Publié dans Bulletin VALS-ASLA N° Spécial, Tome 2, 37-48, 2017,
source qui doit être utilisée pour toute référence à ce travail

L'enseignement différencié dans les leçons d'anglais langue étrangère en Suisse: caractéristiques et besoins

Audrey BONVIN & Lisa SINGH
Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)
Faubourg de l'Hôpital 43, 2000 Neuchâtel, Suisse
audrey.bonvin2@unifr.ch, lisa.singh@irdp.ch

Dieser Beitrag thematisiert interne Differenzierungspraktiken, die von Englischlehrpersonen in der obligatorischen Schule in der Schweiz umgesetzt werden. Differenzierung wird hier als pädagogisches Konzept definiert mit dem Ziel, den Unterricht für die verschiedenen Bedürfnisse der SchülerInnen zu planen und umzusetzen, um jedem Schüler/jeder Schülerin gerecht zu werden (vgl. Grossenbacher, Sauer, Wolff 2012). Die in diesem Artikel vorgestellten Erkenntnisse basieren auf Resultaten von zwei Begleitforschungen (2011-2015) zu Pilotphasen, im Rahmen derer die neuen Englischlehrmittel *MORE!* und *English in Mind* für die französischsprachige Schweiz sowie *New World* für die deutschsprachigen Kantone an der Sprachgrenze eingeführt wurden. Während diesen Erprobungsphasen wurden die Lehrpersonen in halbstrukturierten Leitfadeninterviews regelmässig zu diversen Themen im Zusammenhang mit dem neuen Englischunterricht befragt, so auch zu ihren Differenzierungspraktiken. Ihre Aussagen wurden mithilfe einer Typologie von Differenzierungsformen nach Böttger 2005 mittels Inhaltsanalyse kategorisiert. Am häufigsten wird laut Pilotlehrpersonen die quantitative Differenzierung angewandt, aber auch Beispiele von qualitativer Differenzierung sowie Differenzierung nach Unterrichtsformen werden erwähnt. Im Beitrag werden auch weniger häufige Differenzierungsaktivitäten, Gründe für das Nicht-Differenzieren sowie Wünsche der Lehrpersonen im Zusammenhang mit dieser pädagogischen Praxis und den neuen Englischlehrmitteln aufgezeigt.

Keywords:
Differenzierung, Englisch L3, Lehrmittel, Pilotphase, New World, MORE!, English in Mind, Begleitforschung.

1. Contexte et questions de recherche

Des élèves plurilingues à ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage, l'hétérogénéité dans une même classe est une réalité (Bönsch, 2011: 60-63)[1]. De plus, dans le secondaire I, les élèves d'une même classe proviennent de différentes écoles primaires. En même temps, les plans d'études définissent des compétences fondamentales à atteindre par *chaque* élève (cf. Lehrplan 21 ou Plan d'études romand). Il devient ainsi nécessaire pour chaque enseignant[2] de différencier son enseignement, c'est-à-dire individualiser et répondre aux besoins individuels de chaque élève pour tous les mener aux compétences fondamentales requises (cf. Grossenbacher & coll. 2012; Bönsch 2011: 64).

---

1 Nous aimerions remercier Jean-François de Pietro pour ses conseils et commentaires à propos de cet article.

2 Afin de faciliter la lecture et préserver l'anonymat des répondants, le genre masculin est employé pour désigner de manière égale les personnes des deux sexes.

© 2017 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

Dans cet article, l'accent est mis sur la différenciation interne (c.-à-d. au sein des classes) et non pas sur la différenciation structurale ou externe consistant entre autres à créer des classes de différents niveaux (Trautmann & Wischer 2008; Grossenbacher & coll. 2012; Grimm 2011). Il s'agit donc d'une pratique pédagogique impliquant à la base une mobilisation de l'enseignant non négligeable puisqu'il doit préparer son cours pour un public hétérogène (cf. Trautmann & Wischer 2008: 167). De plus, il s'agit pour l'enseignant d'éviter de tomber dans ce que Klippert (2011: 90) nomme le "dilemme pédagogique", à savoir que l'écart entre les élèves augmente à cause d'une individualisation excessive.

Böttger (2005, cité dans Grossenbacher & coll. 2012: 63) isole quatre types d'enseignement différencié:

- la différenciation quantitative, qui permet aux élèves d'effectuer une quantité variée d'exercices;
- la différenciation qualitative, selon laquelle les élèves font des activités de difficulté différente;
- la différenciation selon la forme d'enseignement, qui permet aux élèves de choisir la façon de travailler (en groupe, etc.);
- la différenciation par l'utilisation variable des médias et outils de travail, qui permet différents accès à un même sujet.

D'autres travaux en sciences de l'éducation décrivent de nombreuses pratiques pédagogiques possibles pour la différenciation interne. Si elles sont regroupées parfois selon d'autres critères que les quatre types cités ci-dessus, elles s'en rapprochent tout de même (p.ex. Battut & Bensimhon 2006; Grunder 2009; Trautmann & Wischer 2008; Klippert 2010, 2011).

En Suisse, l'enseignement des langues étrangères a été réorganisé avec l'entrée en vigueur du concordat HarmoS en aout 2009: dans les cantons de la Suisse occidentale, une deuxième langue nationale est apprise à partir de la cinquième année scolaire et l'anglais à partir de la septième. L'anglais est ainsi enseigné pour la première fois à l'école primaire (cycle 2) en Suisse. Dans ce nouveau contexte, les cantons francophones ainsi que six cantons germanophones situés à la frontière linguistique ont décidé d'introduire de nouveaux moyens d'enseignement (ci-après ME) prévus pour être compatibles avec les plans d'études.

L'introduction généralisée de ces nouveaux ME d'anglais est précédée d'une phase pilote. L'IRDP a été mandaté pour en assurer le suivi scientifique. Durant

les quatre années scolaires concernées, la gestion de l'hétérogénéité en classe a été une thématique récurrente et importante de cette recherche évaluative[3].

L'étude suivante porte sur la perception des enseignants pilotes quant à leur utilisation des ME. Afin de comprendre leurs témoignages, nous avons d'abord analysé l'offre de conseils pour la différenciation dans les versions pilotes des nouveaux ME introduits en Suisse romande[4] (*MORE!/English in Mind*, Cambridge, versions CIIP) et dans les cantons germanophones de la région Passepartout[5] (*New World,* Klett).

Ensuite, les données récoltées auprès des enseignants qui ont testé les versions pilotes des nouveaux ME nous permettent ici d'aborder les questions suivantes:

- Quels types de différenciation les enseignants affirment-ils mettre en place durant la phase pilote?
- Quels sont les besoins des enseignants pour offrir un enseignement différencié?

2. Méthode

Chaque année du suivi scientifique, tous les enseignants concernés ont pu répondre à un questionnaire en ligne et un plus petit nombre était invité à participer à un entretien semi-dirigé[6]. Ces derniers ont été sélectionnés de manière à pouvoir entendre, chaque année scolaire concernée, les expériences d'enseignants de chaque canton participant à la phase pilote ainsi que, dans la mesure du possible, effectuer des entretiens avec des enseignants différents d'une année à l'autre. Les questionnaires visaient à connaitre les tendances sur la satisfaction générale, l'utilisation des nouveaux ME, les principes didactiques mis en place par les enseignants, l'évaluation des compétences, les besoins des enseignants (p.ex. concernant les conditions-cadres, améliorations du ME ou la formation continue). Les entretiens étaient l'occasion d'approfondir ces thématiques.

La présente étude est basée sur les données issues des différents types d'entretiens (individuels, en tandem ou de groupe) effectués durant les années

---

3 L'analyse des données issues de la cinquième récolte n'étant pas terminée au moment de la rédaction de cet article, nous nous basons ici sur les résultats issus des phases pilotes organisées dans les années scolaires 7e, 8e, 9e et 10e.

4 Cantons participant à la phase pilote : BE (fr.), FR (fr.), JU, NE, VD et VS (fr.)

5 Cantons participant à la phase pilote pour l'introduction des ME d'anglais: FR (all.), BE (all.) et SO

6 D'autres données ont été récoltées dans le cadre de ces projets, mais ne sont pas analysées dans cet article: des questionnaires pour les parents et les élèves, des entretiens avec les élèves et des visites de classes. Pour plus de détails concernant ces deux projets de recherche: https://www.irdp.ch/institut/anglais-suisse-romande-1528.html
https://www.irdp.ch/institut/ suivi-scientifique-projet-passepartout-1529.html

scolaires situées entre 2011 et 2015 (cf. tableau 1), au cours desquels différentes questions concernant les pratiques de différenciation étaient posées, comme:

- Devez-vous différencier? Qu'est-ce que *différencier* signifie pour vous?
- Quelles activités utilisez-vous pour différencier, lesquelles pas et pourquoi?
- La différenciation interne est-elle possible avec le nouveau ME? Le nouveau ME aide-t-il à différencier?

Instrument de recherche	Phase pilote concernée	2011-2012: 7H	2012-2013: 8H	2013-2014: 9H	2014-2015: 10H
Questionnaire pour les enseignants	Cantons alémaniques	12 (*NW*)	17 (*NW*)	10 (*NW*)	9 (*NW*)
	Cantons francophones	33 (*MORE!)*	34 (*MORE!)*	29 (*EiM*)	33 (*EiM*)
Entretiens avec les enseignants	Cantons alémaniques	18 *(NW)*	11 *(NW)*	6 *(NW)*	6 *(NW)*
	Cantons francophones	20 *(MORE!)*	15 *(MORE!)*	20 *(EiM)*	12 *(EiM)*

Tableau 1: Données récoltées auprès des enseignants au cours des quatre premières années des phases pilotes de l'introduction des ME *MORE!* (Cambridge), *English in Mind* (Cambridge) et *New World* (Klett)

Une analyse de contenu des entretiens (Mayring, 2002) a permis d'identifier les passages concernant la différenciation. Puis, les extraits retenus ont été regroupés selon les différents types de différenciation interne (cf. chapitre 1).

3. Résultats

3.1 Analyse des moyens d'enseignement (ME)

Les ME analysés contiennent quelques conceptions didactiques qui peuvent faciliter l'organisation d'un enseignement différencié: on y retrouve d'une part des traits du (socio-)constructivisme (Cohen 2011), plus particulièrement l'apprentissage autonome (Bönsch 2011) avec des objectifs d'apprentissage qui sont communiqués de manière transparente à l'élève au début de chaque unité ainsi que la présentation de stratégies d'apprentissage. D'autre part, des projets plus complexes, qui devraient permettre aux élèves d'utiliser/de montrer leurs compétences acquises en anglais sont intégrés à la fin de certaines unités

d'apprentissage (concept didactique du *Task based learning*, Eisenmann 2011; Springer 2011; Grunder 2009).

Les guides pédagogiques associés aux nouveaux ME proposent des commentaires introductifs généraux à propos de l'enseignement différencié ainsi que des exemples concrets pour différencier au sein des activités présentées. Cependant, ces conseils ne sont pas donnés de manière systématique pour chaque activité. De plus, ils varient selon le type de différenciation et le public cible (exigences de base vs élevées): pour les versions pilotes de *New World* 1 et 2, les élèves F[7] sont amenés à faire plus d'activités et il est très souvent conseillé d'offrir un soutien aux élèves D. Dans *New World* 3 et 4, les conseils sont plus variés selon les diverses formes de différenciation (p.ex. propositions de différenciation qualitative pour les élèves F en particulier et symboles qui permettent d'identifier le niveau de difficulté des exercices). Des conseils par rapport à la différenciation selon la forme d'enseignement sont plus rares et guère reliés à un public cible spécifique. Dans *MORE!*/*English in Mind* par contre, le travail en paires et en groupe – qui facilite le travail autonome, la prise en compte de différents rythmes de travail ou encore l'entraide entre les élèves – est fortement recommandé pour les classes avec des élèves à besoins différents. En général, on y retrouve plus de conseils pour les élèves F et anglophones que pour les élèves D.

3.2 Formes de différenciation

Dans ce qui suit, nous présentons une synthèse des pratiques mentionnées par les enseignants. La différenciation par l'utilisation variable des médias et outils de travail qui n'a pas été relevée avec une présence significative dans les résultats n'est pas traitée ici. À la suite des résultats des analyses, la définition de la différenciation par forme d'enseignement a été élargie à toutes pratiques mettant au centre une forme sociale particulière[8].

Les types de différenciation identifiés et accompagnés de renvois théoriques sont listés dans le tableau 2. Des précisions pour certaines de ces formes sont émises sous le tableau.

---

7 Pour éviter l'utilisation de termes de manière discriminatoire, nous utilisons les abréviations "élèves F" (pour lesquels les leçons d'anglais sont trop faciles) et "élèves D" (pour lesquels les leçons d'anglais sont trop difficiles). Cependant, durant les entretiens, les enseignants utilisent les termes "élèves forts" et "élèves faibles" le plus souvent.

8 Ces résultats de nature qualitative ne peuvent en aucun cas être généralisés. Lorsque rien n'est dit à ce propos, cela veut dire que les activités décrites sont valables autant pour le cycle 2 que 3 et dans les deux régions linguistiques. Nous considérons une pratique détectée trois fois ou moins dans les extraits des entretiens sur la différenciation comme rare.

	3.2.1 Différenciation par forme d'enseignement	**3.2.2 Différenciation qualitative**	**3.2.3 Différenciation quantitative**
Activités mentionnées fréquemment par les enseignants pilotes	Attribution d'un rôle de tuteur aux élèves F; entraide entre pairs (p.ex. Grimm 2011)	Différents niveaux de tâche au sein d'un même sujet/à partir d'un même texte (p.ex. Cohen 2011)	Plus ou moins d'exercices provenant du ME (p.ex. Bönsch 2011)
	Soutien individuel de l'enseignant aux élèves D (p.ex. Staszewski 2013)	Variation des points principaux à traiter, de la manière de travailler et des résultats à atteindre pour un travail sur un même thème (p.ex. Bönsch 2011)	Activités externes ("défi") pour les élèves F (p.ex. Grandserre 2013)
Activités mentionnées rarement par les enseignants pilotes	Activités ouvertes (p.ex. Klippert 2011)	Laisser choisir l'élève entre divers exercices de degrés de difficulté variable (p.ex. Bönsch 2011)	
	Formation de groupes homogènes (p.ex. Bönsch 2011)	Plus d'interaction en anglais (*classroom langage*) avec les élèves F ou anglophones	

Tableau 2: Classification des résultats selon les formes de différentiation détectées

3.2.1 Différenciation par forme d'enseignement

La formation de paires ou de groupes hétérogènes dans lesquels les élèves F deviennent des personnes ressources est régulièrement mentionnée par les interlocuteurs des deux phases pilotes. Surtout en Suisse romande, les enseignants expliquent prendre du temps pour aider les élèves D ou pas motivés, p. ex. en leur fournissant des explications individuelles. Cette aide peut aussi avoir lieu lors d'activités ouvertes:

(1) "[Les] activités de *mini-projects* […] parce que pour des élèves qui ont plus de facilité, ils vont pouvoir faire […] [un travail] beaucoup plus conséquent, et les élèves en difficulté, on peut passer plus de temps avec eux à ce moment-là, et puis faire des choses beaucoup plus simples, à leur niveau […] ça les met en valeur."

3.2.2 Différenciation qualitative

Différents types d'activités pour le même sujet voire le même texte en anglais sont utilisés, souvent proposés par le ME. Beaucoup de nos interlocuteurs

disent varier le niveau de difficulté des exercices (cf. exemple 2). Ils expliquent également proposer des exercices plus ouverts aux élèves F et plus guidés aux élèves D. Un enseignant varie l'exigence en posant des questions adaptées au niveau des différents élèves lors d'écoutes en classe. Chez certains enseignants, les élèves D reçoivent plus d'exercices de répétition.

(2) "Manche mussten einen Lückentext machen, andere mussten einfach hören. Andere mussten dann mit Keywords nacherzählen."

(Certains doivent compléter un texte à trous, d'autres simplement écouter. D'autres doivent reporter des mots clés.)

Mettre l'accent sur l'oral avec les élèves D alors que les élèves F exercent l'écrit de manière plus approfondie est une autre manière de différencier, selon les dires des enseignants interrogés.

3.2.3 Différenciation quantitative

Le matériel proposé par les ME tel que les exercices supplémentaires sur le site internet est très souvent employé. L'ajout de matériel supplémentaire externe au ME (p.ex. chanson, livre) est mentionné plutôt par les enseignants du cycle 3 (cf. exemple 3).

(3) "Je leur demande d'écrire un petit texte, ou je leur demande de prendre un livre de la maison […]. Une fois qu'ils ont fait les exercices, je les laisse un peu travailler de manière autonome."

3.3 L'absence de différenciation

Une minorité d'enseignants pilotes ne différencierait pas ou peu. Un enseignant répond laisser les élèves rapides faire un dessin pour remplir le temps restant, ce qui témoigne de l'absence d'une différenciation qui contribuerait activement à l'apprentissage de l'anglais. Différentes raisons ont été données par les interlocuteurs qui prétendent ne pas différencier (cf. tableau 3):

Facteur	**Raisons**
Réception de l'enseignement différencié par les élèves	Élèves D motivés à participer aux mêmes activités que le reste de la classe
	Absence d'entraide entre les élèves
	Élèves anglophones ne souhaitant pas avoir de programme spécial
Convictions didactiques des enseignants	Éviter de surcharger les élèves D avec des répétitions supplémentaires
	Même évaluation pour tous les élèves
	Les différences seraient naturelles et chaque élève progresserait à son rythme.
	Pour certaines activités langagières[9] comme la production orale, la différenciation ne serait pas nécessaire.

[9] Les activités langagières sont la production et l'interaction orales, la production écrite, les compréhensions orale et écrite.

Facteur	Raisons
Conditions-cadres	Manque de temps
	Peu d'hétérogénéité en classe
	Phase pilote
	Quelques activités du ME nécessiteraient un enseignement frontal (p.ex. pour la compréhension orale) ou sont de très courte durée, ce qui rend des activités différenciées et/ou le travail autonome impossibles, en particulier pour les élèves D.

Tableau 3: L'absence de différenciation

Globalement, seule une petite minorité des enseignants pilotes interrogés remet en question le principe de différenciation. Certains points du tableau 3 illustrent non pas un manque total de différenciation, mais plutôt une différenciation naturelle ou non planifiée.

3.4 Les besoins

Les enseignants ont formulé des souhaits, expliqué leurs difficultés avec le nouvel enseignement de l'anglais au cours de la phase pilote. Certains ajouts dans les ME pour la différenciation, effectués en cours de phase pilote, ont été salués par les enseignants[10]. À partir de ces informations, il est possible d'identifier trois facteurs facilitant l'enseignement différencié:

- une quantité conséquente de matériel permettant de différencier;
- des activités favorisant le travail autonome des élèves, p.ex. consignes compréhensibles, exercices suffisamment longs afin que l'enseignant ne doive pas intervenir sans cesse;
- un nombre suffisant de propositions didactiques, p.ex. pour exercer la compréhension orale et l'expression orale de manière différenciée.

4. Conclusion et discussion

Le premier point à soulever est l'attitude positive des enseignants par rapport au principe de différenciation interne vue comme une nécessité par la plupart d'entre eux. Deuxièmement, il ressort de notre enquête que les enseignants interrogés utilisent souvent les ressources du ME pour différencier durant les leçons d'anglais.

[10] Les versions pilotes des ME pour le cycle 3 ont déjà été partiellement adaptées en fonction des différents retours obtenus lors des phases pilotes des premières années. Cela concerne entre autres une augmentation des conseils et du matériel pédagogique permettant de différencier.

4.1 Réflexions à propos des trois formes de différenciation détectées

Les pratiques de différenciation quantitative sont le plus souvent mentionnées. Une explication possible au fait que les activités ouvertes (p.ex. *projects*[11], jeux) sont rarement mentionnées est qu'il peut s'agir d'une différenciation "naturelle" au sens où la différence serait visible dans les résultats des tâches des élèves sans que l'enseignant ait contrôlé cela. Il s'en suit que les enseignants n'en parlent pas lorsqu'ils répondent à la question "comment différenciez-vous en classe/que faites-vous pour différencier?", qui vise à les interroger plutôt sur leur rôle actif dans la différenciation.

Pourtant, dans la littérature sélectionnée, les didacticiens proposent de nombreuses idées pratiques pour la différenciation qualitative, et par forme d'enseignement ou l'utilisation de médias. Ces idées ne sont apparemment guère mises en pratique, entre autres par manque de temps, pour la préparation de séquences didactiques plus complexes. De plus, les enseignants se penchent surtout sur le guide pédagogique du ME qui ne propose pas toujours de pistes très "approfondies" pour chaque type d'élève.

Par contre, la différenciation selon la forme d'enseignement est clairement soutenue par les ME, en particulier ceux introduits en Suisse romande, qui contiennent des propositions de travail selon différentes formes sociales. La création des petits groupes hétérogènes (= élèves F travaillent avec élèves D) est souvent citée par les enseignants pilotes.

Il est également légitime de se questionner sur le fonctionnement des trois formes de différenciation avec des classes d'élèves entre dix et quinze ans dans les conditions-cadres de l'école obligatoire. Certains enseignants ne différencient peu ou pas, car leur classe serait homogène. Il parait alors possible que la formation de classes selon des filières à niveau déterminé au cycle 3 soit une mesure suffisante, du moins pour les classes à niveau élevé. En effet, il y aurait moins d'hétérogénéité dans ces dernières selon les enseignants pilotes.

4.2 La mise en pratique du matériel pédagogique à disposition

Les résultats concernant le matériel de différenciation pourvu par les ME montrent que l'indication de différents degrés de difficulté pour les exercices dans les livres de l'élève est perçue de manière très positive par les enseignants interrogés tandis que l'apprentissage avec les moyens TIC est en général moins pratiqué. Étant donné que les conditions-cadres (p.ex. temps à disposition, disponibilité du matériel) influent clairement sur ces résultats, il serait toutefois erroné de conclure que les moyens TIC ne paraissent pas utiles aux yeux des enseignants.

---

[11] Les *projects* ne sont généralement pratiqués que par une minorité d'enseignants en Suisse romande contrairement à la Suisse alémanique, ce qui limite notre interprétation à ce sujet.

De plus, ces données ont été récoltées au cours de deux phases pilotes et des informations ultérieures seraient nécessaires pour détecter un changement dans les pratiques de différenciation après une habituation aux nouveaux ME. Nos interlocuteurs avaient la responsabilité de "tester" les nouveaux ME et cela pourrait expliquer pourquoi ils ne développent que peu d'activités de différenciation par eux-mêmes durant cette période d'introduction.

4.3 Un enseignement différencié en classe de langue étrangère

L'enseignement différencié reste une tâche du ressort des enseignants, professionnels de la pédagogie, mais nos résultats montrent que les ME peuvent faciliter ce travail. Cela s'illustre entre autres dans les améliorations des ME romands qui ont déjà eu lieu en cours de phase pilote et que les enseignants ont saluées.

Pour soutenir l'enseignant dans son travail avec des groupes hétérogènes, une quantité de matériel suffisamment varié (pour les différents types de différenciation), répartie sur toutes les leçons et répondant aux besoins de chaque élève est nécessaire. D'un côté, les enseignants pilotes aimeraient plus d'exercices structurés et de répétition pour les élèves qui rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de l'anglais. De l'autre côté, le concept de tâche complexe (*task based learning*, p.ex. sous forme de *[mini-]projects*) permet également une différenciation naturelle et est une forme adaptée pour la mise en pratique des compétences partielles[12], comme quelques enseignants le soulignent. Les enseignants pilotes semblent alors chercher un juste milieu entre une didactique communicative, constructiviste, faisant une large place à l'initiative des élèves et un apprentissage plus guidé et répétitif pour les élèves qui rencontrent plus de difficultés.

4.4 Perspectives

Notre analyse a permis d'interroger les pratiques de différenciation selon les dires des enseignants pilotes, par rapport au nouvel enseignement de l'anglais langue étrangère proposé aujourd'hui en Suisse romande et alémanique. Cette analyse dégage également plusieurs questions qui restent ouvertes et seraient intéressantes pour une future recherche, dans le contexte de la généralisation des nouveaux ME, par exemple:

- Est-ce que la mise en pratique des propositions didactiques pour la différenciation peut contribuer de manière positive à l'atteinte des compétences fondamentales prescrites par les nouveaux plans d'études par tous les élèves?
- Comment est-ce que les enseignants d'anglais estiment les différents besoins des élèves? Existe-t-il un risque que les élèves soient "classés"

[12] L'expression "compétence partielle" est utilisée comme synonyme d'activités langagières.

de manière inappropriée et ne profitent pas positivement de la différenciation?

- Différencier oui, mais jusqu'où (p.ex. aussi dans les évaluations sommatives)?

Cette dernière question nous renvoie au dilemme pédagogique exprimé par Klippert (2011, cf. chapitre 1) au sens où il faudrait s'assurer que les pratiques de différenciation ne contribuent pas à augmenter l'hétérogénéité de la classe. Il ne faudrait pas exclure le risque que, lors des travaux dans les groupes hétérogènes, les élèves qui ont des difficultés dans l'apprentissage de l'anglais ne fassent pas suffisamment d'efforts et s'appuient trop sur les élèves qui ont de la facilité. Il se pourrait aussi que ces élèves se contentent d'exercices de niveau moins élevé dans un contexte de différenciation quantitative ou qualitative.

BIBLIOGRAPHIE

Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen. (2015). *Lehrplan Französisch und Englisch* (Februar 2015). Basel: Gremper.

Battut, E. & Bensimhon, D. (2006). *Comment différencier la pédagogie: cycles 2 et 3*. Paris: Retz.

Bönsch, M. (2011). Heterogenität und Differenzierung: gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider.

Böttger, H. (2005). *Englisch lernen in der Grundschule: Studienband*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Cohen, T. (2011). Umgang mit Heterogenität. In H. Brandt, T. Scherr & B. Voigtländer (éds.), *Heterogenität und Differenzierung: neues Handbuch für die Sekundarstufe I* (pp. 27-32). Mainz: VBE Bildungsservice. http://lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/07_Literatur/vbe_rp_HB_Sek_I_geaendert.pdf

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand: cycles 1-3*. Neuchâtel: CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2012). *Plan d'études romand. Langues Anglais: cycles 2 et 3* (version 2.1): Neuchâtel: CIIP.

Doudin, P.-A. (1999). Homogénéiser la classe ou différencier l'enseignement. *Deux points: «ouvrez les guillemets, 5,* 4-8.

Eisenmann, M. (2011). Differenzierung im Englischunterricht. In M. Eisenmann & T. Grimm (éds.), *Heterogene Klassen: Differenzierung in Schule und Unterricht* (pp. 79-98). Baltmannsweiler: Schneider.

Elmiger, D. & Singh, L. (2014a). *Anglais dès la 7e: phase pilote More! 7e: évaluation des expériences de la première année (2011-2012)*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

Elmiger, D. & Singh, L. (2014b). *Anglais dès la 7e: phase pilote More! 8e: évaluation des expériences de la deuxième année (2012-2013)*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

Grimm, T. (2011). Differenzierung im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. In M. Eisenmann & T. Grimm (éds.), *Heterogene Klassen: Differenzierung in Schule und Unterricht* (pp. 59-78). Baltmannsweiler: Schneider.

Grandserre, S. (2013). Les différends de la pédagogie différenciée. *Actualité de la pédagogie différenciée. Cahiers pédagogiques, 503*. Coordonné par Sabine Kahn et Dominique Seghetchian.

Grossenbacher, B., Sauer, E. & Wolff, D. (2012). *Neue Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts*. Bern: Schulverlag Plus.

Grunder, H.-U. (2009). Heterogenität und innere Differenzierung des Unterrichts. In H.-U. Grunder & A. Gut (éds.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule* (pp. 115-127). Baltmannsweiler: Schneider.

Klippert, H. (2010). Heterogenität im Klassenzimmer: wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim: Beltz.

Klippert, H. (2011). Heterogene Lerngruppen unterrichten – Anregungen für den Schulalltag. In H. Brandt, T. Scherr & B. Voigtländer (éds.), *Heterogenität und Differenzierung: neues Handbuch für die Sekundarstufe I* (pp. 89-99). Mainz: VBE Bildungsservice. http://lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/07_Literatur/vbe_rp_HB_Sek_I_geaendert.pdf

Mayring, P. (2002, 5. Auflage). Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz Studium.

New World: English as a second foreign language (Erprobungsmaterial). (2011-2012). Zug: Klett & Balmer.

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

Singh, L. & Bonvin, A. (2015). Phase pilote English in Mind 10e: évaluation de la quatrième année d'expérimentation de l'enseignement de l'anglais (2014-2015). *irdp FOCUS, octobre*. https://www.irdp.ch/data/secure/1289/document/phase-pilote-english-in-mind-10e-1289.pdf.

Springer, I. (2011). Differenzierende Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts in heterogenen Lerngruppen der Sekundarstufe I. In H. Brandt, T. Scherr & B. Voigtländer (éds.), *Heterogenität und Differenzierung: neues Handbuch für die Sekundarstufe I* (pp. 27-32). Mainz: VBE Bildungsservice. http://lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/07_Literatur/vbe_rp_HB_Sek_I_geaendert.pdf.

Staszewski, M. (2013). Faire feu de tout bois. *Cahiers pédagogiques, 503*, 21-22.

Trautmann, M. & Wischer, B. (2008). Das Konzept der Inneren Differenzierung: eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (éds.), *Perspektiven der Didaktik* (pp. 159-172). Wiesbaden: VS.

Sites internet:

Passepartout: Fremdsprachen an der Volksschule. http://www.passepartout-sprachen.ch/

Lehrplan 21. http://www.lehrplan21.ch

MORE!: http://www.ciip.ch/CMS/default.asp?ID=1518

English in Mind: http://www.ciip.ch/CMS/default.asp?ID=1757