

LANGUAGE

French as a second/foreign language

TARGET

Au-pair and adult learners

AIMS

- > Differentiate instruction for a multi-levelled class
- > Foster cooperation between students of different levels
- > Use IT solutions to support differentiation

MATERIALS

- > Examples of the journal realized
- > Other material can be downloaded from www.babylonia.ch > issue 1/2019 > Article David

PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) ET SECONDE (FLS): RÉALISATION D'UN JOURNAL EN LIGNE DANS UNE CLASSE MULTILINGUE ET MULTI-NIVEAUX (A1-B2+)



Would differentiated pedagogy and task-based learning work together in multilevel classes in French as a Foreign Language (FFL)? How can differentiated pedagogy lead multi-level learners to a common task?

This article shows an example of differentiated project-based teaching in a multilevel FFL classroom. Lesson plans and examples of sequences help to understand how to differentiate activities while maintaining the unity of the group. We will present a newspaper published by a group of multilingual and multilevel au pairs (A1-B2+) during a one-semester course. We will show how different language objectives adapted to different levels of the class fit into different sections, allowing everyone to participate while working at their own level.

1. Hétérogénéité en classe de FLE/S: description, terrain et problématique

1.1. Un contexte d'enseignement/apprentissage de plus en plus fréquent

Aujourd'hui, nombreuses sont les situations d'enseignement/apprentissage du FLE/S qui accueillent des publics d'apprenants très hétérogènes. Au sein d'une même classe, on trouve de grandes différences en termes de nationalités, profils, histoire, culture d'apprentissage, cursus scolaire et niveau d'alphabétisation, âge, motivation, niveau de compétences en français. Un phénomène qui s'explique par des raisons politiques (l'arrivée massive d'apprenants migrants et la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés), des raisons économiques (pas assez d'apprenants pour ouvrir plusieurs classes), des raisons institutionnelles (certains systèmes scolaires ou universitaires permettent de commencer l'apprentissage du français à n'importe quel stade de la scolarité, ce qui fait que certaines classes rassemblent des apprenants de niveaux très différents).

1.2. Notre terrain: une classe de FLE/S A1-B2+ dans un centre universitaire de FLE

Le présent article s'appuie sur une expérience d'enseignement auprès d'une classe de 15 jeunes étudiants au pair apprenant le FLE au Centre universitaire d'études françaises (CUEF) de l'Université de Grenoble. Ils suivent 4h de cours de français une fois par semaine pendant un semestre et sont rassemblés au sein d'une même classe. Les nationalités sont très diverses. La classe est multilingue et multiniveaux (les niveaux en français s'échelonnent de A1 à B2+ du CECRL). La classe est composée de 4 A1, 3 A2, 4 B1 et 4 B2.

Une si grande hétérogénéité en termes de niveaux en langue est rare dans les centres de langues en France. Le fait que les cours soient payants augmente le stress de l'enseignant, placé devant le défi de faire progresser ses étudiants comme s'ils étaient dans une classe dite homogène.

1.3. Différencier, oui mais comment?

Dans un tel contexte, les apprenants ont parfois le sentiment de ne pas être

Catherine David | Université Aix-Marseille



Catherine David est formatrice de formateurs et Maître de conférences en didactique du FLE/S à l'Université d'Aix-Marseille. Ses travaux de recherche portent sur la gestion de l'hétérogénéité en classe de langue. Elle est l'auteure, avec D. Abry, de l'ouvrage *Classes multi-niveaux et pédagogie différenciée* (en FLE), Hachette, 2018.

La pédagogie différenciée et l'approche actionnelle feraient-elles bon ménage au sein des classes multi-niveaux en FLE/S? Comment différencier alors sa pédagogie pour conduire des apprenants multi-niveaux vers une tâche commune? Comment programmer sa séquence, quels objectifs choisir, quelles démarches mettre en place? Et comment gérer le manque de temps pour mener à bien un projet de classe?

dans la classe appropriée à leur niveau. Les enseignants sont souvent démunis. Comment organiser les regroupements, établir une progression, adapter les activités pour répondre aux niveaux des apprenants? Vouloir prendre en compte l'hétérogénéité, c'est mettre en place, de la part des enseignants, des démarches de différenciation (David & Abry, 2018) qui demandent un temps de préparation colossal et parfois un sentiment de frustration de ne pas pouvoir répondre aux attentes de chaque apprenant.

Les échanges entre les enseignants de FLE pour adultes et les enseignants de FLE scolaire, tous deux confrontés à une grande hétérogénéité de leur public, ont également permis de faire avancer la réflexion sur les dispositifs de différenciation. Il en ressort que la mise en place de projets sur l'année (concours de poésie, réalisation d'un clip, écriture d'une pièce de théâtre, fabrication d'un panneau pour un festival, etc.) permet de motiver les élèves, de créer un esprit d'équipe et d'entraide, de dynamiser l'apprentissage et de développer l'esprit créatif en réinvestissant les compétences de chacun.

De tels projets impliquent de combiner approche actionnelle, pédagogie de projet et différenciation: c'est sur cette articulation que nous voulons nous arrêter plus longuement dans cette contribution. La pédagogie différenciée et l'approche actionnelle feraient-elles bon ménage au sein des classes multi-niveaux en FLE/S? Comment différencier alors sa pédagogie pour conduire des apprenants multi-niveaux vers une tâche commune? Comment programmer sa séquence, quels objectifs choisir, quelles démarches mettre

en place? Et comment gérer le manque de temps pour mener à bien un projet de classe?

Avant de présenter une séquence actionnelle, il convient de revenir sur certaines notions clés qui sont au cœur de notre interrogation didactique.

2. Pédagogie différenciée, approche actionnelle et pédagogie de projet

La *pédagogie différenciée* renvoie à une méthodologie d'enseignement institutionnelle qui a été très en vogue dans les années soixante-dix, notamment en France. Le terme «pédagogie différenciée» y apparaît pour la première fois dans les textes officiels de la rentrée 1979. La *différenciation*, quant à elle, fait plutôt référence aux démarches et aux dispositifs d'enseignement (Meirieu, 1990; Perrenoud, 1996) impliqués dans la pédagogie différenciée. Il s'agit de différencier en groupes au sein même d'une classe. A l'origine, une volonté double: remettre en question un mode de transmission du savoir (l'autorité absolue du maître) et tenir compte des différences de chacun. Mais comment différencier? Si «la pédagogie différenciée apparaît comme une évidence, il faut en faire mais on ne sait pas ce que c'est» (Kahn, 2010).

2.1. Réduire ou valoriser les différences, rassembler ou séparer les apprenants?

La pédagogie différenciée a un statut ambigu et paradoxal: «on peut vouloir sauvegarder les différences ou on peut vouloir les réduire» (Kahn, 2010). Pour que la classe de FLE/S hétérogène soit viable et

source de progression pour chacun, il faut que l'enseignant propose des dispositifs pédagogiques (objectifs, activités et supports) adaptés au niveau des apprenants. Il cherche à faire en sorte que les différences ne soient pas des obstacles à l'apprentissage. On peut identifier trois attitudes de l'enseignant de FLE/S devant les différences: il peut chercher à les réduire en travaillant avec toute la classe sur des activités interculturelles, par exemple, accessibles à tous; il peut cibler davantage les différences pour mieux les gérer en proposant à des petits groupes de travailler à leur niveau; enfin, il peut chercher à les mettre en valeur: des apprenants plus avancés peuvent devenir des tuteurs pour d'autres, ou les échanges en plusieurs langues peuvent être encouragés pour favoriser l'intercompréhension et la réalisation des tâches. La pédagogie de projet s'inscrit dans cette logique et permet de dépasser les tensions en engageant les apprenants dans un projet commun tout en réalisant des tâches adaptées à leur niveau de français par compétence. C'est dans cette démarche que s'inscrit le projet de journal pour la classe au pair qui sera présenté en 3.

2.3. Pédagogie de projet et perspective actionnelle

La pédagogie de projet naît au sein des méthodes actives, en vogue au milieu du siècle dernier, qui valorisaient l'initiative des élèves et le travail en groupe pour arriver à surmonter certaines difficultés. Elle part d'un problème à surmonter. Elle encourage la réflexion et l'initiative de l'apprenant qui doit mettre un œuvre, seul ou en groupe, un projet afin de résoudre la difficulté rencontrée. On apprend en faisant (John Dewey), on accorde davantage d'importance à l'extérieur de la classe, aux outils créatifs, à la correspondance inter scolaire, on crée un journal de classe (Célestin Freinet). L'idée est que chaque apprenant apprenne à son rythme, qu'il construise ses connaissances avec ses pairs et avec les adultes, qu'il développe son sens critique, son autonomie et accède à une réelle responsabilité dans son apprentissage. Le projet comprend un ou plusieurs objectifs en termes de savoir et de savoir-faire et nécessite une programmation.

La perspective actionnelle mise en avant par le CECR en 2001 s'inscrit dans cette logique. L'apprenant n'a plus seulement comme projet de voyager mais il ambi-

tionne d'aller faire ses études en Europe, d'y travailler et par là de devenir «un véritable acteur social». Dans cette optique, il apprend la langue en fonction de ses besoins: il part des actions à réaliser, des problèmes à surmonter. La «tâche» est au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Elle est «un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant» (Nunan, 2004). Elle peut être complexe et comporter des sous-tâches, elle est orientée vers un but à atteindre, un problème à résoudre, une obligation à remplir (CECR, 2001: 121). Une tâche authentique mise en place par l'enseignant comprend 3 phases: la préparation (choisie ou pas par les apprenants, adaptée au public, motivante, minutieusement préparée), l'exécution (les apprenants échangent à l'écrit ou à l'oral avec des Français et mettent à l'épreuve leurs compétences communicatives) et l'évaluation (Robert *et al.*, 2011). Dans cet article, nous nous concentrerons sur les deux premières étapes.

Le journal en ligne que nous avons proposé de réaliser à notre groupe d'apprenants au pair A1-B2+ est un projet qui implique un certain nombre de tâches articulées et adaptées aux différences en termes de compétences langagières des apprenants. Ce projet de réalisation d'un journal est mis en place après 30 heures de cours de FLE.

3. Réalisation du journal «Mon gamin» par un groupe d'apprenants FLE/S A1-B2+

3.1 Modalités de mise en œuvre du projet: les atouts du numérique

Les étudiants au pair ont voulu créer un journal pour d'autres étudiants au pair, dans le but de les familiariser, dès leur arrivée, avec la vie dans familles françaises. Le thème choisi est l'éducation dans les familles françaises. Le projet se déroule sur 4 séances de cours de 4 heures, accompagnées de devoirs. Les deux dernières séances sont destinées en partie à l'écriture et la présentation officielle du journal à toute la classe. Une partie du travail se fait à distance et en ligne, ce qui confère au projet un caractère hybride (Nissen, 2011; David & Abry, 2018). Les 4 compétences de compréhension orale, écrite, production orale et écrite sont travaillées. Le téléphone portable est également convoqué pour réaliser les tâches (caméra, audio, photos).

Image 1. Extrait du forum de la plateforme Moodle du cours



Outre les documents donnés en classe, certaines ressources et activités pour le cours sont proposées dans un blog pédagogique, lui-même accessible depuis la plateforme Moodle, qui accompagne les apprenants tout au long de l'année. Elle offre de nombreux outils, notamment le forum qui permet aux étudiants et à l'enseignant d'échanger à distance (Image 1). Le logiciel *Faistonjournal.com*¹ nous a permis de réaliser notre journal scolaire en ligne et de l'imprimer (seule cette version nous reste accessible). Des sites permettent également de travailler simplement, gratuitement et de manière collaborative à la réalisation d'un journal scolaire, sans devoir télécharger un logiciel.

3.2. Construction de la séquence actionnelle

«Mon gamin» est le titre du journal choisi par les apprenants au pair. Il contient plusieurs rubriques (éducation, reportage, chansons, débat...), reliées à des objectifs langagiers travaillés en classe et adaptés aux différents niveaux.

Nous nous focaliserons sur trois rubriques en particulier: «C'est permis ou c'est interdit» (niveau 1), «Savoir-vivre» (niveau 2), «Débats en éducation» (niveau 3)².

Le tableau 1 à la page suivante décrit le projet tel qu'il a été présenté aux apprenants au début de la séquence. Chacun sait quelles sont ses tâches respectives. Chaque tâche, associée à une rubrique du journal, est reliée à des objectifs linguistiques, pragmatiques et/ou sociolinguistiques qui sont travaillés à travers des activités langagières en classe puis à distance (voir les détails dans l'annexe 1, publié sur le site de Babylonia).

Image 2. La une de «Mon gamin»



¹ Ce logiciel a été lancé en 2009 à l'occasion de la semaine de la Presse dans l'Ecole. Il a été élaboré en partenariat avec le groupe Milan presse et le CLEMI. Un site internet lui correspondant a été lancé en 2013. Le site est actuellement fermé mais une alternative à cet outil est proposée par Madmagz: <https://edu.madmagz.com>

² Pour faciliter la répartition des tâches langagières, nous avons décidé de réduire les 4 niveaux (A1-A2- B1-B2) à trois niveaux (1 correspondant à A1/A1+, 2 A2/A2+/débB1, 3 B1+/B2/B2+).

Il ne nous est pas possible de décrire en détail l'organisation de la séquence dans le temps ainsi que la répartition des activités en fonction des niveaux en présentiel et à distance, mais plus de précisions sont disponibles dans les annexes 1 et 2 publiées sur babylonia.ch ainsi que dans David & Abry (2018).

3.3. Cohérence entre activités, tâches et projet final

La démarche actionnelle comprend plusieurs étapes. Elle se décompose en tâches de pré-communication (activités

lexicales, grammaticales, phonologiques, orthographiques), en tâches communicatives qui permettent à l'apprenant d'acquérir le savoir-faire (PO, PE, CO, CE) pour des tâches de la vie réelle (Robert *et al.*, 2011).

Les apprenants disposent d'un dossier papier contenant des activités diverses (lexique, grammaire, compréhension orale et écrite, production orale). Certaines ne sont pas directement impliquées dans la rédaction du journal mais permettent de travailler autour du thème de l'éducation, d'introduire ou de réviser certains objectifs langagiers. D'autres sont plus dirigées vers le projet. L'idée est de varier les objectifs sur 16 heures afin de répondre aux besoins des étudiants qui pourraient se lasser de ne travailler qu'autour du projet. Il convient aussi de «nourrir» les apprenants qui auraient terminé leurs tâches respectives. L'annexe 2 (sur babylonia.ch) présente un exemple de préparation de séance faisant référence au dossier distribué aux étudiants. Les regroupements sont variés, les supports sont parfois didactisés à plusieurs niveaux ou différenciés (sur les démarches de différenciation, voir Puren, 2001 et David & Abry, 2018).

Comment différencier les activités autour d'un même objet? Prenons l'exemple de l'expression de l'impératif, en lien direct avec une des pages du journal réalisée par le groupe niveau 2. Tous les étudiants ont travaillé sur l'impératif: le niveau 1 pour s'y initier très globalement, le niveau 2 pour le découvrir et/ou le réviser, le niveau 3 pour le réviser et approfondir la question de l'impératif des verbes pronominaux à la forme négative. Les apprenants de niveau 2 étaient ensuite en charge de la rubrique «savoir-vivre». Ils devaient écouter et repérer dans les familles françaises les ordres entendus à l'impératif par les parents envers leurs enfants. La page du journal, que vous pouvez voir dans l'image 3, est réalisée en classe au cours des deux dernières séances par les étudiants de niveau 2. Ils sont accompagnés par l'enseignant mais également par des étudiants de niveau 3 qui acceptent de les tutorer pendant un laps de temps court. Les étudiants A1 sont également invités à lire la page une fois celle-ci terminée. Pour la cohésion de groupe, le travail se fait en classe, ce qui

Tableau 1. Projet par niveaux et tâches

<p><i>Vous allez participer à la réalisation d'un journal pour les futurs étudiants au pair. Vous allez vous intéresser à l'éducation des jeunes dans leur famille (les règles de vie) et plus largement établir des comparaisons entre la France et votre pays. Voici une liste de tâches adaptées à trois niveaux.</i></p>	
<p>Niveau 1</p>	<p>Rubrique «C'est permis ou c'est interdit?»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réalisation d'un tableau qui présente ce que les enfants de votre famille d'accueil doivent faire, ce qu'ils ne doivent pas faire, ce qu'ils peuvent faire. «Voici les règles de conduite dans les familles françaises où nous vivons...» • Vous décrirez également les droits et les devoirs des filles au pair (les niveaux 2 et 3 vous guident)
<p>Objectifs fonctionnels Compétence de réception et de production</p>	<p>Contenus linguistiques</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Présenter une famille - Décrire les activités quotidiennes d'une fille au pair au sein d'une famille - Présenter les droits et les devoirs des enfants dans une famille (exprimer l'obligation, l'interdiction, la possibilité) 	<ul style="list-style-type: none"> Adjectifs Verbes pronominaux Les heures Verbes pouvoir-devoir La forme négative
<p>Niveau 2</p>	<p>Rubrique «Savoir-vivre»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réalisation d'un tableau qui présente les ordres ou les interdictions que vous entendez ou que vous utilisez le plus souvent dans votre famille française. Classez-les par thème (à table, vêtements, chambre, vocabulaire). Travail de compréhension orale en situation authentique. • Réalisation d'un petit jeu (Quiz, devinettes) dans lequel vous posez des questions sur des règles de savoir-vivre en France en général et vous faites des comparaisons avec votre pays.
<p>Objectifs fonctionnels Compétence de réception et de production</p>	<p>Contenus linguistiques</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Recenser les paroles entendues dans différentes situations de la vie quotidienne entre parents et enfants - Expliquer des règles de savoir-vivre - Comparer des manières de vivre 	<ul style="list-style-type: none"> Français familier Subordonnées relatives et conjonctives Comparatifs et superlatifs
<p>Niveau 3</p>	<p>Rubrique: «Débats de l'éducation»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sujets: la morale à l'école, la fessée, les enfants tyrans. Préparation de débats pour la classe. • Pour le journal: choisir un sujet, rédiger par deux un essai argumenté • Animer un débat dans la classe
<p>Objectifs fonctionnels Compétence de réception et de production</p>	<p>Contenus linguistiques</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des sujets et des débats relatifs au thème de l'éducation des enfants - Animer un débat - Donner son opinion/sentiment, argumenter 	<ul style="list-style-type: none"> Les connecteurs La structure de l'essai argumenté La différence subjonctif/indicatif

Image 3. Page du journal «Mon gamin», rubrique «Savoir-vivre» (réalisée par les apprenants de niveau 2)

n'empêche pas les apprenants d'échanger en amont et en ligne sur les différents propos entendus au sein de leurs familles respectives. La compétence travaillée est ici essentiellement la compréhension de l'oral authentique, toujours difficile à tous les niveaux. Certains apprenants de niveau 3 qui voulaient participer à cette activité de niveau 2 l'ont fait, car si le projet donne des lignes directrices, il évite de figer les groupes de niveaux. L'annexe 3 (à télécharger sur babylonia.ch) présente une des pages réalisées par le groupe de niveau 3 sur la fessée en France, tâche qui a été associée à un travail en classe sur l'expression de l'opinion.

3.4. Bilan du dispositif

Les apprenants produisent un journal accessible à des étudiants de niveaux différents en français. Il est très bien illustré et mêle des activités ludiques, des textes et des extraits d'échanges authentiques. Il est le résultat de la créativité des apprenants et il est destiné à être lu par d'autres étudiants. Cette tâche réelle s'inscrit parfaitement dans la perspective actionnelle valorisée par le CECR: la lecture du journal a été proposée au groupe de jeunes au pair du semestre suivant, qui ont pris plaisir à le découvrir tout en se familiarisant avec la vie dans certaines familles françaises.

Concernant la tâche elle-même, si toutes les compétences (CO, PO, CE, PE) ont été travaillées en classe, le journal a davantage permis de travailler la production écrite, permettant ainsi à l'apprenant «d'utiliser» les éléments de grammaire (de phrase et de texte) et le lexique dans l'écriture des articles. Le fait de travailler à deux ou trois sur une même tâche a motivé la collaboration en classe et à distance (traces d'échanges en ligne via le forum de la plateforme). La compréhension de discours authentiques a également été encouragée puisque les apprenants étaient invités à transcrire ce qu'ils entendaient dans les familles, à interroger des personnes, à écouter des documents authentiques pour enrichir leur publication. Le fait de proposer aux apprenants de réaliser des jeux a encouragé le tutorat, car de telles activités peuvent fonctionner à tous les niveaux. La présentation complète du journal et sa diffusion a permis aux apprenants de s'auto-évaluer posi-

vement. Cette auto-évaluation a complété l'évaluation formative classique proposée par l'enseignant sur les objectifs fonctionnels et linguistiques du cours. Le caractère créatif et public des travaux a fortement impliqué l'apprenant tout au long de la réalisation du journal et nous semble l'avoir motivé davantage que dans un cours plus classique. L'attention portée à la correction de la langue, due à la possible diffusion du journal, a stimulé la réflexion métalinguistique dans des interactions entre pairs. On peut faire l'hypothèse que cette implication, cette motivation et cette prise de recul sur la langue et les interactions entre pairs engagés dans un projet commun favorise la progression langagière des apprenants dans la langue cible. Etant donné le caractère hybride du projet, on peut également faire l'hypothèse que les ap-

prenants ont appris à travailler de façon plus autonome.

Il serait intéressant de renouveler cette expérimentation avec une évaluation plus précise de la progression des apprenants. Il serait pertinent aussi d'évaluer l'impact de ce dispositif sur leur capacité à pouvoir prendre en charge leur apprentissage.

4. Conclusion

La pédagogie de projet, représentée ici par la réalisation et la publication d'un journal de classe, constitue un véritable apport pour les démarches de différenciation: elle offre à chaque apprenant de FLE/S, quel que soit son niveau en français, la possibilité de participer à un projet commun tout en travaillant à son rythme et selon ses besoins (par compétence) et/ou ses centres d'intérêt. Ainsi, la réalisation du journal permet de prendre en



Même si la démarche nécessite une programmation très rigoureuse au départ pour gérer les différents niveaux, elle permet à l'enseignant et à l'apprenant d'avancer avec souplesse. Le numérique est là pour préparer, accompagner et/ou compléter le cours: les apprenants sont toujours impliqués ensemble dans le projet et la gestion du temps didactique s'avère moins stressante pour l'enseignant.

compte les différences tout en les valorisant. Chacun, à son niveau, a sa place au sein du groupe classe. Les différentes tâches proposées sont sélectionnées avec l'aide de l'enseignant, la réalisation de la tâche est faite en groupes. La pédagogie de projet permet ainsi à l'apprenant de se positionner comme un interlocuteur toujours en action qui doit proposer, coopérer, négocier, se mettre d'accord, aider/se faire aider. Il développe sans cesse des stratégies pour interagir avec ses pairs. Tous les regroupements sont convoqués (en grand groupe, en tandem, en groupe de niveaux). Ainsi, l'apprenant progresse aussi à l'oral: il négocie avec ses pairs et se trouve davantage impliqué, par les tâches à réaliser, dans la vie des familles françaises. Il progresse également à l'écrit: le journal étant destiné à être lu par d'autres étudiants, il veille à la correction de la langue. La pédagogie de projet rend la classe elle-même actionnelle car il faut savoir s'adapter à l'autre pour conduire à bien le projet. Et même si la démarche nécessite une programmation très rigoureuse au départ pour gérer les différents niveaux, elle permet à l'enseignant et à l'apprenant d'avancer avec souplesse. Le numérique est là pour préparer, accompagner et/ou compléter le cours: les apprenants sont toujours impliqués ensemble dans le projet et la gestion du temps didactique s'avère moins stressante pour l'enseignant.

Bibliographie

- Abry, D. & Chalaron, M.-L. (2004). *La grammaire des premiers temps*. Grenoble: PUG.
- Abry D., Daas, Y., Fert, C., Deschamps, H., Richaud, C. & Sperandio, C. (2007). *Ici 2*, livre de l'élève. Paris: Clé international.
- David, C. (2013). *L'agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux en FLE*. Thèse de doctorat (sous la direction de J.-P. Cuq), Université de Nice Sophia-Antipolis.
- David, C. & Abry, D. (2018). *Classe hétérogène et pédagogie différenciée*. Paris: Hachette f.l.e.
- Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFE n°113, ENS Lyon.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles: De Boeck.
- Meirieu, Ph. (1990). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF (5^e éd).
- Nissen, E. (2011), Variations autour de la tâche dans l'enseignement-apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic*, 14. Online: <https://journals.openedition.org/alsic/2344>
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University press.
- Perrenoud, Ph. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF (2^e éd).
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie Différenciée*. Broché.
- Puren, C. (Dir.) (2001). *Pédagogie différenciée. Les Langues modernes: APLV, revue association des professeurs de langue vivante*. DVD de 44 séances + le livret du formateur.
- Robert, J.-P., Rosen, E. & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE, une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette.