acteurs enrichissant le plurilinguisme dans l'université d'accueil.

Conclusion

Dans cet article, nous nous sommes intéressés à dégager les apports de la notion de dispositif pour la mise en place d'une gestion de l'hétérogénéité dans le sens de la différenciation à visée autonomisante. D'abord, nous avons brièvement présenté le contexte institutionnel au centre de notre étude. Ensuite, dans le cadre théorique nous avons caractérisé les notions de dispositif, de différenciation et d'autonomisation. La troisième section a illustré sur le plan de la dimension ingénierique trois dispositifs mis en place au sein de notre institution, en montrant les configurations à l'œuvre dans l'agencement des différents éléments du dispositif. Nous avons ensuite proposé une discussion à partir de l'expérience de ces trois dispositifs pour formaliser d'abord une première modélisation des dispositifs de différenciation autonomisante, ensuite pour pointer les apports de la notion de dispositif, à savoir que le dispositif peut être :

1. une notion intermédiaire entre modélisation didactique et action pédagogique contextualisée ;
2. une notion qui permet de penser la concertation de différents acteurs dans l'action pédagogique ;
3. (en lien avec le point précédent) une notion pour penser la fédération d'équipes et la professionnalisation du corps des formateurs ;
4. une notion pour concevoir la formalisation d'apprentissages formels en milieu homoglotte dans le cadre de la différenciation en faisant levier sur les dimensions spatiales de l'autonomisation.

Enfin, nous avons insisté sur le fait que dans un dispositif de différenciation autonomisante, l'hétérogénéité devient une diversité à valoriser. Notre étude nous amène ainsi à préconiser la mise en place de dispositifs de différenciation autonomisante afin d'enrichir l'offre de formation institutionnelle par la valorisation de la diversité présente. Cela est une manière de développer une andragogie, par exemple chez des apprenants de FLE de niveau A qui peuvent ainsi devenir acteurs sociaux dans l'institution plutôt que d'être relégués, comme il est souvent le cas, à un rôle passif tant qu'ils n'ont pas atteint un niveau au moins B1. Notre préconisation implique également d'aller au-delà des séparations entre facultés et services de l'université, notamment au-delà de la séparation entre enseignement des langues en faculté et enseignement du FLE aux étudiants internationaux. En ce sens, la notion de dispositif semble un excellent levier pour entamer des collaborations entre enseignants de langues vivantes et enseignants de FLE, qui sont souvent sans contact.

BIBLIOGRAPHIE

- Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu. Le dispositif confronté à ses pratiques. In B. Albero, & N. Poteaux (Eds.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie: Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas*. Les Editions de la MSH.
- Babault, S., Grabowska, M., & Rivens Mompean, A. (2022). Apprentissage formel et informel des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 20(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.11780>
- Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. CLE International.
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy*. Longman/Pearson.
- Benson, P. (2021). *Language Learning Environments*. Multilingual Matters.
- Cappellini, M. (2015). Du carnet d'apprentissage individuel aux outils du Web 2. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34(1), 127-146.
- Cappellini, M. (2016). Roles and scaffolding in teletandem interactions: A study of the relations between the sociocultural and the language learning dimensions in a French–Chinese teletandem. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(1), 6-20.
- Cappellini, M. (2019). Vers un modèle d'évaluation pour l'autonomie en langues. Enjeux, paradoxes et pistes. *Mélanges Crapel*, 40(2). En ligne : https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_40_2_1_Cappellini.pdf
- Cappellini, M. (2022). Autonomie et citoyenneté numérique. Pour un élargissement du domaine de la métacognition. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 41(2). <https://doi.org/10.4000/apliut.10063>
- Cappellini, M. (2023). Conception d'un outil d'auto-évaluation accompagnée de l'autonomie d'apprentissage dans un dispositif tandem. La piste de la reconnaissance. In P. Acker, P. Candas, & D. Toffoli (Eds.), *Évaluation(s) et autonomisation dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'université*. Presses du Septentrion, in press.
- Cappellini, M., & Combe, C. (2022). Multiple online environments as complex systems: Toward an orchestration of environments. *Language Learning & Technology*, 26(1), 1-20. <https://doi.org/10.125/73497>
- Cappellini, M., & Eisenbeis, M. (2015). Apprendre à apprendre pour apprendre à enseigner ? Une étude des influences d'une expérience d'autoformation en langues en formation de formateurs sur la mise en place de dispositifs et pratiques autonomisantes. *Education et Formation*, e303, 71-90.
- Cappellini, M., Rivens Mompean, A. & Eisenbeis, M. (2016). Interactions plurielles d'étudiants en autoformation guidée et autonomisation. *Canadian Journal of Learning and Technology / Revue Canadienne de l'Apprentissage et de la Technologie*, 42(4). En ligne : <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/27475/20222>
- Chateau, A., Bailly, S., & Willié, V. (2017). Contribution/soutien des espaces à l'autodirection : un exemple d'hybridation du virtuel et du physique à l'université de Lorraine. *Alsic*, 20(3). <https://doi.org/10.4000/alsic.3143>
- Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? *Les cahiers du CERFEE*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13683>
- Connac, S., Puren, C., & Zakhartchouk, J.-M. (2022). Regards croisés sur la différenciation pédagogique. *Le Français dans le monde – Recherches et applications*, 72, 22-31.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*. Didier.
- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Conseil de l'Europe.
- David, C., & Abry, D. (2018). *Classes multiniveaux et pédagogie différenciée*. Hachette.
- David, C. & Cappellini, M. (2022). Vers des exploitations pédagogiques de la communication exolingue. In J. Sauvage (Ed.), *De la formation de formateurs dans l'enseignement – apprentissage des langues. Enjeux, contextes, évolutions* (pp. 219-238). L'Harmattan

- David, C., & Leconte, A. (Eds.) (2022). *Hétérogénéité, différenciation et contextualisation en français langue étrangère et seconde*. Numéro spécial du *Français dans le monde – Recherches et Applications*, 79.
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7-21. doi:10.1017/S1366728906002732
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.384>
- Gremmo, M. J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner. *Mélanges Crapel*, 22, 33-61.
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux*. Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- Guichon, N. (2009). Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. *ReCALL*, 21(2), 166-185.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Hatier.
- Huver, E. (2011). Evaluation et hétérogénéité. Communication présentée aux rencontres Hachette-FLE 2011, Alliance Française de Paris.
- Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection: pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Education permanente*, 152, 43-53.
- Kronenberg, F. A. (Ed.) (2017). *From language lab to language center and beyond: The past, present, and future of language center design*. International Association for Language Learning Technology.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education permanente*, 152, 143-155.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Authentik.
- Little, D. (2012). Two concepts of autonomy in language learning and their consequences for research. In L. Anglada & D. L. Banegas (Eds.), *Views on motivation and autonomy in ELT: Selected papers from the XXXVII FAAP Conference (APIZALS)*. APIZALS, 20-26.
- Little, D. (2020). Plurilingualism, learner autonomy and constructive alignment: A vision for university language centres in the 21st century. *Language Learning in Higher Education*, 10(2), 271-286.
- Mangenot, F. (2011). Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. In C. Dejean, F. Mangenot, & T. Soubrié (Eds.), *Actes du colloque Epal 2011 (Échanger pour apprendre en ligne)*, Université Stendhal – Grenoble 3, 24-26 juin 2011. Disponible en ligne sur <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02010467/document>
- Meirieu, P. (1990). *L'école, mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. ESF.
- Meirieu, P. (2012). *Pédagogie, des lieux communs aux concepts clés*. ESF.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche - DGESCO A (2015). Circulaire n° 2015-085 du 3-6-2015, Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.
- Murray, G. (Ed.) (2014). *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. Palgrave Macmillan.
- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel*. Didier.
- Nogueira Garcia, D., O'Connor, K. & Cappellini, M. (2017). A typology of metacognition. Examining autonomy in a collective blog compiled in a teletandem environment. In M. Cappellini, T. Lewis & A. Rivens Mompean (éd.), *Learner Autonomy and Web 2.0* (pp. 67-90). Equinox.
- Oliveira, V. (2022). *Pédagogie différenciée pour l'autonomisation des apprenants basée sur l'articulation SUFLE/CFAL: Exemple de mise en place de projets individuels en milieu homoglotte*. Mémoire de master 2 soutenu à Aix Marseille Université. Inédit.
- Perfect, T. J. & Schwartz, B. L. (Eds.). *Applied metacognition*. Cambridge University Press.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. ESF.

- Porcher, L. (1999). *Préface*. In M.-J. Barbot, & G. Camatarri, *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. PUF.
- Pouzergues, P. (2022). Multilevel courses and blended learning—tools for pedagogical differentiation and promoting student autonomy. In *European Journal of Applied linguistic*, 10(2), 272-283.
- Pouzergues, P., & Cappellini, M. (2022). La classe multi-niveaux et la pédagogie différenciée dans un cours hybride : des leviers pour l'autonomisation des apprenants ? *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 72, 83-96.
- Pouzergues, P., David, C., & Gala, N. (2022). Cours hybride et pédagogie différenciée en classe de FLE multi-niveaux. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 41(2). <https://doi.org/10.4000/apliut.10129>
- Przemyski, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette.
- Puren, C., & Bertocchini, P. (2001). Entre “pédagogie différenciée” et “apprentissage autonome”. *Les Langues modernes*, 4-2001, 38-44.
- Puren, C. (2003). Contre la pédagogie différenciée. *Lingua e Nuova didattica, Revue du LEND*, 2, 5-8.
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues: vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Presses universitaires du Septentrion.
- Rivens Mompean, A., & Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 6(1). En ligne. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2204>
- Rivens Mompean, A., & Eisenbeis, M. (2022). La métacognition au service de l'intégration des apprentissages informels dans un dispositif d'autoformation guidée. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 20(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.11389>
- Sockett, G. (2015). *The online informal learning of English*. Palgrave Macmillan.
- Sockett, G., & Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *ReCALL*, 24(2), 138-151.
- Tardieu, C., & Horgues, C. (Eds.) (2020). *Redefining tandem language and culture learning in higher education*. Routledge.
- Toffoli, D. (2020). *Informal learning and institution-wide language provision*. Palgrave Macmillan.