

INTRODUZIONE

DIFFERENZIERUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT: QUESTIONS, ENJEUX, AND PRACTICAL EXAMPLES

Jeanne Pantet | Babylonia,
Brigitte Gerber | Iufe
Genève & Martina
Zimmermann | PH Luzern



Jeanne Pantet est linguiste et formatrice d'adultes dans le domaine des langues, du professionnel et de l'intégration.



Brigitte Gerber est chargée d'enseignement en didactique de l'anglais à l'Institut universitaire de formation des enseignants à l'Université de Genève.



Martina Zimmermann ist ehemalige Primarlehrerin und aktuell Dozentin im Bereich Fremdsprachen an der Pädagogischen Hochschule Luzern.

«Il n'y a pas deux apprenants qui...
... progressent à la même vitesse,
... soient prêts à apprendre en même temps,
... utilisent les mêmes techniques d'étude,
... résolvent les problèmes exactement de la même manière,
... possèdent le même répertoire de comportements,
... possèdent le même profil d'intérêt,
... soient motivés pour atteindre les mêmes buts.» (R. Burns, 1971: 55-56).

Tout enseignant-e le sait et le sent au quotidien: chaque apprenant a ses propres rythmes, ses forces et ses faiblesses, ses stratégies privilégiées... et la classe «homogène» est davantage un mythe (ou un fantôme?) qu'une réalité ou même une possibilité.

La notion de différenciation pédagogique n'est pas nouvelle (Meirieu, Gardner, Freinet, ...), mais elle retrouve dernièrement une certaine vigueur et actualité, due notamment à des classes de plus en plus hétérogènes: d'une part, parce que l'école se veut de plus en plus *inclusive*, mais aussi, comme le notent plusieurs auteur-e-s de ce numéro, au niveau de contextes mul-

tilingues et de compétences linguistiques des élèves toujours plus variés¹.

Nous avons construit ce numéro thématique de Babylonia en focalisant essentiellement sur la différenciation au sein du groupe-classe (ou: micro-différenciation) plutôt que sur une différenciation au niveau du système (méso-/macro-différenciation). Nous avons en effet voulu nous intéresser principalement à la question du *comment implémenter un enseignement différencié au sein de la classe de langue*, et proposer un panorama de stratégies et de planification, très concrètes, qui peuvent être choisies pour répondre à la diversité des apprenants.

Un oggetto a volte sfocato e sempre... variegato

Non è semplice afferrare tutti i contorni dell'insegnamento differenziato: a volte è definito come mezzo per gestire l'eterogeneità, a volte come una tecnica per individualizzare i percorsi e gli obiettivi didattici, oppure come uno stile d'insegnamento variato e interattivo, rispetto a un insegnamento frontale e uniforme. La pluralità, la ricchezza, la varietà delle

strategie di differenziazione presentate nella parte *Didattica* di questo numero ne sono una chiara testimonianza: non ci si può aspettare una ricetta di differenziazione che sia... univoca e indifferenziata.

Im Spannungsfeld zwischen Individuum und Kollektiv

Trotz der Vielzahl von Definitionen und der Vielfalt der mit der Differenzierung verbundenen Praktiken verweisen alle AutorInnen dieser Ausgabe mehr oder weniger direkt auf das Spannungsfeld zwischen Individuum und Kollektiv. Es stellt sich nämlich u.a. die Frage, wie es gelingen könne, einen Grundstock an gemeinsamem Wissen und gemeinsamen Zielen zu definieren sowie einen kollektiven Lernfortschritt festzulegen, der es gleichzeitig jedem Einzelnen ermöglicht, im eigenen Tempo und/oder nach individuellen Vorlieben voranzukommen. Wie lassen sich etwa sowohl Gruppenarbeiten und Fortschritte im Klassenverband mit den Besonderheiten, Fähigkeiten, Kenntnissen und dem Geschick verschiedener Individuen in Einklang bringen? Oder anders gefragt: Wie können wir für einzelne Menschen Sorge tragen, ohne die Sorge um die Gemeinschaft aufzugeben (Meirieu, 1989)?

Dieses Spannungsfeld zwischen Individuum und Kollektiv steht im Mittelpunkt der im schulischen Kontext zu leistender Differenzierung. Allerdings sieht sich jeder gesellschaftliche Zusammenschluss mit diesem Spannungsfeld konfrontiert, wenn die Förderung der persönlichen Entwicklung innerhalb eines Kollektivs angestrebt wird. Das Klassenzimmer kann in diesem Sinne auch als gesellschaftlicher Mikrokosmos verstanden werden: Ständig sucht die Lehrperson – sofern sie der Differenzierung eine positive Haltung entgegenbringt – nach Lösungen und Verbesserungen, die nach Möglichkeit den einzelnen SchülerInnen wie auch dem Klassenverband Rechnung tragen.

So zeigt der Einführungsartikel von **Annie Feyfant** eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten, die den Individualitäten innerhalb eines Klassenverbands entgegenkommen. Die Autorin stellt Modalitäten, Faktoren und mögliche Momente der Differenzierung dar, und geht dabei aufs Individuum wie auch aufs Kollektiv ein. Auch greift Feyfant das Problem auf, wie im Schulalltag differenziert werden kann. Der zweite einleitende Artikel von **Sabine Doff** und **Nelli Mehlmann** skizziert

drei „Ansätze“ des Heterogenitätsmanagements (Variation der Sozialformen, breites Material- und Methodenspektrum sowie ein ganzheitlicher Ansatz), um individuelle Erwartungen aufzugreifen, auch wenn kollektive Arbeitsformen gewählt werden. Während diese Vorschläge an sich nicht neu sind, erinnert uns der Artikel an ihre Bedeutung. Ausserdem wird am Beispiel des „sprachenvernetzenden Lernens“ gezeigt, wie die drei Ansätze umgesetzt werden können.

Wie lassen sich Leistungen differenziert messen, wenn differenziert unterrichtet wird? **Wolfgang Biederstädt** schlägt vor, das undifferenzierte Prüfen zu unterlassen. Er argumentiert, dass die Prinzipien eines differenzierten und individualisiert gestalteten Unterrichts sinnvollerweise auch auf die Leistungsmessung und -beurteilung angewendet werden. Er schlägt hierfür konkrete Möglichkeiten vor, um differenzierte Prüfungen gerecht durchzuführen.

La question de la faisabilité

Il n'est cependant pas facile de "[...] rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous; [...] mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale; [...] utiliser toutes les ressources disponibles, jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui." (Perrenoud, 1997). Si plusieurs articles de ce numéro soulignent l'importance d'une bonne planification en amont, d'autres montrent que la différenciation continue d'être perçue, parfois, comme une pratique compliquée et chronophage du point de vue de l'enseignant-e (cf. l'article de **Béatrice Brauchli**, **Daniel Elmiger** et **Slavka Pogranova**). Il apparaît donc que les stratégies différenciatrices proposées doivent être passées au crible de la faisabilité: c'est pourquoi nous avons voulu construire ce numéro aussi comme un recueil d'exemples concrets de démarches de différenciation.

L'article de **Céline Lacaille Haerr** nous propose un exemple de projet permettant de faire travailler ensemble des élèves aux profils linguistiques très variés (de francophones langue maternelle à débutants) en combinant intelligemment didactique de projet et activités différenciées.

**La pluralità, la ricchezza,
la varietà delle strategie
di differenziazione
presentate nella parte
Didattica di questo
numero ne sono una
chiara testimonianza: non
ci si può aspettare una
ricetta di differenziazione
che sia... univoca e
indifferenziata.**

1 Pour la Suisse, voir notamment ce rapport de l'office fédéral des statistiques: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/bildungssystem-schweiz/themen/lernumwelt/kulturelle-heterogenitaet.assetdetail.861693.html>

Das Klassenzimmer kann in diesem Sinne auch als gesellschaftlicher Mikrokosmos verstanden werden: Ständig sucht die Lehrperson – sofern sie der Differenzierung eine positive Haltung entgegenbringt – nach Lösungen und Verbesserungen, die nach Möglichkeit den einzelnen SchülerInnen wie auch dem Klassenverband Rechnung tragen.

L'article de Silvia Frank Schmid nous montre comment utiliser l'enseignement basé sur les tâches pour construire des tâches ouvertes adaptées à une meilleure différenciation, même pour les élèves du primaire: ses exemples sont autant de pistes faciles à mettre en place pour les enseignants débutants. Paola Riviaccio partage son expérience d'utilisation des *lap-books* d'inspiration montessorienne comme outil permettant à la fois la remédiation des savoirs grammaticaux et un travail collectif alternant tutorat et différenciation. Catherine David affronte la question des classes multi-niveaux et multilingues et montre un exemple de projet de classe qui permette à chaque étudiant-e de progresser, en présentiel ou en autonomie; elle met aussi en évidence l'utilité des TICe dans la planification et la réalisation d'un projet de classe différencié. Et, dans l'interview d'Anna Grioni, on découvre que l'on peut aussi utiliser certains aspects de la pédagogie inversée pour proposer aux apprenants des activités différenciées selon leur niveau, leur temps et leurs intérêts, sans que la préparation de la séquence ne soit trop chronophage pour l'enseignant-e.

De telles initiatives demandent certes d'accepter de modifier l'organisation d'un parcours d'apprentissage et certains réflexes du «tout toujours ensemble et en même temps». Mais les dispositifs présentés dans ces articles montrent que cela est faisable, à long terme ou à petite échelle, sans que la charge de préparation ne soit un frein. L'article de Brahim Azaoui souligne d'ailleurs qu'il est parfois suffisant, pour permettre à l'apprenant de se sentir considéré dans son individualité, d'adopter une posture physique proche marquant l'attention à l'individu et le

soutien à la réalisation d'une activité. L'article de Béatrice Brauchli, Daniel Elmiger et Slavka Pogranova montre que les enseignant-e-s ne considèrent pas toujours ces petits moments de soutien individuel comme relevant d'un enseignement différencié, alors que ces pratiques sont certainement précieuses aux yeux des apprenants.

Which forms of differentiation are needed for which individual differences?

It becomes evident from the articles in this issue that context is of paramount importance; implementing differentiated classroom practices cannot be done without the careful examination of learners and their backgrounds, or without considering the pursued objectives in schools or teacher education.

The article by Céline Buchs *et al.* underlines the importance of classroom context by paying particular attention to the status of allophone/plurilingual students, notably during cooperative work. The authors provide concrete suggestions on how to organise the interdependence of students so as to encourage real collaboration. They also emphasize the role of valuing parents and the languages they speak and reinforcing teacher ties with home.

Carine Greminger Schibli, Lilli Papaloizos and Filomena Montemarano discuss differentiation in teacher education: how can one bridge the gap between general training objectives and standards and individual future teachers' specific needs? The authors' detailed description of the use of feedback in micro-teaching and theatre activities demonstrates how effective this type of individualisation can be.

What should we do in the L2 class with learners who speak the target language at home? Mirjam Egli Cuenat, Marta Oliveira and Bernadette Trommer present the *Französischatelier* project in the canton of Basel-Stadt which offers an additional complementary course for students with French as their mother tongue. It is sometimes necessary to "separate groups" to foster very good pupils' progress; however, it is interesting to note that the success of the *Französischatelier* and

large numbers of participants resulted in too much heterogeneity, which led the authors to reconsider the question of learners' minimum skills for this course. One might wonder, however, if defining differences also bears the risk of stigmatizing the learners. This question could be raised, e.g. in the context of course books. As they are aiming at "everybody", they sometimes tend to suggest differentiation practices on the basis of binary criteria, such as "slow and fast learners" (cf. the contribution by Susanna Schwab). The categorization of learners does not always imply some value judgement but might still be debatable. According to Carol Lethaby, perceptual learning styles are not based on any reliable data. Nevertheless, visual, auditory or kinesthetic preference is considered important in teaching practice despite the lack of evidence that taking it into consideration improves learning. And what about talented language learners? Do they exist? As Isabelle Udry and Carina Steiner demonstrate in their contribution, different studies have investigated "language aptitude". It remains however to be seen if and in what ways these results can be connected to differentiation in the foreign language classroom.

Per concludere: flessibilità e variazione

Come sottolinea Annie Feyfant, purtroppo esistono pochissimi dati precisi sull'efficacia dei vari dispositivi di differenziazione in classe. Se mancano evidenze scientifiche, diventa compito dell'insegnante valutare e scegliere, grazie alla sua esperienza e alle sue competenze, i dispositivi e le strategie più utili, efficienti ed equi per lo sviluppo del gruppo e degli studenti.

Detto questo, ci si può chiedere fino a che punto l'insegnamento differenziato debba essere pensato, pianificato e programmato? Una maggiore flessibilità non è forse già una valida postura per la differenziazione? Non si tratta certo di rimettere in causa la pertinenza dei dispositivi e dei progetti che permettono una buona differenziazione, ma piuttosto di accettare che non si può sempre prevedere *ciò che* gli studenti impareranno e nemmeno *come* lo impareranno. L'importanza della

flessibilità rispetto al programma e della variazione dei metodi e dei supporti sono due argomenti ricorrenti in tutti i testi di questo quaderno, e costituiscono forse una base necessaria per assumere, dal punto di vista dell'insegnante, una postura adeguata per gestire le differenze in classe. A volte emergono delle intersezioni tra *differenziare* e *variare* il proprio insegnamento per offrire "altre vie" verso l'apprendimento, vie a volte non programmate.

Intanto, speriamo che ciascuno possa trovare in questa raccolta di articoli alcuni dispositivi utili ad arricchire le proprie pratiche d'insegnamento rispetto alla situazione della sua classe.

Références

- Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11, 55-56.
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF.



Alors non, désolé Monsieur Kolly: ce n'est pas exactement ce qu'on entendait par "cultiver nos différences en classe de langues".