

BABYLONIA

*Rivista per l'insegnamento e
l'apprendimento delle lingue*

*Zeitschrift für Sprachunterricht
und Sprachenlernen*

*Revue pour l'enseignement et
l'apprentissage des langues*

*Rivista per Instruir ed emprendre
linguotgs*

*A Journal of Language Teaching
and Learning*

WWW.BABYLONIA.CH

**Différenciation dans
l'enseignement des
langues**

**Differenziazione
nell'insegnamento delle
lingue**

**Differenzierung im
Fremdsprachenunterricht**

**Differentiation in
language teaching**

Différenciation dans l'enseignement des langues
Differenziazione nell'insegnamento delle lingue
Differenzierung im Fremdsprachenunterricht
Differentiation in language teaching

Responsabili della parte tematica:
Brigitte Gerber, Jeanne Pantet & Martina Zimmermann

Babylonia

Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue

Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 1/anno XXVIII/2019

Con il sostegno di

- Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino



- Fondation Henri Moser



- Ufficio Federale della Cultura



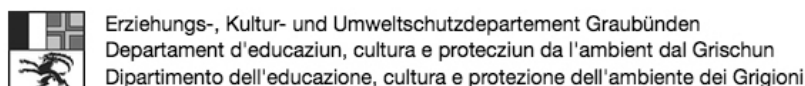
- Fondazione Oertli



- Ambassade de France en Suisse



- Dipartimento dell'educazione, cultura e protezione dell'ambiente dei Grigioni



Différenciation dans l'enseignement des langues

Differenziazione nell'insegnamento delle lingue

Differenzierung im Fremdsprachenunterricht

Differentiation in language teaching

Tema

Didattica

4 Editoriale della redazione

6 Introduzione
Differenzierung im
Fremdsprachenunterricht:
questions, enjeux, and
practical examples

Jeanne Pantet, Brigitte Gerber
& Martina Zimmermann

10 Différencier enseignement
et apprentissage

Annie Feyfant

17 Summative
Leistungsmessung
im differenzierenden
Fremdsprachenunterricht
– Anregungen für die
Umsetzung im Schulalltag

Wolfgang Biederstädt

24 Differenzierung am Beispiel
sprachlicher Heterogenität
im Englischunterricht der
Sekundarstufe I durch
sprachenvernetzendes
Lernen

Nelli Mehlmann & Sabine Doff

30 Evidence or intuition?
Categorizing learners
using perceptual learning
styles Carol Lethaby

34 Sprachlerneignung
und Differenzierung im
Fremdsprachenunter-
richt – Chancen und
Grenzen

Isabelle Udry & Carina Steiner

39 Quelle place pour la
différenciation en classe
de langue, dans les
propos d'enseignant·e·s
de l'école primaire?

Béatrice Brauchli, Daniel Elmiger
& Slavka Pogranova

44 Differentiating through
posture and proxemics in
foreign language classes

Brahim Azaoui

49 Un projet multi-
tâches pour des élèves
plurilingues: exemple de
projet différencié sur le
thème des pirates, réalisé
au Lycée International de
Los Angeles

Céline Lacaille Haerr

54 Un'esperienza con i
"lapbooks montessoriani"
per l'apprendimento
dell'inglese L2 in una classe
eterogenea

Paola Rivieccio

59 Différencier l'enseignement
par des activités
coopératives plurilingues

Céline Buchs, Margarita Sanchez-
Mazas, Nicolas Margas, Mathilde
Maradan, Diego Zinetti & Eleftheria
Lamarina

66 Möglichkeiten der
Differenzierung rund um
Lernaufgaben für das
heterogene Englisch-
Schulzimmer

Silvia Frank Schmid

72 *Französischatelier für
Kinder mit frankophonem
Sprachhintergrund
in der Deutschschweiz*

Mirjam Egli Cuenat, Marta Oliveira
& Bernadette Trommer

Bloc-notes

77

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+)

Catherine David

98

Textauszug aus «Das Eidechsenkind»

Vicenzo Todisco

Il racconto

83

Comment promouvoir de manière individuelle le compétenze linguistique von zukünftigen Fremdsprachenlehrpersonen?

Carine Greminger Schibli, Filomena Montemarano & Lilli Papaloizos

100

Nuovo percorso di studi Master Sec I organizzato in collaborazione tra le alte scuole pedagogiche di San Gallo (PHSG) e dei Grigioni (ASP GR)

Luigi Menghini

Italiano e romancio in Svizzera

88

Differentiation in English language teaching coursebooks for primary schools in Switzerland

Susanna Schwab

101

Info

92

Gérer un public hétérogène dans les cours de langue pour adultes: expériences autour de la «classe inversée» à l'Ecole-Club Migros

Anna Grioni

102

Agenda & impressum

95

Témoignages d'enseignant·e·s

Romaine Gerber
Stéphane Métral
Lisa Flückiger

Integración zwischen Erfolgen und Rückschlägen

Eltern, die die sprachliche Integration ihrer Kinder vernachlässigt haben, sollen zur Kasse gebeten werden – so lautet der Vorschlag, den Thurgauer Politiker gerne auf alle Schweizer Kantone ausgedehnt haben wollten. Sie haben bestimmt davon gehört: Der Vorschlag sieht vor, dass die Eltern «ausländischer» Kinder, die die

Schulsprache bei Schulbeginn nicht ausreichend beherrschen, für dieses Manko verantwortlich gemacht würden und demnach die Stützkurse selbst zu berappen hätten.

Das Bundesgericht hat dieses 'Bestrafungssystem' angeblich integrationsunwilliger, ausländischer Eltern 2017 als verfassungswidrig erklärt, denn die Bundesverfassung sieht vor, dass der Grundschulunterricht «unentgeltlich» zu sein habe. Es ist also davon auszugehen, dass die nun vom Thurgauer Parlament eingereichte Standesinitiative als Provokation verhalten wird – eine Provokation, allerdings, die sich gezielt gegen die ausländische Bevölkerung richtet¹ und die Sprachenfrage instrumentalisiert. Was wäre beispielsweise mit Kindern welcher Eltern, die zu Hause nur Französisch sprechen?

Auch die Kostenfrage liesse sich im Sprachenbereich weiter fassen, oder gar umkehren, denn es stellt sich ja nicht nur die Frage, welches sprachliche Mindestniveau bei Schulbeginn erwartet werden kann und wer es zu definieren hat, sondern z.B. auch, wer denn für die zusätzlichen Kosten von Kindern aufkommt, die beispielsweise an Dyslexie oder Hörverlust leiden und zusätzliche Hilfe beanspruchen. Werden auch deren Eltern zur Kasse gebeten? Oder müssen Eltern von Kindern, die die Sprache so gut beherrschen, dass sie sich im Unterricht langweilen, dafür bezahlen, dass ihre Kinder Übungen auf entsprechendem Niveau erhalten?

So befremdlich die politischen Auswüchse solcher Fragestellungen auch sind, sie leiten über zur Frage nach den Möglichkeiten der Schule, individuelle Unterschiede als solche wahrzunehmen und daraus ein Optimum für jedes Kind abzuleiten, wo doch jedes seine eigenen Fähigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen und sein eigenes Know-how mitbringt. Ein Paradigmenwechsel hat in diesem Sinne längst stattgefunden, denn 'differenzierter Unterricht' und 'heterogene Klassen' sind in aller Munde. Doch was heisst das konkret? Die Herausforderung besteht darin, Lehrpersonen im differenzierten Unterricht zu unterstützen und hierfür kluge Verfahren einzuführen, um jeden Lernenden in jeder Phase seines «Lernwegs» an der richtigen Stelle abzuholen und zu begleiten. Die vorliegende Nummer stellt solche Projekte vor und greift die aktuelle Diskussion zum differenzierten Unterricht auf. Gute Lektüre!

Ihr Redaktionsteam

BA

Integrazione, differenziazione: una questione di giustizia

I genitori che hanno “trascurato l'integrazione dei loro figli” sono chiamati alla cassa: così si può riassumere, in sostanza, l'edificante proposta avanzata a inizio gennaio 2019 da alcuni parlamentari turgoviesi, i quali la vorrebbero addirittura estesa a tutti i Cantoni. Ne avete certamente sentito parlare: i promotori di questa iniziativa ritengono che, se i bambini «stranieri» non parlano “sufficientemente bene” la lingua di scolarizzazione al momento del loro ingresso a scuola, i loro genitori debbano accollarsi le spese per colmare tale lacuna. Lo stesso dicasi nel caso in cui questi genitori abbiano bisogno di un servizio di interpreti per capire docenti e addetti scolastici.

La proposta, già avanzata dallo stesso Cantone nel 2015, è stata spazzata via dal Tribunale federale nel 2017 per il semplice motivo che, secondo l'art. 19 della nostra Costituzione federale, la scuola dell'obbligo è gratuita. C'è quindi da credere che questa ‘replica’ rimanga a livello di semplice provocazione. Ma rimane anche evidente la stigmatizzazione e la strumentalizzazione della questione linguistica: i media non rilevano il fatto che il testo dell'iniziativa può rivolgersi alla popolazione “alloglotta”, come nel caso di alcuni francofoni romandi residenti in Turgovia, ma solo agli “stranieri che non vogliono integrarsi”¹. Qual è il livello minimo di conoscenza della lingua per entrare a scuola? Chi definisce che cos'è un “livello minimo per poter seguire corsi” nella lingua di scolarizzazione, e come lo fa? E che dire di studenti affetti da disfasia o deboli d'udito che hanno bisogno di sostegno? Dovrebbero passare anche loro alla cassa? O ancora: i bambini “molto dotati” per la lingua e che si annoiano in classe, dovrebbero pagare per ricevere esercizi adatti al loro livello? Spingiamo il ragionamento all'assurdo: i bambini che non sanno contare fino a 10 o legarsi le scarpe prima di acceder alla scuola dell'obbligo devono seguire corsi di sostegno... e i loro genitori pagare per questo?

L'inapplicabilità di una tale misura è evidente, ma essa pone tuttavia la questione fondamentale della capacità della Scuola di integrare e gestire le differenze interpersonali: ogni studente che accede alla scuola dell'obbligo porta con sé il proprio bagaglio di competenze, di saperi, di saper essere e saper fare... Ciascuno con le proprie capacità e potenzialità, ciascuno diverso.

Negli ultimi decenni si è cercato di cambiare paradigma e di considerare le differenze come fonte di ricchezza, rischiando anche, a volte, di negare le difficoltà ad esse associate. Ma la classe eterogenea è una realtà che né iniziative inapplicabili né minacce finanziarie possono cancellare. La scuola oggi deve essere „inclusiva“. Si tratta quindi di sostenere le iniziative di insegnanti volenterosi che si ingegnano per mettere a punto meccanismi di inclusione e per „nutrire“ ogni studente, con le sue competenze peculiari, in ogni fase del processo di apprendimento. Sono tali i progetti che vi invitiamo a scoprire in questo numero di *Babylonia* dedicato alla differenziazione dei corsi di lingua. Buona lettura!

Il vostro team redazionale

BY

Intégration, différenciation: une question de justice

Faire passer à la caisse les parents ayant «négligé l'intégration de leurs enfants», ainsi peut se résumer, en substance, l'édifiante proposition faite par quelques élus thurgoviens, début janvier 2019, et qu'ils voudraient voir élargie à l'ensemble des cantons suisses. Vous en avez certainement entendu parler: les initiateurs de cette proposition estiment que si des enfants «étrangers» ne parlent pas «suffisamment bien» la langue de scolarisation à l'âge de leur entrée à l'école, ce sont les parents qui devraient casquer pour compléter cette lacune. De même, d'ailleurs, si lesdits parents ont besoin d'un service d'interprétariat pour comprendre les professionnels scolaires.

Cette proposition avait déjà été faite en 2015 par le même canton et balayée par le Tribunal fédéral en 2017 au simple motif que, selon l'art. 19 de notre Constitution fédérale, l'école obligatoire est *gratuite*. Il y a donc fort à penser qu'elle ne dépassera pas le stade de la provocation. Mais la stigmatisation et l'instrumentalisation de la question linguistique est évidente: les médias ne relaient pas le fait que le texte puisse viser la population «allophone», tels certains Romands francophones établis en Thurgovie, mais bien les «étrangers qui ne veulent pas s'intégrer»¹.

Quel est le niveau minimum de langue à maîtriser pour entrer à l'école? Qui définit ce qu'est un «niveau minimum pour pouvoir suivre les cours» en langue de scolarisation, et comment? Quid des élèves dysphasiques ou malentendants qui auraient besoin d'un soutien? Doivent-ils eux aussi passer à la caisse? Ou, encore, les enfants «très doués» pour la langue et s'ennuyant en cours, doivent-ils payer pour recevoir des exercices adaptés à leur niveau? Pouvons-nous ce raisonnement à l'absurde: les enfants qui ne savent pas compter jusqu'à 10 ou lacer leurs chaussures avant leur entrée à l'école obligatoire doivent-ils suivre des cours de soutien... et leurs parents payer pour ceux-ci?

Si l'inapplicabilité d'une telle mesure est évidente, sa formulation pose néanmoins la question fondamentale de la capacité de l'École à accepter et gérer les différences interpersonnelles: chaque élève entrant à l'école obligatoire apporte avec soi son lot de compétences, de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire... Chacun-e avec ses capacités et son potentiel, chacun-e différent-e. Les dernières décennies ont tenté de changer de paradigme et d'appréhender ces différences comme une richesse, risquant parfois aussi de nier les difficultés qui y sont associées. Mais la classe hétérogène est une réalité que ni les initiatives inapplicables, ni les menaces financières ne pourront effacer. L'école, désormais, se doit d'être «inclusive». Il s'agit donc de soutenir les initiatives des enseignant-e-s bienveillant-e-s qui mettent en place des dispositifs ingénieux afin d'inclure et de «nourrir» chaque élève, avec ses compétences propres, à tous les moments de son parcours d'apprentissage. Ce sont de tels projets que nous vous invitons à découvrir dans ce numéro de *Babylonia* dédié à la différenciation en classe de langue. Bonne lecture!

La rédaction

LO

¹ <https://www.nzz.ch/schweiz/integrationsunwillige-auslaender-sollen-sprachkurse-ihrer-kinder-bezahlen-muessen-ld.1450247>

Integraziun e differenziaziun: ina dumonda da giustia

Geniturs che han negligi l'integraziun linguistica da lur uffants duain pajar per quella negligentscha – uschia pon ins resumar la proposta che politichers e politicras da la Turgovia vulessan extender sin tut ils chantuns svizzers. Il postulat è bain enconuscent: Ils iniziants da questa proposta èn da l'avis ch'ils geniturs d'uffants “esters” che na san betg sufficienta-main la lingua d'instrucziun, cura ch'els entschaivan la scola, èn responsabels per questa mancanza e duessan perquai pajar sezs ils curs da sustegn.

Il 2017 ha il Tribunal federal declerà quest 'sistem da chastiar' geniturs esters apparentamain betg pronts d'intergrar linguisticamain lur uffants sco cuntrari a la constituziun. La Constituziun federala prevesa numnadamain che la scola obligatoria haja dad esser «gratuita». Ins po pia sminar che l'iniziativa inoltrada dal parlament turgovian vegnia a restar ina provocaziun – ma ina provocaziun che stigmatizava la populaziun estra¹ ed instrumentalischa la dumonda linguistica. Tge muntass quai per exempel per uffants da geniturs da la Svizra franzosa che discurran mo franzos a chasa?

Era la dumonda dals custs per in sustegn supplementar è tut auter che sclerida. Ins na sto numnadmain betg mo sa dumandar tge cumpetenzas linguisticas minimalas ch'ins po pretender d'in uffant a l'entschatta da la scola obligatoria e tgi che definescha quell'as cumpetenzas. Ins sa per exempel era sa dumandar tgi che sto pajar ils ulteriurs custs per uffants che pateschan da dislexia u d'ina perdita da l'udida e che dovran sustegn. Ston era ils geniturs da quels uffants pajar sezs quels custs da sustegn? E ston ils geniturs d'uffants che san uschè bain la lingua d'instrucziun ch'els han lungurus en scola pajar sezs per exercizis adattads al nivel da lur uffants?

Era sche mesiras politicas sco quell'as proponidas dals politichers turgovians èn senza dubi inapplitgables, ventileschan ellas tutina la dumonda davart las pussaivladads da la scola da percepir las differenzas individualas sco talas e da deducir da quell'as mesiras optimalas per mintga uffant. Mintgin dad els ha numnadamain sias atgnas capacitads, sias atgnas enconuschientschas ed in'atgna tenuta. Questa midada da paradigma è però già daditg succedida: L'instrucziun differenziada e classas eterogenas èn oz ina realitad. Ma tge vul quai dir concretamain? La sfida è bain quella da sustegnair las magistras ed ils magisters en l'instrucziun differenziada e d'introducir bunas metodos che permettian dad includer e dad accompagnar mintga scolara e scolar, cun sias atgnas cumpetenzas, sin sia lunga «via da scolaziun». Quest numer da *Bayblonia* preschenta tals projects e tematischa la discussiun actuala davart l'instrucziun differenziada. Buna lectura!

Voss team da redacziun

NIA

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".

DIFFÉRENCIER ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE

Differentiation is seen as a possible response to school massification and a means to address learners' difficulties within a school system which aims to be beneficial and equitable for all pupils in their diversity. However, the research literature shows that the modalities of its implementation are diverse, if not divergent, and there is little specific data on the impact of these practices on learning. The difficulty may lie in the way one considers what is at stake: the need to adapt one's practice in the face of a situation experienced as challenging or a means of potentially enriching pedagogy for all. In this article various aspects of differentiation will be discussed: its history, differentiation modalities and factors, issues, risks and limitations.

● Annie Feyfant | Ifé Lyon



Annie Feyfant a été enseignante documentaliste détachée à l'Institut français de l'éducation de Lyon (France), précédemment

Institut National de Recherche Pédagogique, aujourd'hui à la retraite. Elle a aussi été chargée de veille sur la production de travaux de recherche en éducation et elle est l'auteur d'analyses et synthèses thématiques notamment sur les apprentissages, la pédagogie et le travail enseignant.

Lorsqu'on s'intéresse à la notion de différenciation pédagogique et à sa mise en œuvre, on constate, à travers les recherches en éducation, que ce concept a évolué dans le temps. Envisagée dans un premier temps comme méthode permettant d'aider les enfants à acquérir des savoirs mais aussi des savoir-faire et des savoir-être, la différenciation pédagogique est devenue un moyen de pallier les difficultés de certains élèves au sein d'une École qui se veut bienveillante et équitable pour tous les élèves, dans leur diversité. Ainsi, les cadres de l'éducation et surtout les enseignants y voient une possible réponse à la massification de l'école et à la volonté d'amener tous les élèves à l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences. En effet, plus il y a d'élèves fréquentant l'école, plus leur diversité est grande, plus l'hétérogénéité dans les processus d'apprentissages, les connaissances et compétences acquises par tous ces élèves différents posent problème aux enseignants pour construire leurs enseignements. Cependant, la littérature de recherche montre que les modalités de sa mise en

œuvre sont diverses, voire divergentes. De plus, si la théorie de la pédagogie différenciée est très présente dans la littérature des années 1980-1990 et se précise au fil du temps, il y a peu de données précises quant à l'impact de ces pratiques sur les apprentissages. La difficulté d'évaluation tient peut-être à la manière d'envisager les enjeux d'une différenciation de sa pédagogie: nécessité d'adapter sa pratique face à une situation vécue comme difficile ou moyen d'une pédagogie potentiellement enrichissante pour tous?

Points de vue sur la pédagogie différenciée

Historique

À la fin du XIX^e siècle, la généralisation de l'éducation va voir l'institutionnalisation d'une différenciation de fait, entre scolarisation en primaire pour les enfants d'ouvriers et parcours long en lycée pour les enfants de la bourgeoisie. Cette «différenciation institutionnelle originelle» (Legrand, 1995) répartit donc l'enseignement de savoirs utiles pour les uns, de savoirs savants pour les autres.

En France, au milieu des années 1970, le concept de pédagogie différenciée répond au souci de démocratisation de l'enseignement, à la fois sous l'influence des modèles d'enseignement individualisés développés aux États-Unis dans le milieu des années 1960, par Bloom ou Parkhurst par exemple, alors que se met en place «le collègue unique» censé mettre fin aux trois filières de fin de scolarité obligatoire (Collège d'enseignement général et Collège d'enseignement technique, de la sixième à la troisième, lycée de la sixième à la terminale). Ces années voient à la fois une prise de conscience de l'hétérogénéité des élèves induite par la massification de l'enseignement et un nouveau rapport à l'école.

Des pays comme l'Allemagne et l'Autriche optent pour un mode d'adaptation verticale ou structurelle: sélection, filières, dès le début de l'enseignement secondaire inférieur. Les États-Unis proposent une formation supplémentaire pour les meilleurs élèves. La large ouverture au financement privé, aux États-Unis comme en Angleterre, induit une différenciation entre élèves fréquentant les écoles privées et ceux fréquentant les écoles publiques.

Les débats portent essentiellement sur la distinction à opérer quant aux modalités d'adaptation pédagogique existantes: adaptation des objectifs aux différences individuelles, des méthodes en fonction des styles d'apprentissage, des temps d'apprentissage, par enseignement correctif (évaluation des prérequis, évaluation formative). L'assimilation d'une pédagogie différenciée comme adaptation à la diversité des élèves est dans un premier temps marquée par le modèle anglo-saxon, qui propose une adaptation induite par les styles cognitifs d'apprentissage selon une hypothèse psychologique controversée, basée sur les concepts de faculté, capacité, aptitude.

Pour revenir à des débats plus récents en France, avec la loi Jospin de 1989 et l'idée d'organiser l'enseignement primaire par cycle, la différenciation pédagogique est à nouveau un objet d'intérêt pour la recherche, qui prend alors de la distance avec le modèle d'individualisation. Les circulaires de rentrée qui font suite à la loi de refondation de 2013 évoquent explicitement le principe de différenciation. La diversification et la différenciation des pratiques sont associées à des enseignements communs, des enseignements d'accompagnement personnalisé

et des enseignements pratiques interdisciplinaires. L'idée est de soutenir et d'approfondir les apprentissages, de croiser les connaissances et de mettre en œuvre de nouvelles compétences. Parmi les modalités auxquelles le ministère pense fortement: le numérique et «des pratiques pédagogiques plus "actives" (travail en groupe, différenciation pédagogique, auto-évaluation)»¹.

C'est donc bien souvent au sein de la classe que doit s'ancrer la différenciation pédagogique. C'est aussi le sens de l'importante réforme québécoise, appelée «Renouveau pédagogique», mise en place à partir de la rentrée 2000, qui a largement promu la différenciation pédagogique. Les enseignants ont été dotés de trousseaux à outils, guides, fils conducteurs pour les inciter et les aider dans la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée.

Répondre à la problématique de l'hétérogénéité des élèves

La question de l'hétérogénéité des élèves et de la difficulté à y faire face est une question universelle. Toutes les réformes mises en place avec plus ou moins de bonheur depuis 30 ans ont cherché à pallier cette difficulté. Mais en quoi les élèves sont-ils différents? Différents par rapport à quelle «norme»? Pour Kahn (2010), on risque d'envisager les différences comme des «manques», de connaissances, de travail, de motivation, d'efforts, voire d'intelligence. Ainsi, qu'il s'agisse d'un manque cognitif ou culturel, le traitement des difficultés sera dès lors envisagé «en termes de compensation ou d'ajout». De plus, ces écarts à la norme, ces manques, seront attribués à l'élève sans que cette situation ne soit analysée en référence aux relations de l'élève avec l'école, avec les tâches qui lui sont demandées.

Or, tous les travaux de recherche sur la pédagogie différenciée rappellent les travaux de Burns (1971) qui partent des postulats suivants: il n'y pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse; qui soient prêts à apprendre en même temps; qui utilisent les mêmes techniques d'étude; qui résolvent les problèmes exactement de la même manière; qui possèdent le même répertoire de comportements; qui possèdent le même profil d'intérêts; qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. Autrement dit, une pratique différenciée doit prendre en compte l'élève en tant qu'individu, ses apports culturels, ses représentations, ses modes d'expression, ses problèmes

Une pratique différenciée doit prendre en compte l'élève en tant qu'individu, ses apports culturels, ses représentations, ses modes d'expression, ses problèmes matériels mais aussi, en termes d'apprentissage, ses besoins, ses modes de compréhension.

¹ Circulaire de rentrée du ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel, n° 15, 14 avril 2016. http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100720

matériels mais aussi, en termes d'apprentissage, ses besoins, ses modes de compréhension.

Parmi les travaux de recherche dont la lecture peut apporter quelques éléments de réflexion, il convient de retenir, une fois posés les principes de Burns, les travaux de Tomlinson, Przesmycki, Meirieu ou plus récemment Kahn. En 2017, le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) et l'Institut français de l'éducation ont organisé une conférence de consensus sur la différenciation pédagogique. Les ressources déposées sur le site de la conférence permettent de croiser les points de vue de didacticiens, de chercheurs en sciences de l'éducation, en psychologie, en pédagogie².

Quelques constats actuels sur les pratiques enseignantes en matière de différenciation

L'enquête TALIS³ montre que les enseignants français utilisent moins de méthodes actives (au sens de l'enquête: travail en groupe, sur projets, avec le numérique) et que 22% des enseignants français pratiquent une différenciation selon le niveau des élèves, contre 44% pour la moyenne des enseignants de l'enquête. Quelques enseignantes vaudoises, interrogées en 2015 dans le cadre d'un mémoire de fin d'études de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud, indiquent qu'elles différencient leurs pratiques pour répondre à l'hétérogénéité des compétences cognitives de leurs élèves (39%), l'hétérogénéité des motivations (37%), et dans une moindre mesure l'hétérogénéité culturelle (14%) ou sociale (10%) (Brandan, 2015). Une autre enquête, de même niveau, mais cette fois dans le canton de Berne, montre que la plupart des enseignants considèrent la pédagogie différenciée comme une adaptation, un ajustement et une individualisation de l'enseignement. Cette différenciation n'est que très rarement envisagée par rapport au groupe-classe et plus précisément au processus d'apprentissage et aux moments de différenciation (avant

d'aborder une notion, pendant ou après par exemple). Perrin (2011) note que des enseignantes de primaire, interrogées sur la question, évoquent le rythme de travail des élèves, leurs rythmes de compréhension, leur caractère ou leur âge, mais font rarement part des différences tenant aux stratégies d'apprentissage (résolution de problèmes, techniques d'étude, etc.).

Cependant, lorsque les enseignants font de la pédagogie différenciée, ils disent le faire par conviction: pour aider les plus faibles (souvent) mais pour faire réussir le plus grand nombre (toujours). Des enseignants belges interrogés sur leur pratique disent privilégier la pédagogie différenciée à la remédiation, préférant prévenir que remédier, mais pratiquent néanmoins l'une et l'autre (Descampe *et al.*, 2007).

Un autre constat souligné par la plupart des travaux de recherche et par les professionnels est la difficulté de la mise en œuvre de cette différenciation pédagogique en classe. Elle en appelle à la capacité des enseignants à l'appliquer dans leur travail quotidien, à savoir rompre avec «l'indifférence aux différences» (Perrenoud, 2005), nécessitant patience, rigueur, temps, etc. Allant même plus loin qu'une pratique quotidienne, régulière de la différenciation pédagogique, on peut lui donner un sens éthique (principe de l'éducabilité universelle), épistémologique (tenir compte du contexte) ou idéologique (comprendre la diversité comme «*élément constitutif de l'équilibre d'une citoyenneté démocratique*») (Prud'homme *et al.*, 2011; Descampe *et al.*, 2007)

Les facteurs de différenciation

Considérer la différenciation pédagogique dans le cadre de la classe, c'est recentrer la problématique sur les acteurs directement concernés, l'enseignant (comment gérer sa classe et son enseignement? guidage, organisation des espaces et du temps, outils et démarches) et l'élève (comment apprendre, qu'est-ce qui favorise son engagement dans une tâche, comment mettre en œuvre des stratégies d'apprentissages, quelles sont les ressources mises à disposition en classe et en dehors de la classe, etc.).

Les travaux de recherche ont modélisé les principes d'une différenciation pédagogique en croisant, par exemple, les niveaux de différenciation potentiels (contenus, processus, productions), les facteurs de différenciation chez les élèves (styles d'apprentissage, niveau de

maitrise des prérequis, intérêts) et les stratégies et moyens à mettre en œuvre. L'analyse des facteurs de différenciation individuelle pose question. Pour les uns, la conception modulaire des intelligences multiples s'oppose à la conception d'une intelligence générale; pour d'autres, elle offre l'opportunité de diversifier les pratiques pédagogiques.

Pour Meirieu (2011), deux visions de la différenciation s'opposent: l'une qu'il qualifie de gestion technocratique, l'autre de pédagogie de l'invention ou de l'occasion. La première fait suite à un diagnostic *a priori*, par lequel l'enseignant classe l'élève dans une catégorie et pour laquelle il dispose de solutions, selon un parcours balisé et «éprouvé». Dans la seconde, l'enseignant glane des informations qui seront autant d'indices ponctuels par observation, évaluation diagnostique, etc., et à partir desquels il fera des propositions, selon un schéma et pour un effet comportant une part d'aléatoire.

Les modalités de différenciation

Dans les années 1980-1990, la pédagogie différenciée représente une méthode d'enseignement prenant en compte la spécificité du savoir, la personnalité de l'élève et les ressources pédagogiques (Meirieu, 2000). Ainsi, pour atteindre un objectif commun pour le groupe classe, on travaille avec une diversité de supports et de modes d'apprentissage. Cette approche est partagée aussi bien par les chercheurs en sciences de l'éducation que par des didacticiens, mais elle questionne la théorie du contrat didactique et son positionnement: ce n'est plus un contrat unique passé entre l'enseignant et le groupe classe mais il est composé, dans certaines conditions, de contrats individuels qui organisent des interactions et des activités confrontant chaque élève à des situations didactiques favorables à ses apprentissages et qui l'engagent dans la tâche (Perrenoud, 2005).

On peut donc considérer que la pédagogie différenciée est une pédagogie de processus qui encourage la diversification des apprentissages à l'intérieur d'un cadre souple pour que les élèves travaillent selon leur propre itinéraire dans une démarche collective (Przesmycki, 1991, 2008). Nous sommes là dans le domaine de la stratégie, stratégie pour reconnaître les caractéristiques individuelles des élèves, pour gérer un groupe d'élèves aux besoins hétérogènes, pour les mener vers des objectifs communs, mais aussi

² Conseil national d'évaluation du système scolaire. <http://www.cnESCO.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

³ Teaching And Learning International Survey: enquête internationale sur les pratiques et les représentations déclarées des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur.

stratégie pour «maximiser le talent de chacun [en adoptant] une philosophie particulière pour enseigner» (Jobin & Gauthier, 2008). Pour Tomlinson (2001), cela signifie «se-couper ce qui se passe en classe», donner aux élèves des opportunités multiples de prendre des informations, donnant sens et corps à ce qu'ils apprennent. Pour Prud'homme (2011), la différenciation suggère une ouverture à la mobilisation par l'enseignant et par l'élève de toute une série de stratégies, une décentration de leurs représentations et préférences personnelles pour les confronter et enrichir leurs connaissances et compétences. Concrètement, que nous disent les travaux de recherche pour résoudre les tensions de telles exigences, répondre aux besoins des élèves différents tout en préservant un principe d'équité, réduire l'hétérogénéité et surtout optimiser les situations d'apprentissage, diversifier les parcours possibles? On peut retenir quatre dispositifs de différenciation, portant sur des éléments tels que les contenus, les productions d'élèves, les structures et les processus. On verra que leur mise en œuvre peut intervenir dans des temps différents, selon des modalités qui, toujours, doivent s'adapter aux besoins des élèves.

Différencier les contenus

Vouloir différencier les contenus d'apprentissage nécessite de s'intéresser à ce que les élèves apprennent et comment ils le font. Il s'agit ici d'adapter et de proposer des contenus d'apprentissage en fonction des caractéristiques d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Pour autant, il ne s'agit pas de réduire les exigences en matière de savoirs et compétences disciplinaires attendues. Cette adaptation doit partir d'un «programme-noyau» qui permet à l'élève de faire des liens entre les contenus. Des chercheurs américains ont imaginé une «pyramide de planification» (Vaughn, Bos & Schumm, 2000), d'autres ont défini un curriculum par couches (Nunley, 2002). Ces deux modèles permettent à l'enseignant de croiser les contenus et les besoins des élèves et de diviser le programme d'études selon la profondeur avec laquelle l'élève va étudier une matière. La base de la pyramide ou la couche inférieure se compose de ce que tout élève doit acquérir. Dans le cas de la pyramide, les autres étages représentent des niveaux d'information de plus en plus complexes, non acquis par tous les élèves. Dans le cas du modèle par couches,

La différenciation suggère une ouverture à la mobilisation par l'enseignant et par l'élève de toute une série de stratégies, une décentration de leurs représentations et préférences personnelles pour les confronter et enrichir leurs connaissances et compétences.

l'élève choisit le niveau de profondeur des connaissances qu'il souhaite acquérir. Après la couche de base (étude par cœur), la couche supérieure nécessite d'appliquer les concepts appris, la couche suivante exige un «niveau élevé de pensée critique» (Descampe *et al.*, 2007). Appelé par les Canadiens «programme-cadre» (AEFO, 2007), cette base du cours doit comprendre les apprentissages considérés comme essentiels, les questions auxquelles pourront répondre les élèves ayant assimilé ces apprentissages mais aussi les connaissances expérientielles ou préalables de la discipline enseignée. Chacun peut réussir la tâche assignée, à charge pour l'enseignant de pratiquer une évaluation formative (observation, remédiation, etc.) de tous les instants.

Différencier les processus et produits d'apprentissage

On l'a vu précédemment, la pédagogie différenciée est assez souvent définie comme un ou des processus différenciés d'appropriation des savoirs. Ce sont les moyens utilisés par les élèves pour comprendre les contenus qui sont visés. La différenciation consiste à accepter d'utiliser des moyens différents, afin de permettre aux élèves de se développer de façon optimale à partir des ressources internes de chacun et aux enseignants d'acquérir des savoir-faire pédagogiques jusque-là inédits, parfois même marginaux, pour permettre la réalisation de parcours d'apprentissage différents à l'intérieur d'un même laps de temps. À l'hétérogénéité des élèves on répond par une hétérogénéité des stratégies d'enseignement: stratégies socio-constructivistes (projet, tutorat, apprentissage coopératif), stratégies interactives (débat et groupes de discussion), stratégies de travail individuel (apprentissage par problèmes et

études de cas) ou stratégies magistrales (exposés et démonstrations).

Les travaux de recherche et les préconisations de praticiens diffèrent quelque peu d'un pays à l'autre, d'une conviction pédagogique à l'autre, au moins dans les termes utilisés. Ainsi, on trouvera, dans les pratiques ontariennes ou québécoises, des suggestions relatives aux styles d'apprentissage⁴ ou à l'enseignement explicite.

Un autre volet de ces processus différents consiste à proposer différentes productions aux élèves pour une même tâche ou dans le cadre d'une activité commune à la classe. La différenciation consiste à donner le choix des supports, des outils, selon les activités, mais aussi de moduler le format ou le type de travail au sein d'une même activité, le but étant que les élèves atteignent l'objectif fixé, à savoir (dé)montrer l'acquisition de connaissances ou compétences attendues. Les travaux d'élèves demeurent la trace de ce qu'ils ont appris ou compris et un des moyens de montrer la façon dont ils utilisent et représentent l'apprentissage d'un savoir ou savoir-faire. Pour autant, De Vecchi (2010) rappelle que pour que l'élève puisse s'approprier d'autres stratégies d'apprentissage, il est indispensable de ne pas le faire travailler uniquement avec les méthodes qui lui conviennent.

⁴ La notion de style d'apprentissage est pour le moins diffuse. Elle est liée à la personnalité de l'individu mais peut être envisagée d'un point de vue cognitif, psychologique, etc. Pratiquer une différenciation pédagogique selon le profil d'apprentissage de l'élève assurerait l'efficacité des pratiques enseignantes, mais la diversité de définition des styles d'apprentissage rend la démonstration hasardeuse (voir Gausse, 2016).

Différencier la structuration du travail en classe

L'environnement de travail peut favoriser la différenciation des apprentissages. Cela passe par l'organisation du temps et de l'espace, en aménageant la salle de classe (disposition des pupitres, accessibilité aux ressources), en facilitant le travail en groupes, en mettant en place un calendrier des activités évolutif et adaptable. Le fait de multiplier les dispositifs structurels (groupe de besoin, groupe niveau-matière, groupe homogène, groupe hétérogène, dyade, travail individuel) permet d'éviter tout excès d'homogénéité ou d'hétérogénéité.

Le groupement par besoin est un mode de répartition qui permet aux élèves de travailler pour l'essentiel en groupes hétérogènes et ponctuellement en groupes homogènes sur certaines matières (l'exemple le plus souvent cité étant celui de l'apprentissage des langues). L'intérêt de ces groupes de besoin ponctuels est de pouvoir adapter les contenus d'enseignement, en les articulant à la progression des élèves dans la matière et non «sur les acquis scolaires globaux» (Galand, 2009). Bien entendu, le regroupement d'élèves ne doit pas être ressenti comme une stigmatisation et doit plutôt favoriser une coopération entre pairs. Il convient cependant de noter que les effets de ce regroupement sur les apprentissages restent discutés (du fait d'un possible avantage aux plus forts).

Le travail en classe s'organise parfois en ateliers. Il peut s'agir d'ateliers au sens où on l'entend en maternelle, structurant la classe en différents espaces et permettant de découper les apprentissages et les occupations en temps plus ou moins courts. Plus tard, on parle également de travail en îlots, qui permettront de travailler autour d'une tâche commune à la classe ou bien de tâches différentes. L'enseignant «se servira des ateliers pour les aménager en groupes d'appui, en lieux d'entraînement, de soutien ou de régulations» (Ghanmi & De Angelis, 2015).

Les moments d'une pédagogie différenciée

Quelles que soient les modalités de différenciation envisagées, elles sont étroitement impactées par les moments au cours desquels celle-ci est mise en œuvre, et elles sont très souvent associées à la pratique évaluative, entendue comme évaluation pour les apprentissages.

Avant de mettre l'élève au travail, une

évaluation diagnostique va permettre d'anticiper sa pratique d'enseignement, dans une perspective préventive. Dans le même esprit, une évaluation au fil des apprentissages va permettre, par la concertation et la remédiation, de déterminer les stratégies d'apprentissages, de réguler les apprentissages, d'ajuster l'enseignement, d'expliquer, de moduler les exercices. Cette différenciation au cours des apprentissages est à croiser avec les autres modalités évoquées, contenus, processus, réalisations, environnement, etc. Après ces étapes, la phase sommative peut se traduire, là encore, par une différenciation des modalités d'évaluation, en fonction du rythme et des particularités de l'élève (évaluation orale, écrite, à différents moments, en concertation élève/enseignant).

Pour reprendre les propos de Meirieu, cités plus haut, la différenciation peut être «mécanique», par l'utilisation de tests diagnostiques, d'exercices selon une progression structurée, avec la constitution de groupes de besoins, etc., ou «intuitive» (informelle), l'enseignant va «sentir» la situation de l'élève, sans pour autant avoir le sentiment de différencier son enseignement. Il va, par exemple, laisser du temps supplémentaire à un élève retardataire, ou varier naturellement une procédure sans le formaliser auprès des élèves (Caron, 2003; Meirieu, 2011). La différenciation peut être successive: l'enseignant va, pour un même objectif, proposer plusieurs outils, méthodes et situations; elle peut aussi être simultanée (i.e. distribuer à chaque élève le travail qui lui convient).

Différencier des phases d'apprentissage ou différencier les situations d'apprentissage

On peut décomposer les formes de travail en classe entre les moments où l'enseignant parle et les élèves écoutent et répondent («oral collectif ou classe dialogue») et ceux où l'enseignant distribue le travail puis les élèves sont en activité. Lorsque les élèves sont en activité, soit lors d'un travail individuel, soit par groupe, ils font la même chose ou non. Lorsque les élèves font simultanément la même chose, la différenciation peut prendre la forme d'une aide individuelle ou non, peut se faire par l'utilisation d'outils rendant l'élève autonome (portfolio) ou, lors de travail en groupe, par la collaboration entre pairs (tutorat). Lorsque les élèves ne font pas la même chose,

le travail en groupe peut être organisé par groupes de besoin, en autonomie ou avec l'aide de l'enseignant; lors de travail individuel, les objectifs sont différenciés autour d'un parcours individualisé (plan de travail), ou bien d'objectifs communs (plus ou moins d'exercices ou exercices différents).

Les enjeux et écueils d'une différenciation pédagogique

Aux enjeux éducatifs évoqués dès les années 1980 (prôner l'égalité des chances dans l'accès à l'éducation, par exemple) s'ajoute la problématique d'un accroissement des inégalités scolaires contre lesquelles était censée lutter cette pédagogie différenciée. Les enseignants se déclarent toujours plus démunis face à l'hétérogénéité des élèves dans leur niveau d'apprentissage. Les bons conseils ne manquent pas, prônant un enseignement direct, un enseignement explicite mais aussi de nouvelles pratiques, de nouvelles recettes.

La difficulté de passer de la préoccupation à l'action

L'enseignement différencié fait partie des compétences à acquérir pour les futurs enseignants, alors même que c'est sur les tas, une fois dans leur classe, qu'ils se trouvent confrontés à cette nécessaire différenciation; et parfois d'ailleurs après avoir été confortés dans leurs certitudes quant à l'efficacité d'un enseignement face à un groupe-classe ressemblant à une entité de niveau moyen, recevant le même savoir, selon la même méthode d'apprentissage. Les travaux de recherche dénoncent le décalage entre théorie et pratique et une formation dans laquelle le concept de pédagogie différenciée reste à l'état de principe, difficile à mettre en œuvre sans quelques ficelles.

Si les enquêtes auprès des enseignants montrent une conviction partagée sur la nécessité de tenir compte de la diversité des élèves pour les faire réussir au mieux, les observations attestent de la difficulté à transposer cette conviction en pratiques en classe, puisqu'il leur faut tout à la fois définir les notions et habiletés fondamentales du programmes d'études; endosser la responsabilité de la réussite de l'apprenant; encourager le respect entre les apprenants; prendre conscience de ce qui fonctionne pour chaque élève; développer une gestion de routines de classe favorisant la réussite; aider les élèves à devenir des partenaires

efficaces de leur propre succès; élaborer des routines d'enseignement souples; accroître leur répertoire de stratégies d'enseignement; réfléchir au progrès individuel des élèves tout en gardant en tête leur développement personnel et les objectifs du programme d'études (Tomlinson & McTighe, 2010). Pour y parvenir, il semble bien que l'enseignant ne doive pas rester seul, comme en témoignent les travaux portant sur la collaboration entre enseignants et la construction de communauté de pratiques, soit au sein de l'établissement, soit dans des pratiques de co-intervention, soit dans des dispositifs d'aide ou d'accompagnement des élèves. Cependant, ces pratiques professionnelles et dispositifs participent souvent d'un processus lent et chronophage⁵.

L'écueil des conduites différenciatrices

On a vu que les enseignants européens différenciaient assez peu. Et pour certains, ils différencient mal. C'est en tout cas l'avis de plusieurs sociologues de l'éducation français pour qui les pratiques différenciatrices des enseignants reposent sur des représentations erronées des élèves, entre ceux qui sont outillés face aux normes scolaires et ceux qui n'en auraient pas la capacité intellectuelle ou bien auraient une moindre capacité à entrer dans le cadre cognitif (abstraction) imposé par l'école. Pour Bonnéry (2011), les dispositifs pédagogiques proposent des étapes de cheminement intellectuel qui ont l'apparence de l'évidence alors qu'elles nécessiteraient une explicitation de la part des enseignants. On rejoint ici la problématique largement exprimée, à savoir que les pratiques différenciées *«ne devraient pas uniquement se centrer sur des procédures de base mais plutôt sur l'articulation de ces procédures dans la réalisation d'une tâche d'apprentissage nouvelle»* (Descampe et al., 2007). On impose des savoirs aux élèves des écoles favorisées, on les négocie avec les moins favorisés, pour s'assurer de leur engagement. Cet accommodement relève d'un sur-ajustement didactique (activités simplifiées) ou d'un sous-ajustement didactique (situations trop floues ou trop larges) (Bautier & Goigoux, 2004).

On voit bien la fragilité de pratiques pédagogiques qui ont pour objectif d'aider les élèves à adopter les stratégies les plus efficaces pour apprendre (et comprendre pourquoi les adopter) mais aussi d'aider les élèves à être plus autonomes, plus

L'enseignement différencié fait partie des compétences à acquérir pour les futurs enseignants, alors même que c'est sur le tas, une fois dans leur classe, qu'ils se trouvent confrontés à cette nécessaire différenciation; et parfois d'ailleurs après avoir été confortés dans leurs certitudes quant à l'efficacité d'un enseignement face à un groupe-classe ressemblant à une entité de niveau moyen, recevant le même savoir, selon la même méthode d'apprentissage.

engagés dans les activités scolaires, en cherchant, par exemple à co-construire des situations pédagogiques avec les élèves. Poussée à l'extrême, une personnalisation des apprentissages peut induire ou conforter une hiérarchisation pédagogique et une ségrégation sociale entre les écoles, le développement des capacités cognitives et de l'autonomie étant l'apanage des «bons élèves» alors que pour les plus défavorisés, il y aurait réduction des ambitions cognitives et le choix d'une pédagogie plus positive *«visant à réduire les tensions entre les élèves et les enseignants»* (Baluteau, 2014).

Que de nombreux auteurs insistent sur le couple *différenciation pédagogique* et *gestion de classe* traduit bien la difficulté pour les enseignants à imaginer des pratiques qui risquent de bousculer un climat de classe fragile. La littérature de recherche met d'ailleurs en évidence la corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et la mise en œuvre de pratiques différenciées. Plus globalement, la différenciation pédagogique est affaire de philosophie et porteuse de valeurs allant bien au-delà d'une simple déclinaison de dispositifs et de méthodes. Elle nécessite une formation et un accompagnement des enseignants, un travail de tous au sein de l'établissement scolaire mais aussi une volonté des politiques éducatives sur le temps long.

⁵ En France le dispositif «plus de maître que de classe», au primaire, qui offrait l'appui d'un enseignant supplémentaire pour prendre en charge les élèves les plus en difficulté, disparaît au bénéfice des classes dédoublées, en première année de l'école élémentaire.

Références

On trouvera une bibliographie plus complète sur le sujet dans:

Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113, novembre. En ligne: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>

AEFO. Association des enseignants et des enseignants franco-ontariens & Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (2007). *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique*. Toronto: Association des enseignants et des enseignants franco-ontariens.

Baluteau, F. (2014). La différenciation pédagogique: quels modes d'explication sociologique? *Revue française de pédagogie*, n° 188, 51-62.

Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 148, 89-100.

Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris: Nathan.

Bonnéry, S. (2011). Sociologie des dispositifs pédagogiques: structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élève et apprentissages inégaux. In: J.-P. Rochex & J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, pp. 91-110.

Brandan, S. (2015). *Les techniques de différenciation au service de l'hétérogénéité des élèves au primaire*. Mémoire professionnel, Haute École pédagogique. Lausanne: HEP Vaud.

Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, n° 11, 55-56.

Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences: guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal: Chenelière Éducation.

De Vecchi, G. (2010). *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hachette.

Descampe, S., Robin, F., Tremblay, P. & Rey, B. (2007). *Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles*. Bruxelles: Université libre de Bruxelles.

Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissage: quelle place pour les pratiques d'enseignement? *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 71, 1-29.

Gaussel, M. (2016). Ce que la recherche nous dit sur les styles d'apprentissage (ou retour sur un neuromythe). *Blog Edupass*, novembre.

Ghanmi, M. & De Angelis, G. (2015). *Quelles sont les représentations des enseignants réguliers et spécialisés du primaire sur la différenciation pédagogique et quels sont les outils et les techniques les plus utilisés?* Lausanne: HEP du canton de Vaud.

Jobin, V. & Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock education journal*, vol. 18, n° 1, 34-45.

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles: De Boeck.

Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris: Presses universitaires de France.

Meirieu, P. (2000). *L'école, mode d'emploi: des méthodes actives à la pédagogie différenciée [13e éd.]*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Meirieu, P. (2011). *La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture?* Site de Philippe Meirieu.

Nunley, K. F. (2002). *Layered curriculum: the workbook*.

Perrenoud, P. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Genève: Faculté de psychologie et ses sciences de l'éducation. Online: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/.../php.../2005_16.rtf

Perrin, V. (2011). *Hétérogénéité de la classe: quelles mesures pour gérer les élèves rapides?* Mémoire professionnel. Lausanne: HEP Vaud.

Przesmycki, H. & de Peretti, A. (2008). *Pédagogie différenciée* [1991]. Paris: Hachette.

Prud'homme, L., Dolbec, A. & Guay, M. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 65-188.

Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C.A. & McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal: Chenelière Éducation.

Vaughn, S., Bos, C.S. & Schumm, J.S. (2000). *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

SUMMATIVE LEISTUNGSMESSUNG IM DIFFERENZIERENDEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT — ANREGUNGEN FÜR DIE UMSETZUNG IM SCHULALLTAG

Tema

Differentiated teaching needs differentiated testing. Differentiation and individualization are an absolute must in teaching English as a foreign language. However, in times of standardized forms of assessment, checking students' achievement in a differentiated way is often unwanted or even officially forbidden. How can language teachers' assessment be effective and fair in a heterogeneous classroom according to the students' individual linguistic and communicative skills? Three models, based on examples, are analyzed in this contribution. In particular, the pros and cons of a model of summative testing that offers students the option to ask for more help in order to solve tasks satisfactorily are discussed. In such a case students have to accept a deduction of points. It is shown how teachers can organize such assessment procedures; whether they are just and fair, as well as their pedagogical value for students of different levels of language competencies, is discussed.

1. Die Schülerschaft ist heterogener geworden

Immer heterogenere Klassen stellen heutzutage die Lehrkräfte aller Schulformen und Schulstufen vor zunehmende Herausforderungen. Die Bandbreite von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern bis hin zu leistungsstärkeren ist in den letzten Jahren enorm gewachsen¹. Die heterogenen Lernvoraussetzungen und unterschiedlichen Lernstile der Schülerinnen und Schülern machen nicht nur im Fremdsprachenunterricht eine stärkere Differenzierung und Individualisierung erforderlich. Differenzierender Unterricht steht sinnvollerweise auf drei Säulen. Da ist das individualisierende Lernen. Dieser Ansatz ermöglicht es den Mädchen und Jungen, selbstständig zu lernen und zu arbeiten. Die Kompetenzniveaus der Aufgaben sowie das Lerntempo werden an den individuellen Bedarf der einzelnen Schülerinnen und Schüler angepasst. Die Mädchen und Jungen erhalten individuelles Feedback über ihre Lernfortschritte. Die zweite Säule bezieht sich auf das kooperative Lernen, das selbstständiges und gemeinsames

Lernen miteinander verbindet. Bleibt als dritte Säule der Instruktionsunterricht, in dem die Lehrkräfte die unterschiedlichen Lernprozesse organisieren, moderieren, steuern und überwachen (Brumsack, 2014: 51).

Was aber unverändert bleibt, ist die Verpflichtung der Lehrerinnen und Lehrer, die Lernfortschritte ihrer Schülerinnen und Schüler zu überprüfen, zu messen und zu vergleichen. Da geht es um allgemein festgelegte Standards, da wird die Leistung der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers bezogen auf die gesamte Gruppe gemessen und entspre-

¹ Zum Beispiel ist in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen der Anteil an Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte von 2012 bis 2017 von 27,2% auf 35,3% gestiegen. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen der Sekundarstufe I im gemeinsamen Unterricht hat sich im selben Zeitraum nahezu verdreifacht, von 12824 Mädchen und Jungen auf 35273 (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2018: 62-75 und 96).

Wolfgang Biederstädt ● Universität Köln

Wolfgang Biederstädt war langjähriger Leiter einer inklusiven Grossstadtrealschule mit bilingualem Zweig in Köln. Er ist Lehrbeauftragter am Englischen Seminar II an der Universität zu Köln. Er ist Herausgeber einer differenzierenden Lehrwerksreihe für den Englischunterricht und seit vielen Jahren ist er in der Lehrerfortbildung aktiv.



Wenn der Sprachunterricht differenziert und individualisiert gestaltet wird, müssen diese Prinzipien sinnvollerweise auch auf die Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung angewendet werden.

chend bewertet. Es ist dieser Ansatz, der die Lehrkräfte immer häufiger vor die Frage stellt, wie sie auf der einen Seite ihre Schülerinnen und Schüler möglichst individuell fördern können, wenn sie auf der anderen Seite aufgrund gesetzlicher Vorgaben von ihnen verlangen, Aufgaben in Klassenarbeiten und Tests zu bearbeiten, die für alle gleich sind.

2. Differenziert unterrichten muss auch differenziert testen bedeuten

Die schulische Leistungseinschätzung umfasst ein großes Spektrum von Elementen, die letztlich zu einer Gesamtnote beitragen. Dazu gehören die mündliche Mitarbeit im Unterricht, Hausaufgaben, Referate, Projektarbeiten, Lernfortschrittskontrollen, Portfolios, um nur einige zu nennen. In diesem Beitrag geht es um Klassenarbeiten, die für die summativ Beurteilung stehen. Klassenarbeiten, schriftliche Tests und standardisierte Leistungserhebungen haben seit jeher einen hohen Stellenwert in der Schule. Leistungsnoten sind entscheidend in der Leistungseinschätzung. Sie sollen die Lernenden motivieren sich anzustrengen. Sie sollen ihnen Rückmeldungen über ihre Lernerfolge geben. Sie dienen als wichtige Entscheidungsgrundlage für Versetzung und den weiteren schulischen Weg. Gleichzeitig sollen sie den Lernstand möglichst genau und gerecht beschreiben, haben eine Feedbackfunktion für die Lehrkräfte. Last but not least geben sie den Erziehungsberechtigten Auskunft über den Leistungsstand.

Solange die Schule verbindlich vorgeschriebene Klassenarbeiten stellen muss, erhebt sich die Frage, wie die Widersprüchlichkeit der beiden Pole Individualisierung und Standardorientierung aufgelöst werden kann. „Im Kern der hier angestellten Betrachtungen soll es um die Darstellung pädagogisch sinnvoller sowie leicht handhabbarer Möglichkeiten der Leistungsmessung und individuellen Förderung in heterogenen ... Schulklassen gehen.“ (Biederstädt, 2015: 137) Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, diesen Widerspruch aufzulösen. Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsniveaus werden in äußerlich getrennten Leistungskursen unterrichtet und getestet. Eine zunehmende Zahl von Schulen unterrichtet formal innerhalb eines gemeinsamen Klassenverbandes auf zwei bis drei Niveaus und bewertet die erbrachten Leistungen den jeweiligen

Niveaus entsprechend. Es gibt Schulen, die sich von der ausschließlichen Vergabe von Leistungsnoten gelöst haben und die Leistungseinschätzung in Form von individuellen Lernentwicklungsberichten praktizieren. Nur auf Wunsch werden die ausführlichen Berichte um eine Leistungsnote ergänzt.

In diesem Beitrag werden unterschiedliche Möglichkeiten und Modelle konkretisiert und diskutiert. Wie können Klassenarbeiten im Englischunterricht der Jahrgangsstufen 5 bis 10 (10–16-Jährige) aussehen und differenziert durchgeführt werden in Klassen oder Lerngruppen, in denen Kinder und Jugendliche ganz unterschiedlicher Lernprofile im gemeinsamen Unterricht sitzen. Wenn der Englischunterricht differenziert und individualisiert gestaltet wird, müssen diese Prinzipien sinnvollerweise auch auf die Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung angewendet werden. Obwohl die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler selbstverständlich in allen Schulen rechtlich verankert ist, gibt es bislang nur sehr wenige juristisch abgesicherte Ansätze, Kompetenzen und Leistungsfortschritte auf differenzierende Weise zu messen und zu bewerten. In der Praxis haben sich dagegen aus der pädagogischen Verantwortung der Lehrkräfte heraus unterschiedliche Modelle entwickelt, die der Forderung nach differenzierender Leistungsmessung in einem differenzierenden Unterricht gerecht werden können.

3. Grundsätze für die Gestaltung von differenzierten Klassenarbeiten im Englischunterricht

Im kompetenzorientierten Englischunterricht werden Klassenarbeiten in aller Regel nach einem Baukastenprinzip erstellt. Es gibt eine Auswahl von Aufgaben zum Hör- und Leseverstehen, zum Schreiben und zur Mediation sowie Aufgaben zu Wortschatz und grammatischen Strukturen. In jüngster Zeit sind Sprech- bzw. Kommunikationsprüfungen im Englischunterricht immer häufiger als Alternative zu herkömmlichen Klassenarbeiten obligatorisch. Auf diese besondere Form der Leistungsüberprüfung treffen alle Prinzipien der Differenzierung und Individualisierung ebenso zu.

Üblicherweise beziehen sich die Aufgaben einer Klassenarbeit auf eine bestimmte Lerneinheit, so dass der Lerngegenstand allen Lernenden bekannt ist.

Die einzelnen Aufgaben sind unterschiedlich anspruchsvoll und bewegen sich auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus. Als hilfreich hat sich diese Aufteilung der Anforderungen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2014: 17) erwiesen:

Grafik 1

Anforderungsbereich I	Reproduzieren	z. B. 40 %
Anforderungsbereich II	Zusammenhänge herstellen	z. B. 50 %
Anforderungsbereich III	Verallgemeinern und Reflektieren	z. B. 10 %

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2014). Materialien zur Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung in der Oberschule Schuljahrgänge 5 – 6. Deutsch, Englisch, Mathematik. Hannover, 17

Darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler die unterschiedlichen Aufgabenformate „geschlossen“, „halboffen“ und „offen“ unterscheiden und deren Herausforderung einschätzen können. Eine weitere grundlegende Voraussetzung besteht darin, dass die Kriterien der Leistungsbewertung transparent und selbstverständlich allen bekannt sind.

Aufgrund dieser Vorgaben können Schülerinnen und Schüler während einer Klassenarbeit mit Differenzierungsmöglichkeiten einschätzen, welche Aufgaben sie sich zutrauen zu lösen und welche eher weniger. Zur Transparenz gehört es auch, dass die differenzierten Wahlaufgaben leicht zu erkennen sind, so dass die Schülerinnen und Schüler leicht entscheiden können, welche Aufgaben sie lösen möchten.

4. Förderung der Selbstständigkeit und Selbsteinschätzung im Zusammenspiel mit Leistungsmessung

Integraler Bestandteil eines differenzierenden und individualisierenden Englischunterrichts sind die Erziehung zu altersangemessenem selbstständigem Arbeiten und zur Einschätzung der eigenen Leistung. Wenn in differenzierten Klassenarbeiten unterschiedlich anspruchsvolle Aufgaben zur Wahl stehen, oder wenn Arbeitshilfen angeboten werden, müssen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, ihre Kompetenzen einigermaßen richtig einzuschätzen. Erst dann können sie sich begründet für eine bestimmte Aufgabe oder ein Hilfsangebot entscheiden.

Um die Lernenden auf diesem Wege zu unterstützen, eignen sich mehrere Verfahren, die additiv und regelmäßig in den Unterricht eingebaut werden. Bewährt hat sich die kooperative Form *Check with your (elbow) partner*. Nachdem die Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe individuell bearbeitet haben, tauschen sie sich zunächst mit einer Partnerin oder einem Partner über das Ergebnis aus, bevor sie es in der Klasse präsentieren. Die kooperative Form des Lerntempoduetts (*bus stop*) eignet sich ebenfalls dazu, dass sich die Mädchen und Jungen zunächst daran gewöhnen, ihre Arbeitsergebnisse jemand anders zu zeigen und kritisch zu reflektieren. Bei schriftlichen Aufgaben können die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, am Ende der Bearbeitung in einer Ampel rot, gelb oder grün zu markieren, wie schwer ihnen eine Aufgabe gefallen ist.

Unterschiedliche Feedbackformen, insbesondere *peer feedback*, helfen den Schülerinnen und Schülern nicht nur dabei, ihre Sprachkompetenz zu erhöhen, sondern schärfen zugleich ihren Blick für Aufgabentypen und -formate sowie Anforderungsebenen. Selbst-, Partner- und Fremdeinschätzungsbögen werden im Verlauf einer Unterrichtseinheit dem jeweiligen Alter der Lernenden entsprechend eingesetzt, so dass die Schülerinnen und Schülern schrittweise beurteilen lernen, ob und wie sie eine bestimmte grammatische Struktur beherrschen, ob sie etwa die Kriterien für das Schreiben eines Briefes, eines Berichts richtig

Grafik 2 – How fit are you?

Imagine you will get exercises and tasks like these in your next test. (Entwurf: W. Biederstädt)

I can...	☹ ☺ ☺	You should do these exercises and tasks in your student book...	Worked through on...
... say what experiences I have gained (present perfect).		p. 44 p. 46	
... say how long/since when somebody has done something (present perfect with since and for).		p. 44	
... make a telephone call and take down notes.		p. 46	
... write an interesting story.		p. 47	
.....			

anwenden können. Selbsteinschätzungsbögen als Feedforward, wie das Beispiel zeigt, die etwa zwei Wochen vor einer Klassenarbeit zur Verfügung gestellt werden, können zur besseren Einschätzung der eigenen Kompetenzen beitragen.

Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass kriteriengeleitete Rückmeldebögen nach Durchführung einer Klassenarbeit, die selbstverständlich zum festen Bestandteil kompetenzorientierten Englischunterrichts gehören, hier unerwähnt bleiben müssen.

5. Modelle für differenzierende Klassenarbeiten

Allen Formen differenzierender Klassenarbeiten ist gemeinsam, dass die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden sollen, ob sie neben grundlegenden Aufgaben zusätzlich anspruchsvollere Aufgaben lösen, ob sie Strukturhilfen gleich welcher Art annehmen, sich bei Höraufgaben für eine leichtere Aufgabenstellung entscheiden. Die Bewertungskriterien müssen bekannt sein. Darüber hinaus muss klar sein, wie viele Bewertungseinheiten bzw. Punkte für die Teilaufgaben zu erzielen sind und in welchem Verhältnis die Punktzahl zur Gesamtnote steht.

2 Deutschland	Schweiz
1 sehr gut	6 sehr gut
2 gut	5 gut
3 befriedigend	4 genügend
4 ausreichend	3 ungenügend
5 mangelhaft	2 schwach
6 ungenügend	1 schlecht

The Blakes and the Taylors

a) Put the verbs in the present perfect and complete the sentences about the Blakes. (5 Punkte) **G** (Grundniveau)

- The Blakes ... (live) in Mickleton since August.
- Rob's dad ... (be) a TV engineer for ten years.
- His mum ... (have) her new job since Monday.
- Rob and his sisters ... (have) a new dog, Wally, for two months.
- Rob: "I ... (know) Molly for only a week."

b) Now complete these sentences about the Taylors with *for* and *since*. (7,5 Punkte) **M** (mittleres Niveau)

- The Taylors ... (be) farmers ... many years.
- The family ... (live) in Mickleton ... 1850.
- Molly ... (be) at this school ... over two years.
- Molly ... (have) her car ... August.
- Rob ... (know) Molly ... last week.

c) Write three sentences, which are true for you. (6 Punkte) **E** (erweitertes Niveau)

- I ... (live) here ...
- ...

5.1 Aufgaben mit Leistungsprogression

Als erste Alternative für differenzierte Klassenarbeiten, auf die hier eingegangen wird, erhalten die Schülerinnen und Schüler mehrere gestufte Aufgaben, die einer Progression von leicht zu schwer unterliegen, wie das ausgewählte Grammatikbeispiel in Abbildung 1 (Biederstädt & Donoghue, 2014: 35) für die Klasse 7 in mittleren Schulformen zeigt.

Solch eine Anordnung von Aufgaben eröffnet unterschiedliche Möglichkeiten der Bearbeitung. Die Mädchen und Jungen, die auf dem Basisniveau lernen, lösen mindestens die erste Teilaufgabe, vielleicht noch Anteile der beiden anderen Teilaufgaben. Die Schülerinnen und Schüler, die sich mehr zutrauen, lösen zusätzlich den zweiten Block an Aufgaben. Schließlich wird erwartet, dass die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler möglichst alle Aufgaben lösen. Was die Benotung solch einer Aufgabe anbelangt, wird in der Regel davon ausgegangen, dass alle richtig gelösten Aufgaben, die den Basisteil einer Klassenarbeit bilden, mindestens die Note „ausreichend“² ergeben müssen.

5.2 Fundamentum und Additum

Eine sinnvolle Form, zwischen Aufgaben unterschiedlichen Niveaus in einer Klassenarbeit zu differenzieren, stellt die Zweiteilung in eine für alle verpflichtende Aufgabe (Fundamentum) und einen gestuften Wahlbereich (Additum) dar. In dem hier gewählten Beispiel geht es um die Überprüfung des Leseverstehens. Der Basistext (*Ideas for tourists*) ist sprachlich

nicht so komplex und umfangreich wie der des erhöhten Niveaus (*Shopping in Fulham*). Da die Leseleistung bei diesen beiden Aufgaben unterschiedlich anspruchsvoll ist, erhalten die Schülerinnen und Schüler für die optimale Lösung auch unterschiedlich viele Punkte.

Bei diesem Differenzierungsmodell ist davon abzuraten, im Erweiterungsbereich ausschließlich Aufgaben des erhöhten Niveaus anzusiedeln. Das würde in der Regel dazu führen, dass nur die schnell arbeitenden Schülerinnen und Schüler diese Aufgaben bearbeiten können. Daher empfiehlt es sich, im Erweiterungsbe- reich auch Aufgaben auf dem Basisniveau anzusiedeln. Auch hier gilt wiederum, dass sich bei richtiger Lösung der Aufgaben des Basisteils eine Note zwischen „ausreichend“ und „befriedigend“ ergeben muss.

5.3 Aufgaben mit Arbeitshilfen

Das dritte hier dargestellte Differenzierungsmodell für Klassenarbeiten geht davon aus, dass zunächst alle Schülerinnen und Schüler dieselben Aufgaben erhalten, die die oben genannten Kriterien erfüllen. Das bedeutet, dass die Lehrkräfte bei der Gestaltung einer solchen Klassenarbeit ihre übliche Arbeitsweise nicht verändern müssen. Bei der zweiten Durchsicht der Konzeption einer differenzierten Englischarbeit nach diesem Modell wird entschieden, welche Aufgaben für schwächere Schülerinnen und Schüler schwierig sein könnten. Es wird an dieser Stelle empfohlen, dass der von der Lehrkraft erwartete optimale Erwartungshorizont möglichst wörtlich ausformuliert wird. Wie lautet die Aufgabenstellung? Welche Sprachhandlung bzw. welcher Operator ist damit verbunden? Welche Wörter bzw. Inhaltswörter und sprachliche Strukturen sind für die jeweilige Aufgabe wesentlich? Wenn die erwünschte Musterlösung, insbesondere bei produktiven Schreibaufgaben, vorliegt, werden sprachliche und inhaltliche Stolpersteine identifiziert. Im nächsten Schritt wird festgelegt, welche Hilfen schwächere Schülerinnen und Schüler benötigen würden, um diese Aufgabe angemessen bewältigen zu können. Diese Hilfsangebote können sehr unterschiedlicher Natur sein. Es können Wortspeicher, Satzanfänge, bestimmte Phrasen, inhaltliche Hilfen, kurz formulierte Regeln sein, um einige Beispiele zu nennen. Die Lernenden erhalten diese Hilfen auf Kärtchen oder als zusätzliches

Arbeitsblatt und akzeptieren bei Inanspruchnahme dieser Lösungshilfe, dass ihnen Punkte abgezogen werden. Wie viele Punkte in Abzug gebracht werden, liegt in der Entscheidung der Lehrkraft. Beim gewählten Beispiel der Schreibaufgabe *Disaster at Camden Market* erhalten die Schülerinnen und Schüler als Lösungshilfen zum einen *verb phrases* (*buy a souvenir, buy some food, looked at my rucksack*) und *content words* (*stalls, rucksack, pick pocket, hungry*), zum anderen sind die Leitfragen ausformuliert und weisen die Lernenden darauf hin, dass sie ihre Geschichte im simple past schreiben sollen. An dieser Stelle soll darüber hinaus eine Möglichkeit gezeigt werden, wie Hörverstehensaufgaben auf differenzierte Weise Eingang in eine Klassenarbeit finden können. Grundsätzlich hören alle Schülerinnen und Schüler denselben Hörtext, in der Regel zweimal hintereinander. Bevor der Text präsentiert wird, müssen die Schülerinnen und Schüler sich entscheiden, ob sie ein Arbeitsblatt wählen, das *multiple choice questions* oder sog. *write-in tasks* (*Answer the questions in one to five words.*) enthält, oder das beispielsweise lediglich *true/false answers* verlangt und damit deutlich leichter ist als das andere. Es ist offensichtlich, dass es für die leichtere Variante weniger Punkte gibt als für die reguläre.

Gräfik 3

5 READING Ideas for tourists

8P (G)

Read this website about tourist activities in London. Then read about four young people and what they're interested in. Find one activity for each person. You won't need two of the activities.

Six ideas for tourists in London

- Oasis** is a real oasis in London, with squash courts, a gym and a sauna. Swim in our outdoor pool – open until 9.00 pm all year round.
- Come to the **London Dungeon** for the scariest visit in London! Rats, darkness, secrets from the past, and lots of scary surprises! You'll love it!
- Oxford Street** offers nearly two kilometres of world-class shopping, from iconic department stores to classy boutiques. A real shoppers' paradise!
- The **Museum of Brands, Packaging and Advertising** shows how cans, packets, boxes and bottles have changed over the years.
- Hyde Park** is the largest of the parks in Central London. Whether you row on the lake or have a picnic on the grass, it's the perfect place to relax.
- Gorilla Circus Flying Trapeze School**: fun, but not easy! Open-air classes in acrobatics in Regent's Park. Classes cost from £22.50

Chloe finds big cities boring because she doesn't like visiting museums or art galleries. She loves learning unusual and exciting sports – even if other people sometimes think they're dangerous!

Daniel's favourite subject at school is art. He's interested in the design of adverts, and wants to work in the advertising industry when he leaves school.

Emily likes visiting places that are a bit frightening. "They're a bit like horror films," she says, "but better – because they're real."

Finley likes walking around town with friends and window shopping. Sometimes he buys things, sometimes he doesn't: he just likes seeing what people buy.

Chloe: _____

Daniel: _____

Emily: _____

Finley: _____

Quelle: Kipp, H., Kraft, A., Rohoff, A., Schroeder, M. & Thorne, S. (2014). *English G Lighthouse. Band 3. Vorschläge zur Leistungsmessung*. Berlin: Cornelsen, Unit 1.

Gräfik 4

6 READING Shopping in Fulham

10P (E)

Read this website about shopping in London.

Fulham – a brilliant place to shop

North End Road Market is a taste of real London, and a far cheaper option than nearby supermarkets. Stalls all along the street sell everything from trousers to batteries. Most of them are fresh fruit and veg sellers, and there's a good fishmonger, an olive stall and two cheese specialists. Dickenson's is the most popular place for buying chicken and steak.

When you've finished shopping, stop off at **Del'aziz**, a wonderful Mediterranean delicatessen and restaurant. Here you can have cakes and pastries, a healthy breakfast, a cooked lunch or an evening meal with wine – there's always something great on the menu. It's the ideal place to sit when you're not in a hurry, or to drink coffee or mint tea with friends. In the summer you can sit outside at big wooden tables, looking out over a nearby church and away from the noise of the traffic. The Fulham restaurant has become so popular that Del'aziz have opened restaurants in other parts of London too. Takeaway service, office deliveries and outside catering are available.

A welcome addition to Fulham Broadway is **Union Market**, which has a farmers' market, a deli, a fruit and veg shop, a bakery and a wine shop. The old tube station ticket hall is now a cafe. At Union Market you'll find good, high-quality food. It isn't cheap, but the quality is far better than in supermarkets. And most organic food shops in London are much more expensive. It's a market where people like to walk around, just looking. There's a relaxed eat-in restaurant with quality British food, open all day, and a deli where you can get take-away sandwiches, salads, quiches – you name it.

Over 12 million people did their shopping at **Fulham Broadway Shopping Centre** last year, and it's no wonder. There are 14 stores, 10 different food outlets, and a 9-screen cinema at Fulham Broadway underground station. And the keep-fit gym upstairs is where Fulhamers can meet and get some exercise. And then you can buy the finest freshly-baked German Bretzels in west London!

Are the sentences true (T), false (F), or not in the text (N)? Write the answer.

- North End Market is more expensive than the supermarkets.
- Lots of people buy their meat at Dickenson's.
- You can have meals all day at Del'aziz.
- Del'aziz has low prices.
- If you seat outside at Del'aziz you'll hear cars, buses, etc.
- The food at Union Market comes from near Fulham.
- Food in organic shops in London is cheaper than at Union Market.
- There's a newsagent at Fulham Broadway Shopping Centre.
- You can get on the Tube at Fulham Broadway Shopping Centre.
- You can do sports here, too.
- Fulham Broadway Shopping Centre.

Quelle: Kipp, H., Kraft, A., Rohoff, A., Schroeder, M. & Thorne, S. (2014). *English G Lighthouse. Band 3. Vorschläge zur Leistungsmessung*. Berlin: Cornelsen, Unit 1.

Grafik 5

8 WRITING Disaster at Camden Market

/ 15
More help: -3



Imagine you were in London with your class and something terrible happened to you. Look at the pictures and write about the disaster. Write 80 words or more.

a) First you can collect your ideas and make notes on:

Who? _____

When? _____

Where? _____

What? _____

How? _____

b) Then use your notes and write about the disaster.

Start like this: Last week we were in London. On ... we went to ...

Quelle: Kipp, H., Kraft, A., Rohoff, A., Schroeder, M. & Thorne, S. (2014). *English G Lighthouse. Band 3. Vorschläge zur Leistungsmessung*. Berlin: Cornelsen, Unit 1.

Dieses Modell mit freiwillig wählbaren Lösungshilfen kann für Klassenarbeiten aller Art angewendet werden. Für Aufgaben auf der Anforderungsebene I stehen üblicherweise nur in Ausnahmefällen Hilfekärtchen zur Verfügung. Dazu können produktive Schreib- bzw. Sprechaufgaben gehören, bei denen sich die Hilfe unter Umständen auf Inhaltliches beziehen, da schwächere Schülerinnen und Schüler nicht genügend Ideen entwickeln oder wissen, wie sie eine Aufgabe beginnen sollen. Die Note befriedigend oder ausreichend sollte trotz des Einsatzes von Hilfekärtchen oder leichteren Auswertungsaufgaben bei Aufgaben zur Überprüfung des Hör- und/oder Leseverstehens erreichbar sein.

Worin bestehen die Vorteile dieses Differenzierungsmodells für Klassenarbeiten? Aus der Sicht der Lehrkräfte unterscheiden sie sich von der Art und Anlage her nicht von nicht differenzierten Klassenarbeiten. Das Bewertungsschema muss nicht verändert werden. Diese Art der Leistungsdifferenzierung entspringt einer hohen pädagogischen Verantwortung dem einzelnen Kind gegenüber. Es hängt von der Schülerin oder dem Schüler ab, ob sie oder er solch eine Hilfe in Anspruch nimmt. Befragungen des Autors unter Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5 – 7 haben gezeigt, dass alle Lernenden es ausdrücklich begrüßen und vor allem als gerecht empfinden, wenn ihnen unterschiedlich schwere Aufgaben und Hilfsangebote zur Wahl stehen. In der Unterrichtspraxis hat sich gezeigt, dass im Schnitt höchstens fünf bis sieben Schülerinnen und Schüler einer Klasse von dreißig die angebotenen Hilfen in Anspruch nehmen. Aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler werden Angstblockaden abgebaut, sie erlangen ein gewisses Gefühl an Sicherheit und können Aufgaben angehen, die sie ohne Lösungshilfen in aller Regel ausgelassen oder nur unzulänglich bearbeitet hätten.

Grafik 6

8 WRITING Disaster at Camden Market

/ 12



Imagine you were in London with your class and something terrible happened to you. Look at the pictures and write about the disaster. Write 80 words or more.

a) First you can collect your ideas and make notes on:

Who was there with you? _____

When were you there? _____

Where were you? _____

What did you see or do? _____

How did you feel? _____

b) Then use your notes and write about the disaster.

You can start like this: Last week we were in London. On ... we went to ...

Quelle: Kipp, H., Kraft, A., Rohoff, A., Schroeder, M. & Thorne, S. (2014). *English G Lighthouse. Band 3. Vorschläge zur Leistungsmessung*. Berlin: Cornelsen, Unit 1.

6. Anstöße zur Diskussion offener Fragen

Differenzierende Leistungseinschätzung in einer heterogenen Klasse oder Lernumgebung erscheint angesichts eines immer stärkeren Zwangs zu Differenzierung und Individualisierung Englischunterrichts als sinnvoll. Sie „geht jedoch über einen reinen Nachteilsausgleich hinaus und hat nicht nur Schüler mit Beeinträchtigungen im Blick“. (Vogt & Quetz, 2018: 151) Die hier vorgestellten Modelle differenzierter Klassenarbeiten, die sicher auch in Mischformen denkbar sind, lassen eine Reihe von Fragen offen, die zu beachten oder noch zu klären sind. „Alle Varianten setzen voraus, dass Lehrkräfte schwierigkeitsdifferenzierende Merkmale kennen und anwenden.“ (Beste, 2014: 37) Wird eine Aufgabe schwieriger durch die Textlänge, den Gebrauch komplexer Sprachstrukturen, durch mehrschrittige Aufgaben? Auf welcher Anspruchsebene ist (vgl. Grafik 1) die Aufgabe angesiedelt? Welches Aufgabenformat liegt vor? Welcher Art können die zur Verfügung gestellten Lösungshilfen sein? Reicht ein Wortspeicher aus, sind Textbausteine hilfreich, müssen Ideen bereitgestellt werden?

Um zu entscheiden, welchen Umfang und welches Anspruchsniveau die einzelnen Aufgaben haben, wie die Lösungshilfen aussehen, wird vorausgesetzt, dass neben der Selbsteinschätzung der Lernenden vor allem die Lehrkräfte den jeweils aktuellen Lernstand ihrer Schülerinnen und Schüler kennen. In der Klasse muss eine vertrauensvolle Lernatmosphäre herrschen, die es zulässt, dass einzelne Schülerinnen und Schüler Hilfen in Anspruch nehmen können, ohne deswegen stigmatisiert zu werden.

Bleiben die Fragen der Bewertung. Die Benotung differenzierter Klassenarbeiten führt zu Diskussionen, wenn klar wird, dass schwächere Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht keine Spitzennoten erhalten, wenn sie leichtere

Aufgaben lösen oder sich für Lernhilfen entscheiden. Holt sich ein Kind während einer Klassenarbeit Hilfe und nimmt einen entsprechenden Punktabzug in Kauf, kann dieses Kind keine Bestnote mehr erlangen, obwohl es für sich genommen eine gute Leistung erbracht haben mag. Spitzennoten sind nur möglich in Klassen und Lerngruppen, in denen die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsfähigkeit offiziell entsprechenden Kompetenzniveaus zugeordnet sind, so dass sie in Klassenarbeiten ausschließlich Aufgaben bearbeiten, die ihrem Lernniveau entsprechen. In solchen Fällen kann eine schwache Schülerin oder ein schwacher Schüler für eine entsprechende Leistung durchaus eine Spitzennote erhalten, da ersichtlich ist, dass sie nur für das entsprechende Niveau gilt. Ein Ausweg kann eine Regelung wie im Bundesland Berlin sein, wo man sich seit langem für einen Umrechnungsschlüssel entschieden hat, nach dem eine erreichte Punktzahl, die beispielsweise der Note „gut“ auf dem erweiterten Niveau der Note „sehr gut“ auf dem Grundniveau entspricht.

Aufgaben in Klassenarbeiten und schriftlichen Überprüfungen in differenzierter Form anzubieten, ist nicht nur der heterogenen Schülerschaft geschuldet, sondern in aller erster Linie eine pädagogische Entscheidung, die dazu beitragen soll, alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse individuell zu fördern, ihre Leistungsfähigkeit bis zu einem vertretbaren Maße individuell einzuschätzen. Dieses Konzept ist anspruchsvoll, sollte nicht nur für den Englischunterricht gelten, verlangt viel Transparenz und Wissen um Leistungsmessung. Aber kann die Gleichbehandlung von Kindern und Jugendlichen in einer differenzierenden und individualisierenden Lernumgebung wirklich fair sein, wenn es um die Einschätzung und Bewertung erbrachter Leistungen geht?

Bibliographie

- Beste, G. (2014). Leistungsbewertung und Differenzierung. In: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V., Landesgruppe Berlin (Hrsg.), *Leistungsbeurteilung – ein kritischer Blick*. Heft 14, pp. 35-38. Abrufbar unter: www.bak-online.de/lvb/berlin/BLuS_Heft14_2014.pdf (Stand: 27.07.2018)
- Biederstädt, W. (2015). Welche Möglichkeiten der summativen Leistungsmessung im differenzierenden Englischunterricht der Sekundarstufe I gibt es? In: S. Doff (Hrsg.), *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Verlag, 135-151.
- Biederstädt, W. & Donoghue, F. (2014). *English G Lighthouse. Band 3*. Berlin: Cornelsen, 35, leicht adaptiert.
- Brumsack, E. (2014). *Ergebnissicherung in heterogenen Lerngruppen*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 51.
- Kipp, H., Kraft, A., Rohoff, A., Schroeder, M. & Thorne, S. (2014). *English G Lighthouse. Band 3. Vorschläge zur Leistungsmessung*. Berlin: Cornelsen, Unit 1, tasks 5, 6, 8.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2018). Statistik-TELEGRAMM 2017/18 Schuleckdaten 2017/18. Zeitreihen 2008/09 bis 2017/18. *Statistische Übersicht* Nr. 397 - 1. Auflage, 61 – 75 und 96. Abrufbar unter: www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/StatTelegramm2017.pdf (Stand: 01.10.2018)
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2014). *Materialien zur Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung in der Oberschule Schuljahrgänge 5 – 6. Deutsch, Englisch, Mathematik*. Hannover, 17.
- Vogt, K. & Quetz, J. (2018). *Assessment im Englischunterricht. Kompetenzorientiert beurteilen und bewerten*. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling, 151

DIFFERENZIERUNG AM BEISPIEL SPRACHLICHER HETEROGENITÄT IM ENGLISCHUNTERRICHT DER SEKUNDARSTUFE I DURCH SPRACHENVERNETZENDES LERNEN

In order to support pupils' learning processes, foreign language teaching should offer a variety of learning arrangements which comply with their individual needs and address different dimensions of heterogeneity. This article focuses on linguistic heterogeneity and illustrates how learning can be individualised and differentiated using a variety of languages as a resource by means of *sprachenvernetzendes Lernen*. This didactic concept initiates learners to make use of linguistic synergies in order to foster the language learning process. In a first step it is shown how *sprachenvernetzendes Lernen* corresponds with basic principles of individualisation and differentiation, namely: the application of a variety of materials, methods and social classroom arrangements as well as a holistic approach to learning. This is illustrated by examples of cross-linguistic teaching materials for the EFL classroom. Secondly, this paper reports experience which could be gained by using these materials in teaching practice with regard to individualisation, differentiation and the integration of linguistic heterogeneity.

● Nelli Mehlmann
& Sabine Doff
Uni Bremen



Nelli Mehlmann studierte Deutsch und Englisch an der Universität Bremen und Middlesex University, London. Seit 2016 ist sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen beschäftigt.



Seit 2009 ist Sabine Doff Professorin für Fremdsprachendidaktik Englisch an der Universität Bremen, seit

2015 hat sie das Amt der Direktorin des Zentrums für Lehrer/innenbildung und Bildungsforschung inne.

1. Einleitung

Lernen ist ein subjektiver Vorgang, der durch Auseinander- und Aneignungsprozesse einer Person mit Gegenstandsbereichen innerhalb sozialer Kontexte stattfindet und von individuellen Vorerfahrungen, Lernstilen, Interessen oder Begabungen beeinflusst wird (Haß, 2006: 250). Im Klassenzimmer treffen folglich Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Lernausgangslagen aufeinander, denen mithilfe von passenden Differenzierungs- und Individualisierungsangeboten Berücksichtigung geschenkt werden muss. Eine Heterogenitätsdimension, die Fremdsprachenunterricht berührt, ist die sprachliche¹: So unterscheiden sich Lernende nicht nur hinsichtlich ihrer Kompetenzen in der/den Zielsprache/n, sondern wachsen mit unterschiedlichen Registern, Soziolekten oder Dialekten in ihrer Lebenswelt auf; neben der Mehrheitsprache spricht außerdem ein bedeutender Teil der Schülerschaft in deutschen, österreichischen und schweizerischen Metropolen weitere (Herkunfts-) Sprachen (Brizic & Hufnagl, 2011; Decker-Ernst & Schnitzer, 2013; Grin *et al.*,

2015). Im folgenden Beitrag zeigen wir exemplarisch auf, wie die sprachliche Heterogenität der Lernenden im Englischunterricht als Grundlage für Differenzierung aktiviert werden kann. Dies geschieht am Beispiel des sprachenübergreifenden, bzw. sprachenvernetzenden Lernens² – einem Lehr-Lern-Konzept, das „bereits erworbene sprachliche, kulturelle und interkulturelle Kenntnisse und Fähigkeiten für das Erlernen anderer Sprachen“ einsetzt (Hallet, 2011: 223). Neben der Leitidee der Lernökonomisierung birgt dieses Vorgehen weitere Potentiale, die eng im Zusammenhang mit Merkmalen der Differenzierung und Individualisierung stehen (z.B. Kutty, 2009; Eisenmann, 2016). Der Ansatz stellt also eine gute Möglichkeit dar, Differenzierungsangebote anzubieten und, darüber hinaus, die Einbindung sprachlicher Heterogenität im Englischunterricht zu stärken. Auch wenn die Idee des sprachenvernetzenden Lernens inhaltlich keine Innovation darstellt – gerade in Europa hat es eine lange Tradition – und inzwischen Einzug in Curricula gefunden hat, so zeigen doch aktuelle Studien (z.B. Heyder & Schäd-

lich, 2015; Schmid & Schmidt, 2017), dass das Aufgreifen anderer Sprachen in der tatsächlichen Unterrichtspraxis zumindest in Deutschland eher auf sich warten lässt.³ Als Grund hierfür wird neben knappen Zeitressourcen auch ein Mangel an Unterrichtsmaterialien vermutet, die praktisch aufzeigen, wie sich mit sprachlicher Heterogenität – vor allem im Hinblick auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit – arbeiten lässt (ebd.). An diesem Punkt ansetzend, soll im Folgenden eine Auswahl sprachvernetzender Aufgabenbeispiele vorgestellt werden, die im Rahmen der Vorstudie eines laufenden Promotionsprojekts entstanden ist; die Potenziale der Aufgaben hinsichtlich ausgewählter Differenzierungsmerkmale werden illustriert. Anschließend werden Praxiserfahrungen im Umgang mit den Materialien dargestellt, die in der Vorstudie gewonnen werden konnten.

2. Einbezug sprachlicher Heterogenität durch sprachvernetzendes Lernen

2.1 Hintergrund

Um die sprachliche Heterogenität der Schülerschaft aufzugreifen, wurden sprachvernetzende Unterrichtsmaterialien erstellt, die die fremd- und herkunftssprachlichen Kenntnisse der Lernenden durch Sprachvergleiche dem Englischen gegenüberstellen. Für die vorgestellte Studie stellte der Sprachvergleich zwischen dem Englischen und Russischen die Grundlage dar. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Russisch eine weit verbreitete Herkunftssprache im deutschsprachigen Raum darstellt und vor allem im Bremer Kontext – auf den sich die Studie konzentriert – von einem quantitativ bedeutenden Teil der Schülerschaft gesprochen wird (Autorenteam Bildungsberichterstattung Bremen und Bremerhaven, 2012: 178; Brehmer & Mehlhorn, 2015: 85); die Aufgaben fokussieren in ihrer ursprünglichen Form also eine Zielgruppe, die mit dem Russischen vertraut ist. Um dennoch alle Lernenden unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund einzubeziehen und die Sprachenvielfalt der Klasse auszuschöpfen, wurden russische Begriffe des Materials aus der kyrillischen Schreibweise in die lateinische transkribiert⁴ und Sprachvergleiche lexikalischer Art ins Zentrum gesetzt: Die Ebene des Wortschatzes stellt durch die Existenz von Begriffen, die aufgrund derselben Etymologie sprachübergrei-

fende Ähnlichkeiten im Bereich der Bedeutung, Schreibweise sowie Aussprache aufweisen (Kognaten), einen geeigneten Ausgangspunkt für die Betrachtung mehrerer Sprachen dar. Ferner besitzt auch der russische und englische Wortschatz – unter anderem bedingt durch Einflüsse des Französischen, Lateinischen und Niederländischen – zahlreiche Kognaten, die sich für eine sprachvernetzende Betrachtung anbieten. Die Materialien zielen darauf ab, lexikalische Parallelen zwischen der Zielsprache Englisch und der Herkunftssprache Russisch (aber auch anderen Fremd- und Herkunftssprachen) zu erkennen, zu aktivieren und unbekannte englische Wörter auf Grundlage von Kenntnissen anderer Sprachen zu erschließen. Nachfolgend werden Potenziale einer sprachvernetzender Herangehensweise an das Fremdsprachenlernen im Hinblick auf Differenzierung und Individualisierung aufgeführt und anhand konkreter Beispiele des vorgestellten Materials illustriert.

2.2 Potenziale im Hinblick auf Differenzierung und Individualisierung

Um Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichen Sinneskanälen anzusprechen und verschiedene Lerntypen zu adressieren, sollte ein differenzierender und individualisierender Unterricht Wert auf ein **breites Material- und Methodenspektrum** legen (Haß, 2006: 253; Eisenmann, 2016: 360). Sprachvernetzende Unterrichtsangebote bergen vor allem im Hinblick auf den ersten Punkt ein großes Potenzial, das auf die Vielfalt authentischen Sprachmaterials zurückzuführen ist, welches die Lernenden aus ihrer Lebenswelt mitbringen und im Unterricht sprachanalytisch bearbeiten können. Dieses kann sich von visuell-textuellen Produkten (z.B. Zeitungen, Werbematerial, Verpackungen, Fahrpläne, Menüs, Postkarten), über visuell-auditive Produkte (z.B. Lieder, Werbevideos, Ausschnitte aus Filmen oder Serien) bis hin zu konkreten Beispielen aus der Umwelt (z.B. Graffiti in anderen Sprachen, internationale Supermärkte) erstrecken. Im Rahmen der Vorstudie wurden zum Beispiel Bilder von international bekannten Restaurants, Geschäften und ihrer Logos gesammelt, die allerdings in anderen Schriftsystemen (hier: Kyrillisch) abgebildet waren. Diese wurden von den Schülerinnen und Schülern analysiert und – auf Grundlage bestimmter Merkmale wie ausgewählte Buchstaben, Schrift oder Farbe – ent-

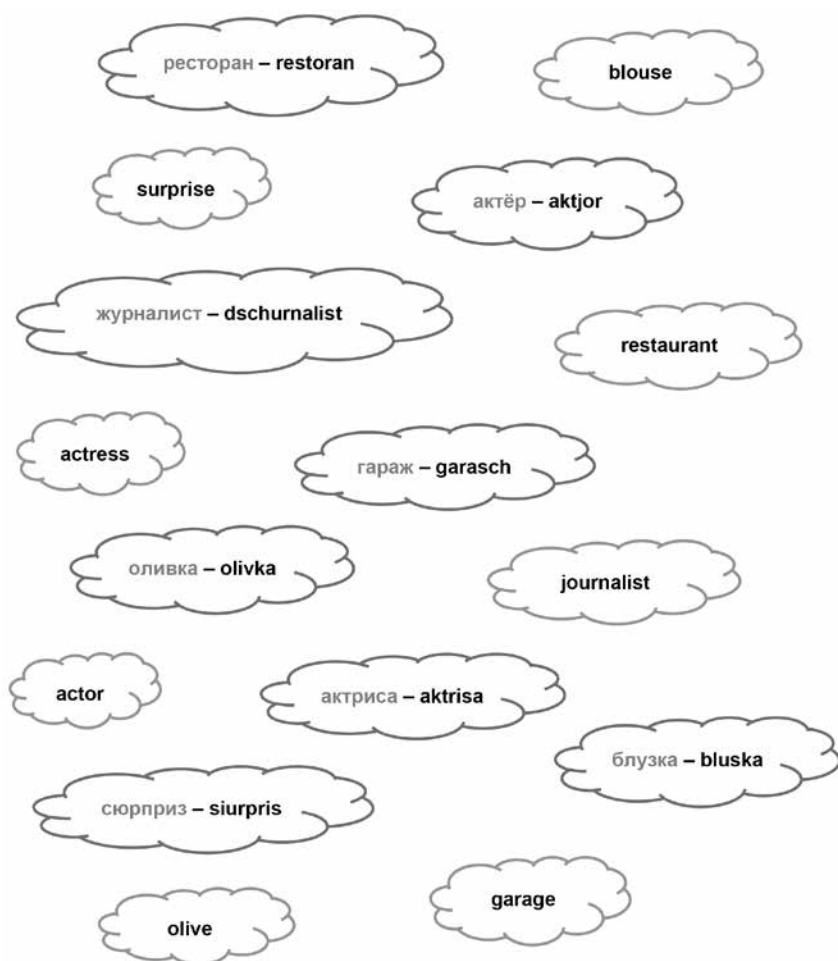
Auffällig ist, dass sie die sprachvernetzende Herangehensweise vor allem in affektiver Hinsicht als lohnenswert beschreiben: So zeigen sich die Schülerinnen und Schüler „sprachhungrig“ und bekunden große Neugier am Kennenlernen anderer Sprachen.

- 1 Neben der sprachlichen bietet die kulturelle Heterogenität der Lernenden ein vor allem für den (Fremd-)Sprachenunterricht geeignetes, bislang insbesondere in der Sekundarstufe I jedoch weitgehend ungenutztes Potential, vgl. dazu u.a. Schäfer (2017).
- 2 Die Bezeichnungen „sprachübergreifendes“ und „sprachvernetzendes“ Lernen werden in diesem Artikel aufgrund der Nähe der Konzepte synonym verwendet.
- 3 Dies bestätigen auch erste Ergebnisse der in diesem Beitrag vorgestellten Vorstudie (siehe Abschnitt 3).
- 4 Eine Transkription der russischen Begriffe ist nicht nur für Lernende ohne Russischkenntnisse lohnenswert, sondern auch für die Herkunftssprecherinnen und -sprecher selbst, da nicht alle Heranwachsenden in ihrer Herkunftssprache alphabetisiert werden. Die Transkription in den vorgestellten Aufgaben erfolgte nach Klang: Die russischen Begriffe wurden so umgeschrieben, dass die lateinische Schreibweise möglichst der russischen Aussprache entsprach, zum Beispiel: *блужка* → *bluska*. Da die Materialien mit Lernenden einer siebten Klasse bearbeitet wurden, die das phonetische Alphabet nicht beherrschten, erschien diese Transkriptionsform am sinnvollsten.

schlüsselt und ins Englische übertragen. Ein weiteres Prinzip differenzierenden Arbeitens stellt die Abwechslung **unterschiedlicher Sozialformen** dar (Kuty, 2009: 62; Scholz, 2007: 18 ff.). Während sich der oder die Lernende in individuellen Arbeitsphasen auf persönliche Lernziele konzentriert, bietet der soziale Aspekt kollaborativer Lernformen wie Partner- oder Gruppenarbeit den Vorteil, sich durch den Austausch mit anderen neues Wissen anzueignen (Eisenmann, 2016: 360). Ein Wechsel zwischen eigenständigem und kollaborativem Arbeiten ist auch für sprachenvernetzende Ansätze charakteristisch. Da beim Bearbeiten sprachlichen Materials neue Erkenntnisse gewonnen und bestehende Konzepte über sprachliche Phänomene in Frage gestellt werden können, treten bei den Lernenden nicht selten Irritationsmomente auf. Um diese aufzuarbeiten und von gegenseitigen Lernerfahrungen zu profitieren, sind in Bezug auf die Erarbeitung folglich reflexiv-kommunikative Arbeitsphasen essentiell (Wright, 2002: 125 f.; Sass, 2016: 85 ff.). Ein Beispiel sprachenvernetzender Wortschatzarbeit, das zur Sprachreflexion anregt und unterschiedliche Sozialformen nutzt, liefert

Anlage 1

1. In the clouds you see different words. Some of them are in English, some in Russian. Connect each Russian word to its English translation.
2. Compare your results with a partner. What do the words mean in German? Write down the translation next to the clouds.
3. Do you know what the words mean in other languages? Form groups of 3 to 4 people and write down the words next to the clouds on a big piece of paper. You can use all languages and dialects you know!
4. Look at the words you have written down and compare them. Are there similarities or differences in the way they are written or pronounced? Discuss with your group.



Anlage 1. In der Aufgabe sollen die Lernenden englische Begriffe erschließen, indem sie diese mit entsprechenden Kognaten anderer Sprachen (hier: Russisch) auf Grundlage der lexikalischen Ähnlichkeiten zu passenden Begriffspaaren zusammenführen (Punkt 1). Nach individueller Bearbeitung vergleichen die Lernenden ihre Wörterpaare schließlich mit einem Partner oder einer Partnerin und übersetzen diese zusammen ins Deutsche (Punkt 2). Idealerweise arbeiten an dieser Stelle Schülerinnen und Schüler zusammen, die voneinander profitieren können: So können in diesem Fall Herkunftssprecherinnen und -sprecher mit Lernenden kooperieren, die das Russische nicht oder weniger gut beherrschen. Im nächsten Schritt bekommen die Lernenden die Möglichkeit, ihr gesamtes Sprachrepertoire zu nutzen, indem sie die Wörterwolken mit Äquivalenten anderer Sprachen ergänzen (Punkt 3). Auf diese Weise sollen bereits bekannte Begriffe aus anderen Sprachen aktiviert und mit den neu gelernten englischen Wörtern verknüpft werden. Hierfür eignet sich vor allem die Sozialform der Gruppenarbeit, da die Lernenden durch das Wissen ihrer Mitschülerinnen und -schüler Begriffe aus Sprachen kennenlernen können, die sie unter Umständen noch nicht kennen oder an die sie sich nicht mehr erinnern. Festhalten lässt sich das Ergebnis als gemeinsames Tafelbild oder Plakat, auf dem die neu erschlossenen Wörter als zusätzliche Merkhilfe visualisiert werden können (z.B. als Wortbild). Eine anschließende gemeinsame Reflexion ist unverzichtbar (Punkt 4), in der interlinguale Ähnlichkeiten und Unterschiede – vor allem im Hinblick auf *false friends* – thematisiert werden. In einem finalen Schritt können die neu gelernten Wörter schließlich angewendet werden; dies kann über das Bilden von Sätzen, das Schreiben einer Kurzgeschichte oder das Aufführen eines Rollenspiels mit entsprechenden Begriffen erfolgen, wobei auch hier den Lernenden je nach individuellen Voraussetzungen die Wahl der Aufgabe überlassen werden sollte. Um das eingangs erwähnte Prinzip der Methodenvielfalt aufzugreifen, kann die Wortschließungsübung auch über einen auditiven Weg durchgeführt werden; eine Anregung hierfür liefert Anlage 2. In dieser Übung erschließen die Lernenden die englischen Begriffe, indem sie durch Vorlesen entsprechende Kognatenpaare bilden.⁵ Ein differenzierender und individualisier-

render Fremdsprachenunterricht orientiert sich schließlich am **ganzheitlichen Lernen** und fordert Lernende nicht nur kognitiv, sondern bindet sie auch emotional ein (Eisenmann, 2016: 360). An dieses Prinzip lässt sich auch das sprachvernetzende Lernen anknüpfen, da es neben seiner kognitiven Fokussierung auch die affektiv-attitudinale Seite des Sprachenlernens betonen kann. Grundsätzlich betrachtet verfolgen sprachvernetzende Unterrichtsangebote primär kognitive Zielsetzungen. Das interlinguale Vergleichen zielt auf die Entwicklung einer Bewusstheit gegenüber Strukturen, Funktionen und Verwendungsweisen von Sprache ab; dabei soll gleichzeitig die Ausbildung und Anwendung sprachlernstrategischen Wissens unterstützt werden (Behr, 2005: 28). Gleichzeitig kann die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen Freude, Interesse, Neugier und Offenheit an den behandelten Phänomenen und Sprachen auslösen und die Lernenden dadurch emotional ansprechen. Schülerinnen und Schüler, deren Sprachrepertoire im Rahmen sprachvernetzender Ansätze eingebunden wird, erleben, dass ihre Sprachkenntnisse Interesse und Aufmerksamkeit erfahren – für viele Lernende stellt dies eine besondere Quelle der Wertschätzung ihrer

Fähigkeiten dar, die sich positiv auf ihre Motivation auswirken kann. Einblicke in affektive Reaktionen der Lernenden auf das Material, die im Rahmen der sprachvernetzenden Wortschatzarbeit der Vorstudie gewonnen wurden, werden im nächsten Abschnitt beschrieben.

3. Praxiserfahrungen mit dem Einbezug sprachlicher Heterogenität durch sprachvernetzendes Lernen

Die sprachvernetzenden Materialien – darunter auch die in der Anlage vorgestellten Beispiele – wurden mit einer Gruppe von Lernenden der siebten Klasse einer Oberschule⁶ bearbeitet. Dabei handelte es sich um insgesamt vier Schülerinnen und Schüler, die Herkunftssprechende des Russischen, Türkischen, Französischen, Englischen sowie des Twi sind.⁷ Da in der Vorstudie die Frage im Mittelpunkt stand, wie die Lernenden den Einbezug ihrer Mehrsprachigkeit im Englischunterricht durch die sprachvernetzenden Materialien wahrnehmen und damit umgehen, schilderten die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Aufgabebearbeitung ihre Erfahrungen in einer Gruppendiskussion; ferner wurden die Interaktionen zwischen den Lernenden während der Aufgaben-

- 5 Damit beide Lernende bei der Partnerarbeit gleichermaßen gefordert werden, ist bei der Bearbeitung dieser Aufgabenvariante ein Rollenwechsel ratsam. Dies könnte z.B. dadurch erfolgen, dass die Lernenden nach der Hälfte der Begriffe die Rollen tauschen oder die Aufgabe in einer zweiten Runde mit neuen Begriffen durchgeführt wird.
- 6 Bei der Bremer Oberschule handelt es sich um eine weiterführende inklusive Schulform, an der alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse erworben werden können.
- 7 Zwei Schülerinnen der Gruppe sprachen Russisch als Herkunftssprache, ein weiterer Schüler war Herkunftssprecher des Türkischen. Eine Schülerin sprach Französisch, Englisch sowie Twi als Herkunftssprache. Alle Lernenden nahmen unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrunds an der Bearbeitung der Materialien teil.

Anlage 2

<ol style="list-style-type: none"> 1. ресторан – restoran 2. актёр – aktjor 3. журналист – dschurnalist 4. гараж – garasch 5. оливка – olivka 6. актриса – aktrisa 7. блузка – bluska 8. сюрприз – siurpris 9. аэропорт – aeroport 10. литература – literatura 11. университет – universitet 12. школа – schkola 	<ol style="list-style-type: none"> 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____ 9. _____ 10. _____ 11. _____ 12. _____ 	<p>1. Get together in pairs!</p> <p>Partner A: On the left side of the paper you see some Russian words. Read one word after another out loud – your partner has to translate them into English. Don't worry about the pronunciation! Just read the words slowly and clearly.</p> <p>Partner B: On the left side of the paper you see some Russian words. Take a slip of paper and cover them up. Your partner will read the words to you out loud. Find out the English translation of each word (the clouds at the bottom of the paper will help you) and write them down.</p> <p>3. What do the words mean in German?</p>
--	---	--

Darüber hinaus weisen Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Erfahrungen mit und Einstellungen zu ihren Sprachen auf, die einen Einfluss auf dem Umgang mit ihrem Sprachrepertoire im Unterricht haben – so können zum Beispiel sprachbezogene Diskriminierungserfahrungen in den Betroffenen Scham hervorrufen, ihr Selbstkonzept in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit beeinflussen und letztendlich dazu führen, dass das Thematisieren einer bestimmten Sprache im Unterricht als unangenehm empfunden wird.

bearbeitung audiografiert. Nachfolgend werden erste Ergebnisse der Vorstudie sowie Praxiserfahrungen mit dem Material im Hinblick auf den Aspekt der Differenzierung geschildert.

In der Diskussion geben die Schülerinnen und Schüler an, vor dem Zeitpunkt der Materialbearbeitung noch keine Erfahrungen mit sprachenvernetzenden Lehr- und Lernansätzen gemacht zu haben. Dieses Erlebnis wurde allerdings von allen Beteiligten als positiv beschrieben: Die Lernenden reflektieren über die behandelten interlingualen Ähnlichkeiten und stellen fest, dass zahlreiche Sprachen – auch solche, die auf den ersten Blick sehr unterschiedlich zu sein scheinen – erstaunliche Gemeinsamkeiten auf Wortschatzebene aufweisen. Eine Schülerin merkt dabei an, „[...] dass viele Sprachen irgendwas Englisches mit drin haben“. Diese Gemeinsamkeiten setzen die Lernenden mit ihrem Lernprozess in der Zielsprache in Verbindung und stellen fest, dass sich interlinguale Ähnlichkeiten als Strategie zum Verstehen unbekannter Begriffe einsetzen lassen und eine lernunterstützende Wirkung haben können. Auffällig ist, dass sie die sprachenvernetzende Herangehensweise vor allem in affektiver Hinsicht als lohnenswert beschreiben: So zeigen sich die Schülerinnen und Schüler „sprachhungrig“ und bekunden große Neugier am Kennenlernen anderer Sprachen. Gerne würden sie nach eigener Aussage den sprachenvernetzenden Ansatz im Englischunterricht weiter nutzen, um noch mehr Sprachen zu begegnen – auch solchen, „[...] die man nicht so grad im Kopf hat“ (Schülerzitat). Der sprachen-

vernetzenden Wortschatzarbeit gegenüber äußern sie positive Gefühle und beschreiben sie als interessant, spannend und abwechslungsreich. Die eingangs beschriebene pädagogische Motivation, die durch den Einbezug anderer Sprachen entstehen kann, wird an dieser Stelle erkennbar. Im Hinblick auf den Aspekt der Differenzierung scheinen die Lernenden vor allem vom Einsatz der im Material angelegten kollaborativen Sozialformen profitiert zu haben; besonders deutlich wird dies am Beispiel zweier russischer Herkunftssprecherinnen. Beide Schülerinnen weisen im Russischen unterschiedliche Kompetenzen auf: Während die erste Schülerin sowohl über rezeptive als auch produktive Sprachkompetenzen verfügt, erstrecken sich diese bei der zweiten hauptsächlich über den rezeptiven Bereich – so kann die Lernerin nach eigener Aussage zwar viele russische Begriffe verstehen, in der Sprache allerdings nur mit Mühe kommunizieren. Dementsprechend unterschiedlich gehen beide mit dem Russischen im Unterricht um. Während erstere ihre herkunftssprachlichen Kenntnisse offen demonstriert, indem sie freiwillig russische Begriffe vorliest und den anderen Lernenden wie eine „Expertin“ Besonderheiten über die Sprache erklärt, verhält sich die andere Schülerin zurückhaltender und zeigt vor allem zu Beginn der Materialerprobung eine Unsicherheit. Diese kann allerdings im Verlauf der Stunde abgebaut werden, was sich auch auf die Zusammenarbeit mit der anderen Herkunftssprecherin zurückführen lässt. So wird aus den Unterrichtsaufzeichnungen deutlich, dass die Schülerin beim Bearbeiten der Auf-

gaben häufig auf die Hilfe ihrer Klassenkameradin zurückgreift, um russische Wörter vorzulesen oder auszusprechen. Sie gewinnt dabei zunehmend an Mut, die Aufgaben selbstständig zu bearbeiten. Ähnliches lässt sich für die anderen Lernenden feststellen; durch die Transkription der russischen Begriffe und die Kooperation mit den Herkunftssprecherinnen konnten sie die Sprachvergleiche ohne Schwierigkeiten lösen und bezogen auch weitere Sprachen wie zum Beispiel Französisch oder Türkisch mit ein.

Daran anknüpfend sollte an dieser Stelle abschließend zu einer gewissen Sensibilität im Umgang mit den Sprachrepertoires der Schülerschaft aufgerufen werden: Nicht alle Lernenden, die mit einer bestimmten Herkunftssprache aufwachsen, beherrschen diese zwingend auf einem muttersprachenähnlichen Niveau. Darüber hinaus weisen Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Erfahrungen mit und Einstellungen zu ihren Sprachen auf, die einen Einfluss auf dem Umgang mit ihrem Sprachrepertoire im Unterricht haben – so können zum Beispiel sprachbezogene Diskriminierungserfahrungen in den Betroffenen Scham hervorrufen, ihr Selbstkonzept in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit beeinflussen und letztendlich dazu führen, dass das Thematisieren einer bestimmten Sprache im Unterricht als unangenehm empfunden wird. Um Bloßstellungen und Unannehmlichkeiten zu vermeiden, ist es daher ratsam, den Lernenden selbst die Wahl zu überlassen, welche Sprachen sie zum Bearbeiten der Aufgaben einsetzen und inwieweit sie sich als „Expertin“ oder „Experte“ einer bestimmten Sprache in den Unterricht einbringen möchten.

4. Ausblick

Die Lernausgangslagen der in einem Klassenzimmer versammelten Schülerinnen und Schüler sind geprägt von einer Heterogenität, die sich auf unterschiedliche Dimensionen bezieht. Davon stellt sprachliche Heterogenität eine dar, die Ziele, Inhalte und Methoden des Fremdsprachenunterrichts stark berührt. Der Englischunterricht hat in diesem Bereich speziell was die Sekundarstufe I betrifft noch erheblichen Nachholbedarf; die hier vorgestellte Vorstudie liefert dazu einen Beitrag. Noch immer ist die Leistungsheterogenität jedoch diejenige Dimension, die von vielen an der Konzeption, Durchführung und Evaluation von Unterricht Beteiligten als zentral für das

Alltagsgeschäft eben dieses Unterrichts angesehen wird (vgl. u.a. Trautmann, 2016). Das heißt einerseits, dass weiteren Heterogenitätsdimensionen bislang zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde; andererseits bedeutet das auch, dass die Thematisierung von (sozialen) Differenzen im anerkennenden Umgang mit Heterogenität (u.a. Idel & Rabenstein, 2016) von allen Beteiligten nach wie vor immer auch auf der Folie der Hervorbringung von Leistung als bedeutsamster Heterogenitätsdimension im Unterricht gesehen werden muss. Deutlich wird schon allein vor diesem Hintergrund, dass Unterricht in heterogenen Lerngruppen u. a. im Bereich der Leistungsmessung, aber auch im Hinblick auf andere zentrale fachdidaktische Entscheidungsfelder wie beispielsweise die sprachliche Gestaltung von Unterricht, hohe Anforderungen an die Lehrkräfte stellt. Diese sind teils fachübergreifender und teils fachspezifischer Natur und werden am besten – wie es dieser Beitrag in Ansätzen zu illustrieren versucht – in einer Verschränkung von Theoriebildung und praktischer Umsetzung bewältigt. Die Einbeziehung von vorhandenen, auch sprachlichen, Ressourcen in einem Klassenzimmer bietet eine gute Möglichkeit, um auf der Grundlage bereits vorhandener Potenziale Differenzierung im Englischunterricht gewinnbringend für alle umzusetzen und damit gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern einen Beitrag zum konstruktiven Umgang mit (sprachlicher) Heterogenität zu leisten.

Literatur

- Autorenteam Bildungsberichterstattung Bremen und Bremerhaven** (2012). Bildung – Migration – soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen. In: Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (Hrsg.), *Bildungsberichterstattung für das Land Bremen*. Online: https://www.bildung.bremen.de/sixems/media.php/13/Bildungsbericht_Bremen_2012_komplett.pdf. (15.06.2018)
- Behr, U.** (2005). Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2 (5), 27-30.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G.** (2015). Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26 (1), 85-123.
- Brizić, K. & Hufnagl, C. L.** (2011). „Multilingual Cities“ Wien. Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen. Teil 1 (quantitativ) zum wissenschaftlichen Projekt „Sprache und Bildungserfolg“. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Decker-Ernst, Y. & Schnitzer, K.** (2013). Freisprachen: Sprachen an Freiburger Grund- und Sonderschulen. Lokale Bestandsaufnahme als Basis für Bildungsentscheidungen. In: I. Oomen-Welke & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, pp. 25-42.
- Doff, S. (Hrsg.)** (2016). *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht: Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Doff, S. & Komoss, R. (Hrsg.)** (2017). *Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eisenmann, M.** (2016). Binnendifferenzierung. In: E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, pp. 358-361. (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage)
- Grin, F., Amos, J., Faniko, K., Fürst, G., Lurin, J. & Schwob, I.** (2015). *Suisse – Société multiculturelle. Ce qu'en font les jeunes aujourd'hui. Aus der Sicht der heutigen Jugend. Dal punto di vista der giovani di oggi. ch-X* Band 21.
- Hallet, W.** (2011). *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Kallmeyer und Klett.
- Haß, F. (Hrsg.)** (2006). *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Heyder, K. & Schädlich, B.** (2015). Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht: Eine Befragung von Lehrern in Niedersachsen. In: E. M. Fernández Ammann, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, pp. 233-251.
- Idel, S. & Rabenstein, K.** (2016). Leistung als soziale Konstruktion: Was müssen Schüler/innen wissen und können, um im heterogenitätssensiblen individualisierenden Unterricht Anerkennung zu finden? In: S. Doff (Hrsg.), *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht: Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, pp. 9-19.
- Kuty, M.** (2009). „Innere Differenzierung“ und „Individualisierung“. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6 (3), 62-63.
- Sass, A.** (2016). *Sprachenübergreifendes Vokabellernen. Eine qualitativ-interpretative Studie zur Vernetzung der Fächer Englisch und Latein*. Elektronische Dissertation der Universität Bremen.
- Schäfer, L.** (2017). Förderung kultureller-visueller Kompetenzen mit Street Art im Englischunterricht. In: S. Doff & R. Komoss (Hrsg.), *Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 69-74.
- Schmid, E. C. & Schmidt, T.** (2017). Migration-Based Multilingualism in the English as a Foreign Language Classroom: Learners' and Teachers' Perspectives. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28 (1), 29-52.
- Scholz, I.** (2007). Es ist normal, verschieden zu sein – Unterrichten in heterogenen Klassen. In: I. Scholz (Hrsg.), *Der Spagat zwischen Fördern und Fordern: Unterrichten in heterogenen Klassen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007, pp. 7-23.
- Trautmann, M.** (2016). Ability Grouping in (Language) Education – Wie soll Schule mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen und –fähigkeiten umgehen? In: S. Doff (Hrsg.), *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht: Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, pp. 21-31.
- Wright, T.** (2002). Doing language awareness. Issues for language study in language teacher education. In: H. Trappes-Lomax & G. Ferguson (Hrsg.), *Language in Language Teacher Education*. Amsterdam: Benjamins, pp. 113-130.

EVIDENCE OR INTUITION? CATEGORIZING LEARNERS USING PERCEPTUAL LEARNING STYLES

Il presente articolo affronta la questione della validità degli “stili di apprendimento” e della loro presa in considerazione nell’insegnamento differenziato. Quali fondamenti ha la categorizzazione di uno studente come “visivo”, “uditivo” o “cinestetico”? Inoltre: è efficiente adattare il tipo di insegnamento in base a queste “preferenze”? L'autore segnala la difficoltà di assegnare uno specifico “stile di apprendimento” e la mancanza di prove del fatto che la sua presa in considerazione migliori l'apprendimento. In conclusione si evidenzia come le intuizioni su ciò che funziona in classe possono essere a volte sbagliate, si incoraggiano gli insegnanti a informarsi sulle ricerche recenti sui processi di apprendimento e a privilegiare le pratiche di insegnamento la cui efficacia è dimostrata.

● Carol Lethaby San Francisco



Carol Lethaby is a part-time assistant professor on the MA TESOL online at the New School, New York as well as being an honored instructor at UC Berkeley Extension, California. She is also a coursebook author for learners of English as a Second or Foreign Language. See <https://clethaby.com>

Introduction

When considering the idea of differentiation, the controversial question of whether perceptual learning styles is a useful concept to language teaching practice invariably arises. Much classroom time and energy has been devoted to finding out if learners are visual, auditory or kinesthetic learners. Then, further lesson planning and class time is taken to design and deliver lessons that will suit all of these learners' preferences. All this is done with the noble goal of wanting to improve learning. The question is whether this is a justifiable use of teaching and learning time or whether it could be a waste of time and resources or, worse still, a potentially damaging teaching strategy.

1. Perceptual learning styles

There are as many as 71 different models of learning styles (see Coffield *et al.*, 2004), but by far the most common in education is the idea of sensory perception learning styles, that is visual, auditory and kinesthetic styles (often called VAK). The idea that is perpetuated both

through the popular media and through much teacher education is that assessing and accommodating learning styles will result in enhanced learning. In the classroom this means that learners are assessed to discover whether they have a preference for reading information which is to be learned (visual learner); hearing information which is to be learned (auditory learner); or whether the learner prefers to 'learn by doing', such as by using realia or doing role plays (kinesthetic learner). Teachers then present the information to the learner or groups of learners in their preferred mode of perception in the hope that this will improve learning. This is not a new idea and has been around in education since the 70s and in language education since the mid-80s (see Lethaby and Mayne, 2018, for a discussion of the history of learning styles in teaching).

2. Learning styles in language teaching

A study from 2015 found that over 88% of the language teachers surveyed believed that individuals learn better when they

receive information in their preferred learning style (Lethaby & Harries, 2016). This matches with previous studies carried out amongst primary and secondary teachers in different countries of the world in which it was found that over 90% of teachers believed this idea to be true. If this notion is so universally believed by teachers all over the world, it would appear on the surface that this must be a highly useful and effective teaching strategy, but a closer examination of the empirical evidence and research paints a different picture.

3. Why not assess and accommodate learning styles?

There are various reasons why the use of VAK learning styles in the language classroom is not a useful way to differentiate learners. I'll explain a few of these reasons here and then consider the implications.

3.1 Enhanced learning through learning styles is a neuromyth

The idea that learners learn better when they are taught using their preferred mode of perception (through reading, through listening or through 'doing') is not supported by what we know about the brain and how the brain works, and the scientific community considers the idea of teaching to learners' sensory preferences to be a dubious practice. Dekker *et al.* (2012) argue that the reason why this notion has become so popular in education is that it has been discovered that the brain processes different information in different parts of the brain. However, Dekker *et al.* stress that the brain is so interconnected that the exchange of information across the brain makes it *false* to say that learning only takes place using one sensory mode (Gilmore *et al.*, 2007 in Dekker *et al.*, 2012). It is also argued that incorrect ideas about the brain are spread through popular media, especially considering that neuroscientific literature is often difficult to read and understand and often becomes simplified and distorted when transferred into layperson's terms. Neuroscientists and scientists consider the idea that 'learners learn better when taught according to their preferred sensory mode' to be a neuromyth (myth about the brain). In 2017, a letter in the Guardian was signed by 30 renowned scientists to this effect (see [https://www.theguardian.com/education/2017/mar/12/no-evidence-to-](https://www.theguardian.com/education/2017/mar/12/no-evidence-to)

[back-idea-of-learning-styles](#)). The reasons why the idea that accommodating learning styles will enhance learning is considered a neuromyth will be outlined below in sections 3.2 and 3.3.

3.2 The definition and attribution of learning styles

It is difficult to define and measure what learning styles are. A quick overview of the learning style literature will show the reader that the area is confusing. As mentioned above, there are several models of learning styles, and research and attempts to attribute learners as being either visual, auditory or kinesthetic have illustrated that they are *not* consistent, measurable attributes. The same learner may sometimes be assigned a 'visual' style while on a different occasion may be assigned as auditory or kinesthetic, depending on the learning style assessment instrument used. Assignment of learning style is often based on notoriously unreliable questionnaires that ask the learner to self-report on their habits. For example, Krätzig & Arbuthnott (2006) attempted to assign learners as either visual or auditory learners using two methods – an established questionnaire as well as a self-report, that is, the learner her/himself says whether they think they are a visual or auditory learner. Krätzig & Arbuthnott found less than 50% agreement between the learner's self-report and the questionnaire. For example, 40% self-identified as visual learners while 60% were identified as visual learners based on the questionnaire.

3.3 Lack of empirical evidence

The third and most convincing argument against the assessment and accommodation of learning styles as a teaching intervention is that there is no credible evidence that teaching to a learner's preferred learning style improves learning. The idea that using a learner's preferred way of receiving information will enhance their learning is known as the 'meshing' or 'matching' hypothesis, that is, the theory that teaching style and learning style should 'match'. In language learning this implies that by teaching learners that have a preference for text by using text, these learners will outperform other learners who have a different preference when text is used, and conversely, that by using listening, learners who prefer this mode will be advantaged and will do better than other types of

There is no credible evidence that teaching to a learner's preferred learning style improves learning.

learners when asked to listen. Aside from the problem of reliably assigning learners as visual, auditory, or kinesthetic, there is also a lack of reliable evidence to show that learners taught in their preferred perceptual mode outperform learners with other preferences. Studies have shown that teaching 'visual learners' through text and teaching 'auditory learners' through listening does *not* lead to enhanced performance. The Krätzig & Arbuthnott study (2006) mentioned in 3.2 found that although between 40 and 60% of learners were identified as 'visual learners', only 23% performed best on the visual test. Rogowsky *et al.* (2015) determined learning preferences through an established questionnaire, then gave tests on reading and listening aptitude. They then randomly assigned participants to one of two groups receiving the same information through an e-text or an audiobook. They found that learners did not consistently outperform learners with a different learning preference when taught in their preferred mode of learning, as the meshing hypothesis suggests they should. It may sound tempting and we may 'feel' as though we learn better based on our preferred styles, but objective testing shows that this is not the case. As Pashler *et al.* conclude, "our intu-

Teacher education surely has a responsibility not to promote practices that don't have empirical support and to actively encourage and advance teaching strategies and interventions that *do* have evidence to back them up.

itions and beliefs about how we learn are often wrong in serious ways” (2009: 117).

4. Is assessing learning styles a harmless practice?

Above, I've argued that teaching to learners' sensory VAK preferences does not actually lead to enhanced learning. This begs the question of whether we could actually be doing harm to learners by assigning them as 'visual', 'auditory' or 'kinesthetic' learners.

4.1 Disservice to learners?

As mentioned above, Rogowsky *et al.* (2015) did not find evidence for the meshing hypothesis, but they did find that learners established as visual learners outperformed auditory learners on both visual *and* auditory tests and point out that most education systems rely heavily on text. We are probably doing a disservice to learners, particularly learners who have an auditory preference for receiving material, if we don't help *all* learners to become proficient at working with text. Indeed, learners themselves when assigned to a particular learning style may feel that they are unable to learn using any other style, something that is clearly not true. Learners with an auditory preference can, and need to become good at working with text, just as learners with a visual preference can and need to become good at working with aural information when required by the situation. In language teaching it has also been found that learners with a preference for text outperform learners with other preferences in vocabulary learning tests, regardless of how they are taught – yet more reason to consider how to present information in the most suitable mode depending on the type of information (Garrett, 1992; in Tight, 2010).

For language teachers, it seems clear that listening is best taught through listening, while reading is best taught through text. Variety in the classroom has been shown to be desirable, but basing this variety around learners' sensory preferences is not the way to plan for this. We need to also consider the concept of cognitive overload. Cognitive load refers to the amount of mental effort required to complete a task and the theory argues that if the cognitive load is too high the learner will not be successful in learning (see Sweller, 2017). Studies (for example, Butcher, 2006; Mayer *et al.*, 2001) have shown that when a learner receives too

much information simultaneously, such as complex diagrams, together with a written text, that is also accompanied by a spoken text, precisely what a language teacher might do to attempt to cater to all three VAK learning styles when presenting new language to learners, this does not, in fact help the learner, but may make the task too difficult.

4.2 Commercial interests

It is also important to mention here the commercial interests that have become involved in the promotion of perceptual learning styles as a worthwhile teaching intervention. Some schools spend a lot of money on learning style assessments and training in how to use them, and how to subsequently translate the information gathered about learners into teaching practices that cater to learners' preferences. Pashler *et al.* (2009), describe learning assessment classification instruments that are charged per student as well as certification programs for teachers offering training in how to use the results of the classification of students' learning styles in the way they teach (p. 107). The International Learning Styles Network, for example, has 23 centers in 11 countries of the world (including Sweden and Denmark in Europe) and offers assessment at \$5 per student. Those selling these assessment instruments and trainings are understandably uninterested in engaging in discussions about the research and evidence that does not support the use of their products and when the investment has been made by the school or the school district, efforts will be made to convince teachers to use them.

4.3 Teacher education

In the research mentioned above, carried out amongst English language teachers, it was found that the idea of learning styles was an accepted part of most teacher education programs and concluded that this is one of the ways that the learning styles myth is perpetuated. 91% of teachers who said they had received 'brain-based' ideas during their teacher training said that this input has influenced their teaching (Lethaby & Harries, 2016). Teacher education surely has a responsibility not to promote practices that don't have empirical support and to actively encourage and advance teaching strategies and interventions that *do* have evidence to back them up. There are numerous teaching

strategies that exist that have time and again been shown to be effective (for example, distributed (spaced) and interleaved practice, low stakes and no-stakes practice testing, see Dunlosky *et al.*, 2012). These are clearly strategies that have applications for language teaching, such as re-cycling previously-introduced vocabulary and language, devising games and other activities to encourage learners to test themselves and their classmates on previously learned material. The level of prior knowledge of the learner has been established as one of the most (if not *the* most) important differentiating features that make a difference in how well learners will learn (see, for example, Clark, 2014). Teacher education needs to focus on strategies that help teachers to take advantage of prior knowledge in language learning, such as using pre-tasks effectively, or using what the learner knows already about her mother tongue to support the learning of the new language.

4.4 Classroom time

The final argument against the practice of differentiating learners through the assessment of learning styles is a practical teaching issue. We have limited time and limited resources for teaching language, often with national educational institutions demanding fast results within these parameters. Why then are we wasting time and effort on a practice that does not have an evidence base to support its effectiveness after more than 30 years since its widespread use in language teaching began?

5. Conclusion

Of course teachers want to be sensitive to learners' individual needs, but it seems that considering preferred perceptual learning styles is not an effective way to do this and indeed, may even in some cases be detrimental to learning. Kirschner, argues that "it is our solemn duty to carry out research and report on good science ... and guard against the spreading of pseudoscience, myths, and outright lies". (2017: 170-171 in Lethaby & Mayne, 2018). Dekker *et al.* (2012) have recommended that neuroscience be included in initial teacher education. This sounds like a helpful idea to guard against the spread of misinformation and disinformation about how the brain works and in order to encourage teachers to look at more evidence-based teaching strategies to include in their teaching practice. Teachers

are undoubtedly interested in neuroscience and other kinds of research and its applications to classroom teaching, but at the moment many of us lack access to the latest information and the opportunity to be involved in translating new findings to classroom practice. There does exist empirical evidence for what works in the classroom, but we need to connect the dots and get language teachers and teacher educators working together with researchers and research with the ultimate goal of helping learners to learn more effectively, based on evidence not just intuition.

References

- Butcher, K.R. (2006). Learning from text with diagrams: Promoting mental model development and inference generation. *Journal of Educational Psychology* 98, 182-197. [10.1037/0022-0663.98.1.182](https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.182)
- Clark, R.C. (2014). *Evidence-based Training Methods* (Second Edition). Alexandria, VA: ASTD.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone K. (2004). *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning. A Systematic and Critical Review*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Dekker, S., Lee, N.C., Howard-Jones, P. & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology* 3/429, 1-8. doi: [10.3389/fpsyg.2012.00429](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429)
- Dunlosky, J., Rawson, K.A., Marsh, E.J., Nathan, M.J. & Willingham, D.T. (2013). Improving students learning with effective learning techniques promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest* 14/1. 4-58. [10.1177/1529100612453266](https://doi.org/10.1177/1529100612453266).
- Jarrett, C. (2016). *It feels as though we learn better via our preferred learning style, but we don't*. Online: <https://digest.bps.org.uk/2016/1%5C/it-feels-as-thought-we-learn-better-via-our-preferred-learning-style-but-we-dont/>
- Krätzig, G. P. & Arbutnott, K.D. (2006). Perceptual learning style and learning proficiency: A test of the hypothesis. *Journal of Educational Psychology* 98, 238-246.
- Lethaby, C. & Harries, P. (2016). Learning styles and teacher education: Are we perpetuating neuromyths? *ELT Journal* 70/1, 16-27.
- Lethaby, C. & Mayne, R. (2018). A critical examination of perceptual learning styles in English language teaching. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0067>
- Mayer, R.E., Heiser J. & Lonn S. (2001). Cognitive Constraints on Multimedia Learning: When Presenting More Material Results in Less Understanding. *Journal of Educational Psychology* 93(1), 187-198. [10.1037/0022-0663.93.1.187](https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.187)
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9/3, 105-119. Doi: [10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x](https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x)
- Rogowsky, B.A., Calhoun, B.M. & Tallal, P. (2015). Matching learning style to instructional method: Effects on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 10/1, 64. Doi: [10.1037/a0037478](https://doi.org/10.1037/a0037478)
- Sweller, J. (2017). Cognitive load theory and teaching English as a second language to adult learners. *Contact*. Available at: <http://contact.teslontario.org/cognitive-load-theory-esl/>
- Tight, D.G. (2010). Perceptual learning style matching and L2 vocabulary acquisition. *Language Learning* 60. [792-833. 10.1111/j.1467-9922.2010.00572.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00572.x)

SPRACHLERNEIGNUNG UND DIFFERENZIERUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT – CHANCEN UND GRENZEN

L'enseignement différencié des langues étrangères nécessite la prise en compte de nombre de spécificités des élèves, raison pour laquelle une bonne compréhension des habiletés individuelles favorisant l'apprentissage des langues est particulièrement importante. Si l'on entend parfois parler d'élèves «doués pour les langues», en quoi consisterait une telle aptitude langagière? Existe-t-elle vraiment? Serait-elle liée à des compétences spécifiquement langagières ou également à d'autres facteurs, tels que l'intelligence générale, une bonne mémoire ou la motivation? Le présent article propose de revenir sur le concept d'«aptitude langagière» en discutant à la fois sa validité et son évolution. Pour conclure, les auteurs traitent des possibilités – ou non – d'utiliser un tel concept pour contribuer à un enseignement différencié des langues étrangères et secondes.

Isabelle Udry IfM, Fribourg & Carina Steiner PH Zürich



Isabelle Udry ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit in Freiburg.



Carina Steiner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Aktuell beschäftigen sich die Autorinnen in einer Längsschnittstudie mit der Erfassung individueller Lerner Merkmale und ihrem Einfluss auf das Fremdsprachenlernen bei Primarschulkindern (LAPS - Language Aptitude at Primary School). Beide verfügen über Unterrichtserfahrung auf der Primarstufe.

Der Auftrag der Volksschule lässt sich gemäss gesetzlichen Grundlagen und Lehrplan 21 prinzipiell in einem Satz zusammenfassen: Allen Schülerinnen und Schülern sollen die nötigen Kompetenzen vermittelt werden, damit sie ihren Platz in der Gesellschaft finden und für lebenslanges Lernen gerüstet sind.

Die praktische Umsetzung dieser Aufgabe ist indes weit anspruchsvoller als ihre Formulierung. Heterogene Lerngruppen sind längst eine Realität der Volksschule. Bildungspolitische Reaktionen auf diese Tatsache lassen sich auf zwei Achsen verorten. Einerseits wird durch Selektion der Lernenden eine äussere Differenzierung praktiziert, andererseits strebt man eine Binnendifferenzierung innerhalb einer Klasse an, ohne diese dauerhaft aufzuspalten (Scholz, 2007; Demmig, 2003). Davon verspricht man sich neben der optimalen Förderung der einzelnen Lernenden auch Vorteile in Bezug auf die Selbst- und Sozialkompetenz. Gleichzeitig stellt die Binnendifferenzierung hohe Anforderungen an die Lehrperson, die zahlreiche Prozesse anstossen und überblicken muss.

Die Sprachlerneignung ist ein Konzept, welches sich mit beiden Differenzierungsformen in Verbindung bringen lässt. Gerade in Bezug auf äussere Formen werden Begriffe wie *Lerneignung* oder *Begabung* nicht selten mit Unbehagen betrachtet. Häufig ist damit die Vorstellung verbunden, dass Lernerfolg von persönlichen Voraussetzungen abhängt, die vorgegeben und unveränderbar sind. Durch eine Einteilung in *geeignet* oder *ungeeignet*, so die Befürchtung, wird gewissen Lernenden der Zugang zu Bildungsangeboten verwehrt. So haftet der Lerneignung etwas Undemokratisches, ja Elitäres an. Andererseits hat die Begabungs- und Begabtenförderung auch als Form der Differenzierung an der Volksschule heute ihren festen Platz und wird von vielen Lehrpersonen und Eltern als bereicherndes Ergänzungsangebot geschätzt.

Die Vorstellung von einer besonderen Begabung für das Fremdsprachenlernen ist allgemein verbreitet. Nicht selten ist im Volksmund von «Sprachtalenten» die Rede, denen das Erlernen neuer Sprachen scheinbar mühelos gelingt. Doch gibt es

eine solche sprachspezifische Begabung tatsächlich und wodurch zeichnen sich erfolgreiche Fremdsprachenlernende eigentlich aus? Wie können «Sprachlerneignung» und «Differenzierung im Fremdsprachenunterricht» in Zusammenhang gebracht werden? Diese Fragen beschäftigen sprachwissenschaftliche, pädagogische und didaktische Kreise seit jeher, ohne dass darauf abschliessende Antworten gegeben werden können. Wie in diesem Beitrag gezeigt werden soll, kann ein Einblick in historische Entwicklungen und aktuelle Überlegungen dennoch aufschlussreich sein.

Äussere Differenzierung und Aptitude-Tests – geschichtlicher Exkurs

Eine neue Erscheinung sind heterogene Lerngruppen keineswegs. Was sich historisch aber gewandelt hat, ist der Umgang mit ihnen. Auch die Beschäftigung mit der Sprachlerneignung geht im Grunde auf dieses Phänomen zurück.

Besonderes Interesse an der Sprachlerneignung kam in den USA der späten 1920er-Jahre auf. Das Erlernen von Fremdsprachen war an Bildungsinstitutionen zwar erwünscht, verglichen mit anderen Fächern wurde der Fremdsprachenunterricht jedoch mit geringen finanziellen und zeitlichen Ressourcen dotiert, was vermehrt zu Misserfolgen bei Studierenden führte. Bildungsvertreter nahmen diesen Zustand mit Besorgnis zur Kenntnis und äusserten den Wunsch nach Verbesserung (Spolsky, 1995).

Die Erfassung der Sprachlerneignung durch sogenannte *Aptitude-Tests* bot eine vielversprechende Lösung und passte in einen Zeitgeist, in dem Intelligenztests zur Einschätzung von Lernpotenzialen breite Akzeptanz genossen (Spolsky, 1995). Die Geschichte der Sprachlerneignung war von da an stark mit der Entwicklung solcher Messinstrumente verknüpft. Sie orientierte sich an der Selektion «guter» Lernender und somit an einer Form der äusseren Differenzierung.

Besonders vorangetrieben wurde die Entwicklung von *Aptitude-Tests* während der Nachkriegszeit, weil die Armee und die Geheimdienste einen erhöhten Bedarf an sprachgewandtem Personal verzeichne-

Fremdsprachenlernen leicht gemacht?

Das Konzept der Sprachlerneignung wurde erstmals von Carroll (1964) beschrieben. Ihn beschäftigte, warum gewisse Menschen erfolgreich eine Fremdsprache lernten, während andere kaum Fortschritte erzielten. Um dieser Frage nachzugehen, testete er Fremdsprachenlernende in verschiedenen Kontexten. Carroll (1964) kam zum Schluss, dass vier Eigenschaften zum Sprachlernerfolg seiner ProbandInnen beitrugen. Diese fasste er unter dem Begriff *Language Aptitude*, oder zu Deutsch *Sprachlerneignung*, zusammen:

1. Phonetische Kodierfähigkeit (Identifikation und Einprägung neuer Klänge)
2. Grammatische Sensibilität (Erkennung syntaktischer Funktionen von Wörtern)
3. Induktive Fähigkeit (selbstständiges Entdecken grammatischer Regeln)
4. Gedächtnisleistung (schnelles Knüpfen von Assoziationen zwischen Klang und Bedeutung, rasches und nachhaltiges Einprägen von neuen Wörtern)

Ursprünglich umfasste die Sprachlerneignung demnach vier sprachbezogene Komponenten. In der Folge führten wissenschaftliche Erkenntnisse zu einer Ergänzung um kognitive Aspekte, wie die allgemeine Lernfähigkeit und das Arbeitsgedächtnis. Zudem gewannen affektive Merkmale wie Motivation, Einstellungen und Sprachlernangst an Relevanz (für eine Diskussion s. DeKeyser & Koeth, 2011: 395).

Aus Sicht der Lernpsychologie geht man heute davon aus, dass der Zweit- und Fremdspracherwerb von der Sprachlerneignung, der allgemeinen Kognition und affektiven Faktoren auf vielfältige Weise beeinflusst wird. Dabei wird immer wieder diskutiert, inwiefern die Voraussetzungen für den Sprachlernerfolg angeboren oder zumindest in Teilen veränderbar sind. Eine Zuordnung zu «nature» und «nurture» ist im Falle der Sprachlerneignung wissenschaftlich nicht abschliessend geklärt (für eine Diskussion siehe z.B. Reiterer, 2009). Damit stellt sich die Frage, wie individuelle Unterschiede im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden können und inwiefern Lehrpersonen das Konzept der Sprachlerneignung zur Differenzierung nutzen können.

ten (Stansfield & Reed, 2004). Entsprechende Tests¹ fanden bald über den militärischen und universitären Kontext hinaus auch in der Arbeitswelt Anklang. Dass sie, wie Sprachtests im Allgemeinen, durchaus kritisch und situationsbezogen betrachtet werden müssen (siehe dazu Bachman & Palmer, 2010), illustriert folgendes Urteil des Federal Court of Canada aus den 1990er Jahren. Eine Staatsangestellte des öffentlichen Dienstes klagte auf Diskriminierung am Arbeitsplatz, da sie aufgrund ihres Ergebnisses in einem *Aptitude-Test* nicht an einem Sprachkurs teilnehmen durfte. Sie argumentierte, dass ihr dadurch die nötige Qualifikation verwehrt worden war, welche sie für eine angestrebte Beförderung benötigt hätte. Der Anklage wurde stattgegeben. Das Gericht argumentierte, dass der Test wesentliche Voraussetzungen für erfolgreichen Fremdspracherwerb nicht zu erfassen vermochte, da er die kommunikativen Kompetenzen der Klägerin nicht berücksichtigte (Tibbetts, 2000, in Ranta, 2002).

Tatsächlich hat sich die Fremdsprachendidaktik seit der Entwicklung der ersten *Aptitude-Test*batterien grundlegend verändert von einem grammatischen hin zu einem kommunikativen Fokus. Die

¹ Neben dem von Carroll & Sapon (1959) entwickelten *Modern Language Aptitude Test* (MLAT) entstanden in den Folgejahren weitere Testbatterien, wie beispielsweise die *Pimsleur Language Aptitude Battery* (PLAB; Pimsleur, 1966) oder der *CANAL-FT* (Grigorenko u.a., 2000).

Relevanz der *Aptitude-Tests* für kommunikative Unterrichtsmodelle wurde daher von verschiedenen Autoren in Zweifel gezogen (vgl. z.B. Krashen, 1981). Auch die Ausrichtung auf eine Auswahl «geeigneter» Lernender wurde immer kritischer wahrgenommen (Schlak, 2008). Nach reger Forschungsarbeit in den 1950er- und 60er-Jahren geriet die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Sprachlerneignung denn auch während mehrerer Jahrzehnte in den Hintergrund. Erst durch eine Neubetrachtung des Konzepts ist in den letzten Jahren neues Interesse an der Thematik entstanden.

Die *Aptitude-Tests* selbst haben sich trotz aller Kritik über die Jahre bewährt und werden in der Sprachlerneignungsforschung weiterhin breit eingesetzt. Resultate zeigen, dass die Sprachlerneignung einen der besten Prädiktoren für Sprachlernerfolg darstellt (vgl. z.B. Cohran et al., 2010; Hummel, 2009; Kiss & Nikolov, 2005). Verändert hat sich indes der Verwendungszweck der Tests: Im Vordergrund steht nicht mehr die Selektion, sondern das bessere Verständnis von individuellen Unterschieden und ihrem Einfluss auf das Fremdsprachenlernen. Basierend auf dem erweiterten Verständnis von Sprachlerneignung werden *Aptitude-Tests* daher heute mit anderen Massen, z.B. zu affektiven Faktoren oder allgemeinen Lernfähigkeiten, kombiniert.

Der Blick nach innen: Stabilität versus Trainierbarkeit der Sprachlerneignung

Inwiefern die Sprachlerneignung zur Unterrichtsdifferenzierung beitragen kann, hängt unter anderem davon ab, ob die Eigenschaften für Sprachlernerfolg als angeboren und damit weitgehend unveränderbar oder als trainierbar angesehen werden. Diese Frage knüpft an die Rolle des Umfelds und somit an die Debatte um „*nature*“ und „*nurture*“ an (s. Kasten). Erste Modelle gingen davon aus, dass die Sprachlerneignung ein stabiles Merkmal ist (Singleton, 2017; Skehan, 1998, vgl. dazu auch Längsschnittstudien von Skehan, 1986b und Skehan & Ducroquet, 1988). Später wurde die Determiniertheit der Sprachlerneignung vermehrt in Frage gestellt, wobei sogar Carroll (1981) selbst zu

den Kritikern gehörte. Aktuell nehmen verschiedene Autoren an, dass es sich bei der Sprachlerneignung und ihren Komponenten um Fähigkeiten handelt, die entwickelt werden können (vgl. z.B. Grigorenko, Sternberg, & Ehrmann, 2000 oder Sáfár & Kormos, 2008). Grigorenko u.a. (2000: 401), sprechen z.B. von einer Form von „*developing expertise rather than an entity fixed at birth.*“ Sie formulieren die Hypothese, dass gezieltes Training der Sprachlerneignung dazu beitragen kann, eine Fremdsprache leichter zu lernen. Die Antwort, wie ein solches Training genau erfolgen sollte, bleiben sie jedoch schuldig.

Von Profilen und Lerneignungsklustern...

Wie bereits erwähnt, wurde die traditionelle Auffassung der Sprachlerneignung nach Carroll (1964) mit der Zeit um neue Aspekte (allg. Intelligenz, Arbeitsgedächtnis, Motivation usw.) ergänzt, die sich für den Fremdspracherwerb als wichtig erwiesen hatten. Ein erweitertes Verständnis des Konzepts veranlasste verschiedene AutorInnen dazu, sich mit der individuellen Ausprägung dieser Variablen und ihrer Gruppierung zu Lerneignungsprofilen zu befassen (Granena, 2012; Ranta, 2002; Robinson, 2002; Skehan, 1986a, 1998; Sparks, Patton & Ganschow, 2012). Zu erwähnen sind hierzu insbesondere die Modelle von Skehan (1986a, 1998) und Robinson (2001, 2002). Aus Untersuchungen mit Arabischlernenden der britischen Armee leitet Skehan (1986a, 1998) zwei Sprachlerneignungsprofile ab, die mit unterschiedlichen Erwerbsstrategien einhergehen: Eine Gruppe stützt sich auf ihre analytischen Fähigkeiten und profitiert gemäss Autor besonders von expliziten Regelerklärungen, während sich eine zweite Gruppe vor allem auf das Gedächtnis stützt und in einem kommunikativ ausgerichtetem Lernumfeld erfolgreich ist. Robinson (2001, 2002) geht über diese Zweiteilung hinaus und beschreibt sogenannte Lerneignungsklustern. Diese basieren auf einer Kombination von sprachspezifischen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten.

Wie Skehan (1986a, 1998) geht auch Ro-

binson (2001, 2002) davon aus, dass individuelle Eigenschaften mit unterschiedlichen Unterrichtsmethoden harmonieren. Beispielsweise soll die Fähigkeit zum impliziten Erkennen von Sprachmustern in einem kommunikativen Unterrichtssetting von Vorteil sein, bei dem Sprachphänomene nicht explizit gemacht werden.

... und ihrer Relevanz für die Praxis

Die anwendungsbezogene Bedeutung der dargelegten Modelle wird im *aptitude-treatment-interaction* Ansatz (ATI) überprüft. Gestützt auf die erwähnten Studien von Skehan (1986a, 1998) und Robinson (2001, 2002) haben sich in den letzten Jahren einige Arbeiten mit dem Zusammenhang von Lerneignungsprofilen und verschiedenen Unterrichtsmethoden (z.B. explizit, implizit: Graaff, 1997; Robinson, 1997; Williams, 1999) oder unterschiedlichen Erwerbssituationen (schulisch, natürlich: Reves, 1983; DeKeyser, 2000; DeKeyser, Alfi-Shabtay & Ravid, 2010; Kormos & Trebits, 2012; Granena, 2014; Granena & Long, 2013) befasst.

Eine konkrete Differenzierungshilfe bieten sogenannte *aptitude profile cards* (Doughty, 2013). Anhand eines Sprachlerneignungstests werden Stärken und Schwächen von Lernenden ermittelt und in einem Dokument zusammengefasst. Dieses wird den Lernenden und ihren Lehrpersonen zusammen mit Empfehlungen zur individuellen Förderung unterbreitet.

Das konkrete Eingehen auf Lerneignungsprofile wurde bisher nur in einer grossangelegten empirischen Studie untersucht (Wesche, 1981). Die Autorin ermittelte zunächst das Sprachlerneignungsprofil ihrer 455 Versuchspersonen. Anschliessend besuchten die ProbandInnen einen Sprachkurs in einer von drei Unterrichtsmethoden. Dabei folgte nur ein Teil der Versuchspersonen dem für sie geeigneten Unterrichtsstil. Die andere Gruppe wurde einer unpassenden Methode zugeteilt. Die Auswertung nach 55 Unterrichtsstunden zeigte, dass Lernende erfolgreicher waren und mehr Freude am Fremdsprachenlernen hatten, wenn die Methode ihrem getesteten Sprachlerneignungsprofil entsprach.

Empirische Studien liefern erste interessante Erkenntnisse über die Bedeutung von Lerneignungsprofilen für den Fremdsprachenunterricht. Gleichzeitig sind die Befunde zum Teil inkonsistent und es liegen zu wenig grossangelegte Studien vor, um die Praxisrelevanz zuverlässig einschätzen zu können.

In eine andere Richtung deuten Resultate einer Studie von Erlam (2005). Die Autorin untersuchte bei 60 anglophonen Französischlernenden die Wirkung von drei unterschiedlichen Unterrichtsmethoden (induktiv, deduktiv und strukturierter Input) in Abhängigkeit der Aptitude-Profile ihrer Versuchspersonen. Die Resultate suggerieren, dass ein deduktiver Zugang in Verbindung mit produktivem Output für alle Lernenden unabhängig ihres Lerneignungsprofils gut ist. Diese Erkenntnis kann gegen eine Individualisierung für die hier identifizierten Lerneignungstypen interpretiert werden.

In diesen Studien zeigen sich erste interessante Erkenntnisse über die Bedeutung von Lerneignungsprofilen für den Fremdsprachenunterricht. Gleichzeitig sind die Befunde zum Teil inkonsistent und es liegen zu wenig grossangelegte Studien vor, um die Praxisrelevanz zuverlässig einschätzen zu können. Ausserdem bleibt anzumerken, dass die Existenz von individuellen (Lern-)Stilen allgemein bisweilen in Frage gestellt wird und vor allem ihre Relevanz und Anwendbarkeit im pädagogischen Feld äusserst umstritten ist² (Riener & Willingham, 2010).

Individuelle Voraussetzungen als Grundlage

Als wichtige Voraussetzung für differenzierende Massnahmen gilt insbesondere eine genaue Eingangsdiagnose, welche neben einer Lernstandserhebung auch die Erfassung individueller Stärken und Schwächen der Lernenden beinhaltet (Scholz, 2007). Eine sorgfältige Einschätzung ermöglicht damit eine sinnvolle Gestaltung der Lernbedingungen sowie ein besseres Verständnis für Lernfortschritte oder Schwierigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung.

Auf der Ebene des Individuums setzt auch das Forschungsprojekt *Language Aptitude at Primary School (LAPS)* des Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit in Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Zürich an. In einem Längsschnittdesign wird die Entwicklung der Sprachkompetenzen bei rund 600 SchülerInnen der 4.-6. Klasse (6-8 HarmoS) über zwei Jahre wiederholt gemessen. Das Projekt wid-

met sich der Frage, welche Faktoren den Sprachlernerfolg in der ersten Fremdsprache beeinflussen. Erhoben werden sowohl Aspekte der Sprachlerneignung in ihrer ursprünglichen Definition, als auch allgemeine kognitive Fähigkeiten, Arbeitsgedächtnis, affektive Faktoren sowie soziobiographische Informationen der ProbandInnen.

Mit Erkenntnissen über den Einfluss dieser Faktoren auf das Erlernen einer Fremdsprache soll eine Grundlage zur Erfassung von individuellen Lernvoraussetzungen und damit ein Ausgangspunkt für eine angemessene Planung des Fremdsprachenunterrichts geschaffen werden. Resultate aus der Vorstudie mit 174 Schülerinnen und Schülern zeigen, dass sprachspezifische Faktoren nicht isoliert von allgemeinen kognitiven Fähigkeiten wirken und dass beide den Sprachlernerfolg stark beeinflussen. Neben der intrinsischen Motivation bilden sie den besten Prädiktor für die Kompetenz in der ersten Fremdsprache. Demgegenüber scheinen extrinsische Motivationen und Kontextfaktoren weniger direkt mit dem Lernerfolg zusammenzuhängen (Lambert & Berthele, in press). Ergebnisse aus der aktuellen Längsschnittstudie werden zeigen, ob sich die Tendenzen bestätigen und welche Faktoren den Sprachlernerfolg längerfristig voraussagen können.

Vom Konjunktiv zum Indikativ: Entwicklungsperspektiven

Die praxisbezogene Relevanz der Sprachlerneignung und ihr Zusammenwirken mit unterschiedlichen Unterrichtsmethoden ist aktuell wenig erforscht und vorliegende Befunde sind zum Teil inkonsistent. Beispiele wie die erwähnten *aptitude profile cards* (Doughty, 2013) oder

das Matching von Lerneignungsprofilen und Unterrichtsstil (Wesche, 1981) zeigen, dass eine Auseinandersetzung mit der Sprachlerneignung durchaus Potenzial für die Fremdsprachendidaktik haben kann. Gleichzeitig stellt die Studie von Erlam (2005) in Frage, inwiefern eine Abstimmung der Unterrichtsmethode auf ein Sprachlerneignungsprofil tatsächlich einen Mehrwert für die Lernenden bieten kann.

Doch vielleicht empfiehlt sich in Bezug auf die Sprachlerneignung dieselbe Haltung wie für eine sorgfältige Differenzierung: Am Anfang steht eine fundierte Analyse der Ausgangssituation. Dazu gehört auch eine kritische Betrachtung der Möglichkeiten, welche die Erfassung von Aptitude-Komponenten für den Fremdsprachenlernprozess bieten kann. Eine vertiefte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Sprachlerneignung, ihren Subkomponenten und deren Interaktion mit anderen kognitiven und affektiven Faktoren erscheint uns lohnenswert, wenn man individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen besser verstehen und auf sie eingehen will. Für eine differenzierte Unterrichtspraxis können die Erkenntnisse aber nur sinnvoll genutzt werden, wenn die Chancen und Grenzen sorgfältig abgewogen werden.

² Eine anregende kritische Diskussion zur Ermittlung von Lernstilen und deren Passung mit spezifischen Unterrichtsmethoden findet sich auch im Beitrag von Carol Lethaby in dieser Ausgabe.

Referenzen

- Bachman, L. F. & Palmer, A.** (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.
- Carroll, J. B.** (1964). The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training. In: R. Glaser (Hrsg.), *Training, research, and education*. New York: Wiley, pp. 87-136.
- Carroll, J. B. & Sapon, S. M.** (1959). *Modern language aptitude test*. San Antonio, TX, US: Psychological Corporation.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK)** (2017). *Lehrplan 21*. URL: <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|>
- DeKeyser, R. M.** (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 22(4), 499-533.
- DeKeyser, R., Alfi-Shabtay, I. & Ravid, D.** (2010). Cross-linguistic evidence for the nature of age effects in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 31(3), 413-438.
- DeKeyser, R. & Koeth, J.** (2011). Cognitive Aptitudes for Second Language Learning. In: E. Hinkel (coord.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, New York: Routledge, pp. 395-407.
- Demmig, S.** (2003). *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel der Binnendifferenzierung*. Universität Kassel.
- Doughty, C. J.** (2013). Optimizing post-critical-period language learning. *Language Learning & Language Teaching*, 153-178.
- De Graaff, R.** (1997). The Esperanto Experiment: Effects of Explicit Instruction on Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(2), 249-276.
- Granena, G.** (2012). *Age differences and cognitive aptitudes for implicit and explicit learning in ultimate second language attainment*. University of Maryland.
- Granena, G.** (2014). Language aptitude and long-term achievement in early childhood L2 learners. *Applied Linguistics*, 35(4), 483-503.
- Granena, G. & Long, M. H.** (2013). Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research*, 29(3), 311-343.
- Grigorenko, E. L., Sternberg, R. J. & Ehrman, M. E.** (2000). A Theory-Based Approach to the Measurement of Foreign Language Learning Ability: The Canal-F Theory and Test. *The Modern Language Journal*, 84(3), 390-405.
- Kormos, J. & Trebits, A.** (2012). The role of task complexity, modality, and aptitude in narrative task performance. *Language Learning*, 62(2), 439-472.
- Lambelet, A. & Berthele, R.** (in press). Difficulty and ease in foreign language learning at the primary school level: general learning ability, language aptitude or working memory? In: Z. E. Wen, P. Skehan, A. Biedron, S. Li, & R. Sparks (Eds.), *Rethinking Language Aptitude: Contemporary Insights and Emerging Trends*. New York: Routledge.
- Pimsleur, P.** (1966). *Pimsleur Language Aptitude Battery (form S)*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Ranta, L.** (2002). The role of learner's language analytic ability in the communicative classroom. In: P. Robinson (Hrsg.), *Individual Differences and Instructed Language Learning*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 159-180.
- Reves, T.** (1983). *What makes a good language learner?* Unpublished doctoral dissertation, Hebrew University of Jerusalem.
- Riener, C. & Willingham, D.** (2010). The Myth of Learning Styles. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(5), 32-35.
- Robinson, P.** (1997). Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning. *Language Learning*, 47(1), 45-99.
- Robinson, P.** (2001). Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition. *Second language research*, 17(4), 368-392.
- Robinson, P.** (2002). Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy. In: P. Robinson (Hrsg.), *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 113-136.
- Safar, A. & Kormos, J.** (2008). Revisiting problems with foreign language aptitude. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(2), 113-136.
- Schlak, T.** (2008). Fremdsprachenlerneignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdspracherlerneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 19(1), 3-30.
- Scholz, I.** (2007). *Es ist normal, verschieden zu sein - Unterrichten in heterogenen Klassen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Singleton, D.** (2017). Language aptitude: Desirable trait or acquirable attribute? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 89-103.
- Skehan, P.** (1986a). Cluster Analysis and the identification of learner types. In: V. Cook (Hrsg.), *Experimental Approaches to Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, pp. 81-94.
- Skehan, P.** (1986b). *Where does language aptitude come from?* Washington, D. C.: ERIC Clearinghouse.
- Skehan, P.** (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Skehan, P. & Ducroquet, L.** (1988). *A comparison of first & foreign language learning ability*. Department of English for Speakers of Other Languages, University of London.
- Sparks, R. L., Patton, J. & Ganschow, L.** (2012). Profiles of more and less successful L2 learners: A cluster analysis study. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 463-472.
- Spolsky, B.** (1995). Prognostication and language aptitude testing, 1925-62. *Language Testing*, 12(3), 321-340.
- Stansfield, C. W. & Reed, D. J.** (2004). The story behind the Modern Language Aptitude Test: An interview with John B. Carroll (1916-2003). *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, 1(1), 43-56.
- Wesche, M.** (1981). *Language Aptitude Measures in Streaming, Matching Students with methods, and Diagnosis of Learning Problems*. In: K. C. Diller (Hrsg.) (2007), *Individual differences and universals in language learning aptitude*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 119-154.
- Williams, J. N.** (1999). Memory, attention, and inductive learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(01), 1-48.

QUELLE PLACE POUR LA DIFFÉRENCIATION EN CLASSE DE LANGUE, DANS LES PROPOS D'ENSEIGNANT·E·S DE L'ÉCOLE PRIMAIRE?

Tema

Die Schulpädagogik und Allgemeindidaktik befassen sich seit einigen Jahren mit dem Thema Heterogenität in Schule und Unterricht. Der nachfolgende Artikel befasst sich mit diesem Thema anhand einer Studie, bei der wir Lehrpersonen aus der Primarschule, die in Genf Deutsch unterrichten, dazu befragt haben, wie sie eine sogenannte „gute“ Lektion definieren. Daraus haben wir eruiert, welche Differenzierungsmöglichkeiten die Lehrpersonen erwähnen, ob sie als Unterrichtsstrategie empfunden werden und, wenn ja, in welcher Form. Aus der deklarierten Praxis lassen sich verschiedene Absichten, Strukturen und konkrete Abläufe nachweisen, ebenso wie Gründe, welche die Differenzierung erschweren oder gar verunmöglichen.

1. Contexte

Dans cet article, nous nous intéressons aux processus de différenciation en classe de langue, en particulier à ce qu'en disent les enseignantes (nommées ci-après au féminin à valeur générique). Nous parlons d'une recherche, menée avec des enseignantes genevoises qui travaillent à l'école primaire et secondaire I et II, qui avait pour but d'obtenir le portrait d'une leçon (re)présentée comme «réussie», qu'il s'agisse d'une leçon en particulier ou d'une leçon (stéréo)typique. La question de la différenciation n'a pas été posée de manière directe, mais le thème pouvait faire l'objet d'une relance dans une question sur le rôle des activités dans une leçon réussie ou être abordé de manière spontanée. Dans l'analyse des résultats, il est ainsi possible d'établir si – et le cas échéant comment – la différenciation est considérée comme une stratégie d'enseignement.

Avant de pouvoir répondre, nous avons cherché à définir la notion de différenciation. La littérature qui traite du sujet considère généralement deux types de différenciation : la différenciation externe ou organisationnelle¹, qui implique une

répartition des élèves en groupes homogènes (décloisonnements, groupes de besoin/niveaux ou de choix) et la différenciation interne², qui considère le groupe classe en tant qu'entité mais induit des mesures pédagogiques et didactiques pour satisfaire aux besoins de chaque individu (notamment les types d'activités, le temps imparti et les types d'intervention de l'enseignante). Quelle qu'elle soit, cette différenciation ne se fait pas de manière arbitraire, mais bien dans un but précis, en considérant l'élève.

Il nous a aussi semblé intéressant de vérifier ce qui est dit de la différenciation dans les moyens d'enseignement et les plans d'étude, susceptibles d'influencer les dires et pratiques des enseignantes. La majorité des personnes interrogées travaillant à l'école primaire, nous nous limitons dans ce qui suit au *Plan d'études romand* (PER, 2010) et aux moyens d'enseignement utilisés au moment du recueil des données (2015), pour les cours d'allemand à l'école primaire genevoise.

Plan d'études

Dans la présentation générale du *Plan d'études romand* (PER) (CIIP, 2010: 12-15)

Béatrice Brauchli, ●
Daniel Elmiger
& Slavka Pogranova
FPSE et IUFE Genève



Béatrice Brauchli est chargée d'enseignement en didactique des langues ainsi qu'en compétences du métier à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) à l'Université de Genève.



Daniel Elmiger est professeur associé de linguistique allemande et de didactique des langues étrangères à l'Université de Genève.



Slavka Pogranova est chargée d'enseignement en didactique de l'allemand à la FPSE à l'Université de Genève.

La question de la différenciation a été thématisée, de manière directe ou indirecte (sans que le terme soit prononcé), dans environ la moitié des entretiens, ce qui indique que c'est un aspect important de ce que nombre d'enseignantes se représentent comme faisant partie d'une leçon réussie.

il est écrit que «[l'école] publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Elle assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale». Cette finalité est développée dans le chapitre 2. PRINCIPES, de la manière suivante : «Se fondant sur ces principes, l'École publique : [...] d) différencie ses démarches pédagogiques selon les dispositions intellectuelles et affectives des élèves». Principe qui trouve sa concrétisation sous le point 3. LIGNES D'ACTION : «3.2 [L'École publique] s'efforce de conduire chaque élève au maximum de ses possibilités en élargissant ses intérêts, en renforçant sa motivation ainsi que sa responsabilité». La notion de différenciation n'apparaît cependant pas dans les pages consacrées spécifiquement à l'enseignement des langues.

Moyens d'enseignement

Les moyens d'enseignement, quant à eux, qu'ils aient été conçus avant l'introduction du PER ou par la suite, abordent la question de la différenciation de manière... différenciée. Ainsi, pour l'allemand cycle 2, le moyen *Tamburin* (Büttner *et al.*, 1998, encore en vigueur en 2015 dans les classes de 6, 7 et 8P) n'évoque que brièvement le thème de la différenciation dans l'introduction du livre du maître, en offrant à l'enseignante des pistes pour simplifier les tâches de production de l'oral et de l'écrit surtout pour les élèves «plus faibles». Quant au cahier d'exercices, il propose une signalétique indiquant le degré de difficulté des exercices et le type d'aide à apporter par l'enseignante.

Le nouveau moyen d'enseignement romand (MER) *Der Grüne Max* (DGM, 2014) utilisé dès la 5P, quant à lui, va bien au-delà des pistes développées dans *Tamburin*. Dans le livre du maître, sous la rubrique *Binnendifferenzierung*, il propose des variantes quant à la manière d'aborder les activités langagières et des suggestions permettant d'adapter le niveau de difficulté des activités et exercices à la classe. Par exemple, dans le cas d'une production écrite, il propose de fournir des débuts de phrase ou des textes à trous aux élèves les moins à l'aise et de corser la tâche pour les élèves en facilité. Le MER allemand met également l'accent sur la conscientisation des stratégies d'apprentissage qui devraient permettre à chaque élève de trouver ce qui lui convient le mieux. Le cahier d'exercices, lui, signale les exercices nécessitant l'aide de l'enseignante.

Formation

Au-delà des principes énoncés par les moyens d'enseignement, le cadre de la pratique des enseignantes est défini par leur formation. Sans vouloir développer cet aspect, nous pouvons affirmer que, à Genève, la différenciation occupe depuis plusieurs années une place importante en formation initiale générale des enseignantes primaires genevoises; or, en didactique des langues, peu de temps peut lui être accordé. Les éléments abordés dans ce domaine sont principalement les travaux de groupes ou de paires susceptibles de favoriser le développement des capacités des élèves à l'oral, ainsi que le développement des stratégies de compréhension et de production, et celles concernant l'apprentissage du vocabulaire.

2. La différenciation en classe de langue

Les données analysées dans cet article reposent sur 50 entretiens menés par les enseignantes en formation pour l'enseignement primaire, dans le cadre de leur formation initiale à Genève, lors d'un temps de stage auprès de leur formatrice de terrain. Les propos proviennent ainsi non pas des stagiaires, mais d'enseignantes expérimentées.

En interprétant les données, nous avons gardé à l'esprit qu'un entretien permet certes d'éliciter les expériences des personnes interviewées, mais que leur récit ne représente pas les pratiques effectives, qu'il les met dans une certaine cohérence narrative empreinte de la situation de la discussion et sujette à des phénomènes comme la désirabilité sociale ou le besoin de donner une image cohérente de soi-même. Il est clair aussi que le fait d'interviewer un groupe d'acteurs (ici: les enseignantes) réduit le champ de vision, car il écarte d'autres points de vue (notamment celui des apprenantes). Plus généralement, il donc est difficile de savoir dans quelle mesure le discours énoncé en entretien correspond aux pratiques réelles. Nous retenons également le biais engendré par le fait que les entretiens n'ont pas été enregistrés, mais ont fait l'objet d'une prise de notes détaillée.

L'objectif général des entretiens était d'obtenir des renseignements sur ce qui est considéré, par les personnes interviewées, comme une leçon réussie, soit une «bonne» leçon. Nous avons volontairement laissé cet adjectif évaluatif dans le protocole de recherche, malgré ses conno-

1 Le niveau méso de la différenciation, selon Feyfant (2016).

2 Le niveau micro de la différenciation, selon Feyfant (2016).

tations multiples et hétérogènes, car nous voulions solliciter les représentations qui pouvaient surgir autour d'un terme qui s'utilise communément à propos de la réussite d'une leçon (cf. Wokusch, 2013). Après une question générale visant à obtenir le portrait d'une leçon (re)présentée comme «réussie», une série de thèmes supplémentaires avait pour but d'approfondir cette première entrée dans la suite de l'entretien. Quant à la question de la différenciation, elle a été thématisée, de manière directe ou indirecte (sans que le terme soit prononcé), dans environ la moitié des entretiens, ce qui indique déjà que c'est un aspect important de ce que nombre d'enseignantes se représentent comme faisant partie d'une leçon réussie.

3. Comment différencier

Les enseignantes qui abordent le sujet de la différenciation au cours de l'entretien se focalisent en premier lieu sur la manière de différencier. Celles qui en parlent déclarent différencier par le biais des formes sociales de travail : d'une part, un travail particulier proposé par groupes de besoin (soutenu par l'enseignante) et, d'autre part, un travail par groupes hétérogènes. Cette dernière forme de travail nécessite des formes de coopération (dont le tutorat) permettant aux élèves de s'entraider de manière à ce que, comme le dit une enseignante, «les bons élèves tirent vers le haut les moins bons». Ainsi, les élèves peu motivés qui ne travailleraient pas individuellement sont encouragés à travailler sous la pression du groupe. À ce type de dispositif d'enseignement, certaines enseignantes voient cependant comme désavantage que les moins bons élèves peuvent être amenés à se reposer sur les élèves en facilité, sans devoir nécessairement comprendre la tâche.

Activités

Outre la variation des formes sociales de travail, la différenciation est généralement considérée sous l'angle des activités. Un tiers environ des enseignantes interviewées disent différencier ainsi, ce qui montre l'importance de cette forme de différenciation dans leurs pratiques déclarées. La différenciation porterait sur le type, mais également sur la quantité et l'aménagement des activités.

Les types d'activités cités sont : les jeux de plateau qui permettent des regroupements homogènes ou hétérogènes et les activités individuelles telles que la lecture et le travail à l'ordinateur (les deux der-

niers concernant les élèves en facilité). Les activités que les enseignantes disent différencier sont davantage du domaine de l'écrit que de l'oral.

Une forme répandue de différenciation (également mentionnée dans les moyens d'enseignement) porte sur la quantité de travail à laquelle sont soumis les élèves. Ainsi, les enseignantes disent augmenter ou réduire le nombre d'exercices prévus selon les difficultés des élèves (ne pas faire un exercice similaire, ne faire qu'un exercice sur deux, ne faire que la moitié de l'exercice). L'aménagement des activités porte également sur des aspects qualitatifs, dès lors que les enseignantes simplifient ou complexifient les tâches, en donnant aux élèves la possibilité de manipuler les objets, en leur proposant des supports avec aide différenciée (exemples de phrases, questions types ou thèmes à aborder). Ou alors, les enseignantes adaptent leurs exigences dans le domaine de la production de l'oral (de l'improvisation à la production assistée et à la répétition de phrases types apprises par cœur).

L'une ou l'autre déclare également fixer des objectifs minimaux et varier les canaux d'apprentissage (oral, écrit) pour y parvenir. Elles relèvent toutefois la nécessité de tenir compte des attentes minimales (PER, 2010) et de ne pas surcharger les élèves.

Soutien spécifique

Le soutien individuel apporté aux élèves est régulièrement mis en avant dans les entretiens : quelques enseignantes soulignent l'importance de passer du temps avec chaque élève, de s'assurer des apprentissages et d'en définir les prochaines étapes. Ce faisant, elles pensent généralement moins aux élèves en facilité qu'aux élèves en difficulté, auxquels elles doivent (ré)expliquer les consignes, qu'elles doivent accompagner à travers les activités et faire répéter. Les enseignantes déclarent prendre ces élèves à part lors des travaux individuels ou de groupes et leur poser des questions différentes en fonction des besoins lors des moments en plénière. Une enseignante résume ainsi son action :

Faire individuellement avec chacun est important afin de s'assurer de ce qu'ils ont compris, de ce qu'ils savent et de ce qu'il reste à leur apprendre. Pour aider les élèves en difficulté, je leur réexplique ou leur redonne une petite impulsion pour chacun des exercices. [...] Fais les deux premiers,

tu viens vite quand tu as fini, viens me montrer!

Dans certains cas, les enseignantes font appel à un dispositif de différenciation externe en demandant de l'aide auprès de collègues spécialisées en soutien pédagogique.

4. Pourquoi différencier

Le fait que les techniques de différenciation sont considérées comme importantes du point de vue de la didactique générale et de la pédagogie ne justifie pas d'emblée leur utilisation – voire leur nécessité – dans l'enseignement des langues. La question du pourquoi est dès lors importante. Près de la moitié des enseignantes interviewées ont spontanément évoqué la gestion de la diversité de la classe. Elles considèrent généralement deux pôles : les élèves en facilité (dont les élèves germanophones) et les élèves en difficulté, qui les préoccupent plus particulièrement. Ainsi, une enseignante évoque que pour «les élèves qui sont en échec, en difficulté, c'est assez dur, une autre langue». Les élèves en facilité sont considérés sous deux angles : ils sont perçus d'une part comme des moteurs permettant de relancer l'activité et d'avancer dans le programme; d'autre part, comme des ressources servant d'aide et d'exemple pour donner des explications, de modèle pour les productions orales, de correcteur ou de tuteur pour les autres élèves. Cette considération a l'avantage de les mettre en valeur. Cependant, ces élèves sont également envisagés comme une complication parce que les tâches proposées à l'ensemble de la classe sont souvent trop simples pour eux et qu'il s'agit de trouver de quoi les «occuper».

Après avoir considéré la différenciation selon diverses perspectives, faisons à présent un retour sur les différents domaines de différenciation tels qu'ils ont été proposés par Puren (2001) et les aspects considérés par les enseignantes. Nous constatons que les enseignantes disent différencier les exigences, les supports, les dispositifs (groupes de besoin et groupes hétérogènes), les aides et les guidages. En revanche, peu de propos portent sur les contenus d'apprentissage liés spécifiquement à l'enseignement des langues (communication, fonctionnement de la langue, stratégies d'apprentissage, liens interlinguistiques, etc.) et les moyens nécessaires pour les atteindre, sur les

tâches données aux élèves en facilité (ou élèves moyens) ainsi que sur les méthodes d'enseignement utilisées. De plus, les enseignantes ne mentionnent pas les possibilités de différenciation offertes par les moyens d'enseignement. Nos enquêteurs n'ayant pas systématiquement posé la question, nous pouvons supposer qu'une partie des enseignantes n'a pas songé à évoquer ces possibilités (ou n'a pas ressenti la nécessité de le faire), que certaines d'entre elles ne différencient pas ou que, pour d'autres, le fait de différencier leur pratique va de soi. On peut également se demander dans quelle mesure il y a méconnaissance du sujet par une partie du corps enseignant – due à la portion congrue laissée à cette dimension en formation initiale et dans les moyens d'enseignement de l'allemand précédents –, ou si la difficulté de faire face à une classe hétérogène est conscientisée sans que cela n'implique nécessairement que l'on sache ou puisse mettre en œuvre efficacement les pratiques de différenciation à partir des exercices proposés par les manuels, au quotidien.

5. Pourquoi ne pas différencier

Certaines enseignantes affirment ne pas différencier du fait de l'homogénéité présumée de la classe au début de l'apprentissage d'une nouvelle matière scolaire : «dans le fond, je suis peu dans des situations de différenciation puisqu'en quelque sorte tous les enfants sont face à une nouvelle langue, même s'ils ont chacun des compétences différentes». Pour d'autres, la différenciation n'est pas possible vu les contraintes institutionnelles de leur degré d'enseignement et les spécificités de leur classe, notamment la faible dotation horaire pour les matières scolaires comme l'allemand (deux périodes hebdomadaires en 7-8P) et le nombre d'élèves considéré comme (trop) élevé qui impose un travail en plénière, rendant de ce fait la différenciation difficile.

Certaines enseignantes estiment par ailleurs que les moyens d'enseignement des langues induisent, par leur côté linéaire, une pratique plutôt frontale et une gestion de classe homogène : «c'est difficile parce qu'il y a beaucoup de collectif en allemand. La méthodologie ne permet pas une différenciation très poussée». À propos du moyen d'allemand utilisé (Tamburin), une enseignante dit :

Et Tamburin, c'était assez frontal. Il y avait des petits moments de dialogues, si je me souviens bien. Mais je n'avais pas l'impres-

sion que c'était des vrais moments de travail, ça les faisait plus rire qu'autre chose.

Somme toute, le nombre d'enseignantes interrogées dans le cadre de notre recherche qui estiment ne pas différencier (ou peu) dans leur pratique quotidienne est faible (soit environ 16%). Cela peut être lié au fait qu'il n'est pas évident d'admettre que l'on renonce à un travail de différenciation considéré comme important et faisant partie des compétences de base dans l'enseignement, mais qui peut s'avérer difficile dans sa réalisation concrète : comme le souligne une enseignante, «au-delà de 18 [élèves], faut pas rêver, c'est un idéal d'enseignement, mais concrètement c'est compliqué à faire». Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que leurs dires semblent parfois en contradiction avec leurs pratiques déclarées, car plusieurs enseignantes mentionnent au cours de l'entretien des pratiques allant dans le sens de la différenciation (comme le soutien individuel), sans qu'elles ne les reconnaissent et nomment comme telles : «Je ne fais pas de différenciation. [] Si je vois qu'un élève est dans la lune et ne suit pas, je vais tout faire pour l'interroger et le faire participer». Ainsi, les interventions ponctuelles d'une enseignante qui répond aux difficultés d'un élève peuvent être perçues comme faisant partie du travail «normal» d'une enseignante et ne sont pas toujours perçues comme des pratiques de différenciation.

6. Conclusion

En résumé, les déclarations des enseignantes nous donnent à voir que la différenciation n'est pas toujours évoquée comme faisant partie d'une «bonne» leçon et que, pour celles qui la mentionnent, elle est perçue comme un acte qui peut prendre diverses formes : alternance des dispositifs, variation et ajustement quantitatif ou qualitatif des activités et des supports, adaptation de l'environnement de classe, aides et guidages fournis à l'élève. Les formes de différenciation privilégiées sont celles liées au type d'activités et à leur aménagement, aux formes sociales de travail ou aux matériaux d'enseignement utilisés. Leurs dires sont en accord avec les recommandations générales du PER et les indications plus précises données par les MER, mais nous n'apprenons que peu sur la manière d'enseigner les langues (contenus enseignés, objectifs visés) et sur la différenciation interne

que les enseignantes mettent en place, intentionnellement ou non, en dehors du soutien individuel apporté (relances, encouragements, questionnements particuliers). Certaines enseignantes relèvent cependant quelques facteurs qui rendent la différenciation difficile (voire impossible), tels que l'homogénéité supposée de la classe, les contraintes institutionnelles ou le nombre élevé d'élèves.

Nous interprétons ces résultats avec prudence, étant donné notre angle de recherche, mais ils nous permettent d'avoir un aperçu des pratiques, des facilités et des difficultés déclarées des enseignantes, et de saisir quelques tendances dans ce domaine.

Quelques questions

Notre étude soulève plusieurs questions, notamment celle de la nécessité (ou possibilité) ou non de différencier dans les conditions propres à l'apprentissage d'une nouvelle langue à l'école primaire. Que penser de l'opinion, émise par certaines enseignantes, selon laquelle la différenciation ne serait pas primordiale au début de l'apprentissage d'une langue parce que les élèves sont, globalement, au même niveau, et que les leçons se déroulent la plupart du temps sous forme de moments collectifs où tous les élèves font la même chose au même rythme?

À notre sens – et certaines enseignantes le relèvent –, les compétences sont diverses dès le début de l'apprentissage d'une nouvelle langue et les écarts se creusent vite. Notre avis est corroboré par les recherches montrant – par exemple dans les cantons alémaniques proches de la frontière linguistique (cf. Singh & Elmiger, 2017) – une grande hétérogénéité dans les classes dès le début de l'apprentissage. Nous partons de l'idée que cela ne doit pas être bien différent en Suisse romande.

Il s'agirait dès lors de se poser la question des types de différenciation qui sont effectivement possibles, en prenant en compte les conditions et les processus d'apprentissage, les contenus d'enseignement, leur nature et l'ordre de leur présentation, ou les manières de transposer les savoirs pour les rendre plus accessibles aux élèves. Ou s'il serait pertinent d'adapter les tâches, les niveaux d'exigence et/ou le matériel à disposition, en fournissant par exemple des types d'activités (tâches, exercices) précis pour répondre aux besoins particuliers des élèves. Ceci en gardant à l'esprit les aspects pédagogiques et

motivacionnels qui découleraient de cette proposition, sachant que l'élève qui reçoit une tâche adaptée à ses besoins peut se sentir soutenu – mais aussi identifié comme élève «faible».

Pistes de recherche

L'hétérogénéité des profils des élèves est un fait, la gestion de la diversité de la classe semble être au cœur des préoccupations des enseignantes et la nécessité de différencier est inscrite dans le PER. Reste à savoir ce qui rend la mise en œuvre difficile.

De fait, une différenciation ne saurait être véritablement efficace que si elle est adaptée au profil d'apprentissage de chacun, ce qui présuppose la connaissance de l'élève (connaissances linguistiques, facilités et difficultés, rapport à la langue, attitudes, stratégies d'apprentissage et de communication, etc.) par l'enseignante et par lui-même. D'un point de vue didactique et méthodologique se pose la question de la prise en compte de la multitude des facteurs d'hétérogénéité. Une des réponses serait un renforcement de la formation quant aux aspects spécifiques de l'enseignement/apprentissage des langues, notamment l'évaluation critériée des élèves et l'identification du type d'obstacles rencontrés par les élèves lors du processus de construction des savoirs: obstacles didactiques provenant des orientations de l'enseignante; obstacles ontogénétiques relevant de difficultés cognitives chez l'élève; obstacles épistémologiques révélateurs des connaissances antérieures erronées des élèves empêchant l'appropriation de nouveaux savoirs (cf. Tobola Couchepin, 2017). À cela s'ajouterait un développement des pratiques d'autoévaluation qui induiraient une prise en charge plus importante des élèves par eux-mêmes et, à terme, l'instauration d'un parcours plus individualisé des apprentissages. Plusieurs travaux proposent des pistes de travail allant dans le sens d'un renforcement de l'autonomie: plan de travail individuel (Brandan, 2015), apprentissage en coopération (Reverdy, 2016) ou classe inversée (Bergmann & Sams, 2014). Pour poursuivre la recherche, un questionnement plus orienté permettrait de mieux cerner les connaissances et intentions des enseignantes en la matière, tandis qu'une observation des pratiques ordinaires donnerait à voir les pratiques de différenciation et les dispositifs efficaces (cf. «Bonnes pratiques», Lichtenauer et al., 2017). Le regard pourrait également se

Les interventions ponctuelles d'une enseignante qui répond aux difficultés d'un élève peuvent être perçues comme faisant partie du travail «normal» d'une enseignante et ne sont pas toujours perçues comme des pratiques de différenciation.

porter sur les formations données (à Genève et au-delà) et la part des dispositifs de formation dévolue à la différenciation. Le tout permettant un affinement de ces dispositifs, une meilleure connaissance des pratiques porteuses et des possibilités de mise en œuvre concrètes, réalistes et économiques.

Bibliographie

- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). *La classe inversée*. Repentigny: les éditions R. Goulet Inc.
- Brandan, S. (2015). *Les techniques de différenciation au service de l'hétérogénéité des élèves au primaire*. Mémoire professionnel. Haute École pédagogique. Lausanne: HEP Vaud.
- Büttner, S., Kopp, G. & Alberti, J. (1998). *Tamburin - Deutsch für die Kinder*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP] (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: CIIP.
- Endt, E., Koenig, M., Schiffer, A.-K., Ritz-Udry, N., Brohy, C. & Marti, L. (2014). *Der grüne Max 5. Klasse. Deutsch für die Romandie*. München: Klett-Langenscheidt GmbH.
- Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, 113, novembre. Lyon: ENS de Lyon.
- Lichtenauer (coord.), K., Chételat, D. (coord.), Brohy, C., Chesini, C., Egli Cuenat, M., Gerber, B., Kappler, D., Klee, P., Loder-Büchel, L., Wirrer, M. (2017). *Gestion de l'hétérogénéité. Bonnes pratiques dans l'enseignement des Langues*. Berne: Secrétariat de la CDIP. En ligne: <https://langues.educa.ch/fr/bonnes-pratiques/gestion-de-lheterogeneite> (10.08.2018)
- Puren, Ch. (2001). *Se former à la pédagogie différenciée en didactique des langues. Livret d'utilisation de la cassette d'autoformation à la pédagogie différenciée en didactique des langues*. Société Belge des Professeurs d'Espagnol. En ligne: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001-2/>, (01.06.2018).
- Reverdy, C. (2016). Apprendre en coopérant: conditions pour des interactions réussies à l'école. Dossier de veille de l'IFÉ, 114, décembre. Lyon: ENS de Lyon.
- Singh, L. & Elmiger D. (Hg.) (2017). *Externe Evaluierung der Pilotphase des Französisch- und Englischunterrichts nach Passepartout. Schuljahre 2009-2016*. Neuchâtel: IRDP.
- Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves*. Genève: Université de Genève.
- Wokusch, S. (2013). Qu'est-ce qu'un bon enseignant des langues étrangères? Conceptions scientifiques et conceptions d'enseignant-e-s. *Babylonia* (1), 57-63.

DIFFERENTIATING THROUGH POSTURE AND PROXEMICS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Cette contribution s'intéresse à la réalisation multimodale de la différenciation dans les relations ou les interactions enseignant-élève. Il s'agit de montrer en quoi et comment la posture physique et le comportement proxémique de l'enseignant de langue participent au processus de différenciation dans l'apprentissage des langues. Un double point de vue prenant en compte la perspective du chercheur ainsi que celle d'élèves est retenu puisque notre analyse s'appuie tant sur des vidéos de classe que sur des commentaires d'élèves concernant la posture et la proxémie de leur enseignant. Nos résultats permettent de mettre en exergue le rôle que ces ressources kinésiques peuvent jouer dans le processus de différenciation au niveau psycho-affectif et dans le travail d'enrôlement. Nous argumentons en faveur d'une prise en compte de ces pratiques proxémiques dans la formation des enseignants, pour en faire une stratégie d'enseignement consciente et intentionnelle.

● Brahim Azaoui | Université de Montpellier



Brahim Azaoui is associate professor in Montpellier University, Faculty of Education (LIRDEF). His research

focuses on foreign language teacher education within a multimodal perspective (i.e. teaching gestures, multimodal classroom interactions, and multimodal discourse in interaction analysis). His research interests also encompass the analysis of teachers' and students' identities as constructed processes in multilingual and multicultural contexts.

Introduction

Differentiated instruction is neither a recent concept, nor a contemporary topic (Kahn, 2010; Feyfant, 2016; Meirieu, 2016). Over time, various definitions have been proposed and we examine Perrenoud's (1992) statement: "Différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit *constamment* ou du moins *très souvent* confronté aux situations didactiques les plus fécondes *pour lui*" (1992, italics by Azaoui). That is, these activities and interactions need to be adapted to the students' characteristics, be they cultural, linguistic, motivational, or related to the students' cognitive styles, learning strategies or abilities.

In this paper, we decided not to focus on the adaptation of the lesson contents and activities to the students' needs, but rather on its non-verbal realisation during classroom interaction. In other words, we will focus on how individualised scaffolding is implemented at the interactional level. Though this differentiating practice is often regarded as a spontaneous one, being spontaneous

does not necessarily mean that there is a conscious pedagogical intent. It may mistakenly be considered as "natural" and consequently not worthy of discussion and training. This is precisely what makes our goal to observe and analyse the interactional differentiation resources from a non-verbal perspective all the more relevant. It enables us to make visible the invisible through informing readers about the use of proxemics and body posture as differentiating resources during the teaching-learning process.

To do so, our work and reflection are supported by the analysis of secondary school students' answers to a written questionnaire showing teachers' proxemic and postural situations, and various video corpora (classroom filmed observations and video-stimulated recall interviews of students) which we analysed multimodally. This data set allows for various perspectives on this issue and enables us to answer the following questions: to what extent could we say that posture and proxemics participate in the differentiation process? How do they help

foreign language teachers differentiate instruction?

1. Posture and proxemics in educational contexts

For almost 50 years, and regardless of the theoretical perspective (be it social semiotics, cognitive sciences, gesture studies or embodied cognition), research has gradually shown that classroom interactions and the teaching-learning process could not be analysed without considering a kinetic dimension. Nonetheless, while learners listen and *watch* their teachers speaking and gesturing, the verbal dimension is traditionally privileged in the reflection regarding language teaching.

The teacher's gestures, gaze and body in general contribute not only to the meaning making process in (foreign language) classes, but also to the organisation of interactions (McCafferty & Stam, 2008; Azaoui, 2014). Proxemics and postures are considered as relevant and worth analysing as gestures and facial mimics, yet the body of research dedicated to these, let alone teachers' physical postures, is scarce (Azaoui, forthcoming; Forest, 2006; Moulin, 2004).

Regarding postures, the topic first fell within the field of ethology before it came to be of interest for human communication. Globally speaking, postural configurations – including body orientations – are indicators of the speakers' attitude and status in an interaction, but also of the organisation of an activity the participants are doing together (Streeck, 2009: 20-21).

To our knowledge, there exist but few studies analysing the role of the instructors' postures in the teaching and learning experience. Following Hall's (1963) system for the notation of proxemics, Forest (2006) mentioned the postural dimension as an element of the distances. But there is still a lot left to say on the impact of the teacher's postures on the teaching-learning process and on the interaction with the students.

Turning to proxemics, the ground-breaking work of anthropologist E. T. Hall (1990) serves as the basis of most research related to this field – how human beings unconsciously use and perceive inter-individual space. The author proposes to organise distance into four zones¹ (Hall, 1990: 116-123):

> Intimate (<40 cm): “the presence of the other person is unmistakable and may at times be overwhelming because

of the greatly stepped-up sensory inputs”;

> Personal (45-125 cm): “It might be thought of as a small protective sphere or bubble that an organism maintains between itself and others”;

> Social (1,2-3,6 m): “Intimate visual detail in the face is not perceived, and nobody touches or expects to touch another person unless there is some special effort”. It marks the limit of domination present in the personal distance;

> Public (> 3,6 m): “is well outside the circle of involvement”.

Basically, a certain distance will induce a certain type of interaction, and a specific interaction will require a certain distance. For example, if you want to tell someone a secret you will not stand at a public distance from your interlocutor. If we now turn to the issue we are concerned with, research teaches us that both posture and proxemics can be considered as differentiating resources in instructional contexts. Forest's (2006) analysis of a primary school teacher's multimodal orchestration offers an outside perspective that shows posture as a differentiating resource. He observed how the teacher's dissociation of gestures, gaze and postural behaviour enabled the teacher to be simultaneously attentive to all the students and to some of them more specifically. Arguably, then, this result shows that the intimate distance shown in Figure 1 is not the only criterion to differentiate instruction.

To pursue this reflection, we asked ourselves how the posture and proxemics of foreign language teachers helped differentiate instruction. Answers to this question needed to have a cross perspective that would allow to collect the learner viewpoint. Consequently, and as far as our research methodology is concerned, we resorted to three types of data sets: (1) video-recorded foreign or second language classroom interactions; (2) questionnaires (screenshots from classroom interactions showing a teacher in various interpersonal distances and postures were distributed to ten secondary school classes and 200 comments collected); (3) video-stimulated recall interviews with secondary school students. The various data sets were analysed following discourse analysis criteria. The video corpora were more specifically analysed from a multimodal perspective. That is, since we consider language as being intrinsically multimodal, verbal and non-verbal

¹ Hall (1990: 116) pointed out that his category was not meant to be applied as it is to other contexts, let alone to the instructional context which, as any context, has its own specificity and constraints. For an adaptation of Hall's typology for this specific context, see Forest (2006).

dimensions have no supposedly hierarchical relationship (Krafft & Dausendschön, 2001).

2. Differentiating through postures and proxemics

As mentioned in the introduction, a focus on student-teacher interactions was privileged. Our analysis and the results presented hereafter consider how postures and proxemics contribute to the differentiation process in its interpersonal and psycho-affective dimensions.

2.1 Differentiating through postures – showing individual help

Among the ten screenshots in the questionnaire, Figure 1, which shows a teacher crouching beside her students' desk, with her head resting on her hands on the desk, was selected by the majority of students, boys and girls, from both the lower and higher secondary schools as representative of a teacher's concern for the pupils' individual need.

Figure 1: Teacher crouching

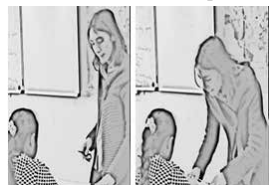


Most of these students mentioned the fact that the teacher looked “attentive” and “intéressée”. The posture was linked to differentiating inasmuch as the teacher seemed to be “à notre hauteur”, as one student put it. This posture and proxemics create a benevolent atmosphere where the students may feel at ease and apt to mention the difficulty they are having. In other words, differentiation occurs in the elaboration of interpersonal teacher-student relationships, which may play a motivational role in the student's engagement in the learning process.

In line with the example in Figure 1, posture can also refer to the orientation or bending of a body. In Figure 2, the French as a second language teacher has walked close to her student to check whether she has understood the task.

Figure 2: Teacher's posture change

As she starts the explanation, she bends forward, her head and that of her student are quite close and facing



each other, and the teacher's voice is lowered. The actual posture of the two participants (the student has bent her head) reinforces the impression of a one-on-one instruction where both the teacher's and the student's gazes are on the worksheet while the teacher reformulates the instruction:

Extract #1

Teacher: *alors, tu vas essayer de relier l'image au texte. Camping, tu sais ce que c'est camping?*
 Student: <nods>²
 Teacher: *Interdit. Quelle image?*

The last utterance is analogous to foreigner talk and is meant to simplify the input; it is completed by the teacher's gestures on the worksheet to make her verbal instruction more explicit.

2.2 Differentiating through proxemics

The previous examples confirm that posture and proxemics need to be considered simultaneously. The analysis of the posture in the aforementioned situation would not have been the same if teacher and student had been at another interpersonal distance.

Similarly, the observation of video corpora of English as a foreign language classes supports the idea that proxemics allows the teachers to answer specific questions or supervise how the students are coping with a specific task (Figures 3 and 4). The close interpersonal distance allows the teachers from our corpora to have a look at the student's copybook, which serves as a mediating tool and facilitates joint attention.

Extract #2

Student: X for the question
 Teacher: for the question, for the first question? So you have to say *when* <prosodic emphasis + teacher gesturally indicates the word on the note-book> *gothic* appeared. A time. You have it <shows other documents>

Figure 3: Teacher's proxemic behaviour #1



Extract #3

Teacher: can I have a pen
 Student: yes
 Teacher: <reads the text the student has written> Are you sure it's *have*? <circles the word "have" on the copybook> You start with "in the cathedral of France" <reads the text while indicating with pen the words she is reading>

Figure 4: Teacher's proxemic behaviour #2



In these two extracts, individualised and multimodal scaffolding is facilitated by the teacher's being close to the student. Words that are keys to the explanation are emphasized and made more explicit through gestural/graphic (deictic or circling of the word) or vocal (prosodic emphasis) indications produced simultaneously with the verbal utterance. Moreover, it is highly possible that the reduction of the interpersonal distance participates in the face-work process since the teacher's assistance is made invisible to the eyes and ears of the other students.

Answers to the questionnaire we circulated corroborate the analysis of extracts #2 and #3 above. Indeed, while commenting a screenshot similar to Figure 3, most students said that the teacher's posture demonstrated a helpful attitude: *"[l'enseignante] montre direct le cahier et parle direct à ses élèves"* *"[elle] paraît plus apte à aider son élève"* *"[elle] explique gentiment"* *"[elle] aide en montrant précisément quelque chose"*

Various terms refer to a positive perception by the students of the teaching function close interpersonal distance may play: “direct”, “gentiment”, “plus apte”, and “précisément”. They also refer implicitly to the individualised assistance offered by the teacher to the students.

In continuation, the following example from a French as a second language class for newcomers in France illustrates how proxemics facilitates differentiating remediation.

During a one-minute exchange with his teacher, a student showed difficulty pro-

nouncing the sound [z] in the French word “chose” (“thing”), which initiated multimodal remediation from the teacher. That is, she walked closer to him and started a series of multimodal corrective phonetic exercises adapted to his needs (Azaoui, 2014: 201).

Figure 5: Proxemics and teacher's phonetic remediation



The relevance of proxemics here is manifold. Thanks to close interpersonal distance and face-to-face interaction, the teacher is visually and aurally attentive to the student's mispronunciation, and so is the student to the teacher's vocal and gestural remediation. Scaffolding elaborated through personal guidance and appropriate assistance is tailored to the student's individual characteristics. An extract from an interview with this same student points out his understanding of his teacher's strategy:

“Par exemple, j'ai demandé quelque chose. Même si elle m'a pas répondu encore, si, par exemple, je dis “cho[z]”, lo digo mal², et elle dit que c'est cho[z], alors elle reste avec sa conversation jusqu'à je sais le dire et après elle me dit la réponse. Donc elle encourage”

This individualised help generates a dual exchange within a multi-participant interaction. As previously mentioned (see analysis for extracts 3 and 4), we believe that the face-work it allows is rather valuable in class given the symbolic risk learners take when they speak in a foreign language.

This student's comments echo those of other students we met during video-stimulated recall interviews. Though these students were not specifically talking about their foreign language teachers, their remarks (e.g., “on comprend mieux” / “elle ne nous néglige pas”) emphasised the idea that proxemics can offer teachers the opportunity to encourage student engagement in the lesson and activities and help them build confidence alongside facilitating scaffolding at a cognitive

level. This is also exemplified in extract #4 from an English language teacher/student interaction:

Extract #4

Teacher: alors, tu en es où, toi? Est-ce que tu as une trousse?⁴ <the teacher rearranges the student's belongings and organises his desk for him to start to work>

Student: oui

Teacher: allez, c'est parti, on sort la trousse!

It could be argued that this differentiation is not related to the teaching and learning of the language *per se*. However, it certainly is a way to help specific students engage into the activities, which is known to facilitate learning (Ellis, Worthington & Larkin, 1994).

While this exchange is going on, the English teacher has come close to her student, and has put away his jacket to rearrange his desk so as to make it easier for him to work on it. And it is only by pacing around the classroom and by adapting one's proxemic behaviour that this can be achieved.

Again, beyond the differentiating process that proxemics facilitates, attention needs to be paid to the psycho-affective role of this non-verbal resource. Students feel they are being acknowledged in the mass of the class. Differentiating is not just a question of adapting tasks or instructions to needs, but also of making a learner feel that s/he exists. Differentiating through proxemics is instrumental in acknowledging the *person* behind the student. And this is quite significant in language classes as language learning impacts one way or another the student's identity (re)construction process (Azaoui, 2013).

3. Raising language teachers' awareness on non-verbal differentiation

However relevant and effective these forms of non-verbal differentiation may prove, my experience as a teacher trainer and researcher shows that they are barely considered in language teacher training sessions in France. Various reasons may account for this. First, despite recent studies analysing the teachers' actions at a non-verbal level, this research field is a relatively new one. Second, if multimodal and interactional differentiating may be promoted in institutional texts or in training sessions, there is little work showing how it really works. Third, it

Differentiating happens to be not just a question of adapting the tasks or the instruction to the needs, but also of making one feel that s/he exists. Differentiating through proxemics is instrumental in acknowledging the person behind the student. And this is quite significant in language classes as language learning impacts one way or another the student's identity (re)construction process.

² Transcription convention : <...> : non-verbal indication; X: inaudible word; italics : prosodic emphasis.

³ The student is a Spanish speaker.

⁴ Although this is an English class, the exchange is in French. It may be due to the basic level of English in this class (a general and vocational adapted learning section).

may be viewed as a “natural” form of differentiation that needs no awareness raising.

Yet, should we pay attention only to the students’ comments, it is clear that learners are attentive to their teachers’ differentiating non-verbal behaviour and that it has some importance to them. While it could be admitted that some teachers spontaneously use these non-verbal resources to adapt to students’ individual needs, some of them may not *consciously* do it. Hence, there is little doubt they have never reflected on these actions’ implications at an interpersonal and psycho-affective level.

To address this issue, and because we observed how the students’ feedback can inform us about teachers’ practice, it may be relevant to carry out video-stimulated metacommunication with learners to collect their viewpoint on interactional differentiation and use – with parental consents – these video data sets as corpora for teacher training sessions. This aspect in particular could be used to initiate a discussion on the reception and perception by the students of this specific situated non-verbal scaffolding.

Conclusion

In this paper, we have made the case for the use of proxemics and posture as non-verbal resources for differentiating both cognitively and psycho-affectively in language classes.

It has been shown that posture and proxemics may appear to be convenient teaching resources to adapt one’s scaffolding and answers to a student’s specific needs and to encourage engagement in classroom activities. Besides, by making assistance somehow invisible or at least less public, proxemics allows to protect the face of students who may be shy to participate for fear of being mocked because of mistakes or of supposedly irrelevant questions. All in all, our analysis revealed how differentiating through proxemics and posture could impact the psycho-affective dimension of the language teaching-learning experience as they participated in the construction of a benevolent atmosphere and the intersubjective dimension of teaching. Students

feel they are being individually cared for with great care.

Given this, if we drift from *foreign language* teaching as such and think more globally, it can be stated that posture and proxemics as differentiating resources contribute to a momentary deconstruction of the mass education that has been carried out at least in France since the early twentieth century. They help re-establish a one-on-one relationship to learning and knowledge. In addition, the symbolic and statutory distance that exists between teacher (i.e., knowledge) and students being physically reduced, knowledge is symbolically made more accessible.

References

Azaoui, B. (Forthcoming). Ce que voient et disent les élèves du corps de leur enseignant. Analyse multimodale de leur discours. In: V. Rivière & N. Blanc (Dir.), *Observer l'activité multimodale en situations éducatives : circulations entre recherche et formation*. Lyon: ENS Editions.

Azaoui, B. (2014). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paul Valéry.

Azaoui, B. (2013). C'est mieux mourir qu'oublier, ou de la complexité de l'identité plurilingue en construction chez trois EANA arméniens. In: V. Bigot, A. Bretegnier & M. Vasseur (Dir.), *Vers le plurilinguisme? 20 ans après*. Paris: Archives contemporaines, pp. 149-158.

Ellis, E. S. & Worthington, L. A. (1994). Research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators. *Technical Report* n°5.

Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ n°113, novembre. Lyon: ENS de Lyon.

Forest, D. (2006). *Analyse proxémique d'interactions didactiques*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Rennes 2.

Krafft, U. & Dausendchön-Gay, U. (2001). La multidimensionnalité de l'interaction. Textes, gestes et le sens des actions sociales. *Marges linguistiques*, 2, 120-139.

Hall, E.T. (1990 [1966]). *The hidden dimension*. NYC., NY.: The Anchor book editions.

Hall, E.T. (1963). A system for a notation of proxemic behavior. *American Anthropologist*, 65, 1003-1026.

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles: De Boeck.

McCafferty, S. & Stam, G. (2008). *Gesture. Second language acquisition and classroom research*. London: Routledge.

Meirieu, P. (2016, 16e édition). *L'école, mode d'emploi. Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF.

Moulin, J.-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, 17, 142-159.

Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement: résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, 306, 49-55. Accessible http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_08.rtf (consulté le 3 mai 2018).

Streeck, J. (2009). *Gesturecraft. The manufacture of meaning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

LANGUAGE

French as L1 and L2

TARGET

- > Primary school
- > Age 6 to 10

AIMS

- > Differentiate instruction in and through French as L1 or L2
- > Motivate both L1 speakers and L2 learners with project-based activities

MATERIALS

Texts, pictures, worksheets, language support and other materials used during the project.

UN PROJET MULTI-TÂCHES POUR DES ÉLÈVES PLURILINGUES: EXEMPLE DE PROJET DIFFÉRENCIÉ SUR LE THÈME DES PIRATES, RÉALISÉ AU LYCÉE INTERNATIONAL DE LOS ANGELES



This article concentrates on showcasing the steps of differentiated instruction in a motivating, pirate themed, project-based program. The course capitalizes on the use of new technologies and is implemented with native French speakers and students for whom French is a foreign language in a second-grade classroom at The International School of Los Angeles. This interdisciplinary lesson plan which focuses on speaking and writing is suitable for non-French speakers who recently arrived in the class and offers multiple opportunities to enhance the language skills of French-speaking students as well.

Cet article, qui présente un projet destiné à un public d'élèves plurilingues et les étapes de différenciation pédagogique, a été mis en place en classe de CE1 au Lycée International de Los Angeles. Cette séquence centrée sur l'oral et l'écrit est interdisciplinaire et fait appel aux nouvelles technologies.

1. Présentation du contexte d'enseignement/apprentissage

1.1 Hétérogénéité des profils sociolinguistiques

Le Lycée International de Los Angeles est une école privée à but non lucratif qui propose un enseignement bilingue français/anglais. Créé en 1978, l'établissement regroupe à présent cinq campus. L'école possède une triple accréditation¹ et est rattachée aux réseaux de la Mission Laïque Française et de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'étranger, toutes deux concourant au rayonnement de la langue et de la culture françaises. L'établissement prône l'excellence, la curiosité intellectuelle et l'esprit critique. La philosophie de l'établissement est d'accompagner les élèves à devenir des citoyens

plurilingues et pluriculturels. L'objectif est d'amener les élèves vers une intégration interculturelle dans un monde globalisé.

Le public du Lycée a pour particularité d'être très hétérogène et international. Les élèves de 3 à 18 ans partagent 64 nationalités et 39 langues sont représentées. Parmi les mille cent élèves de la Petite section à la Terminale, plus de quatre cents élèves, soit plus d'un tiers des apprenants, ont pour langue première le français. Près de la moitié des apprenants possèdent au moins deux nationalités. Certains apprenants sont donc en situation de Français Langue Maternelle (FLM), d'autres en situation de Français Langue Étrangère (FLE), mais le français représente pour tous la langue de scolarisation. Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), les niveaux de maîtrise en français peuvent aller du niveau A1 au niveau C2 au sein d'une même classe.

1.2 La différenciation comme ressort pédagogique

La diversité des profils langagiers et culturels constitue à la fois une richesse

Céline Lacaille Haerr ● Lycée International de Los Angeles

Titulaire d'un Master en didactique des langues, Céline Lacaille Haerr a débuté sa carrière à Paris. Au Lycée International de Los Angeles depuis sept ans, elle enseigne en CE1, est professeur d'art et coordinatrice de cycle. Elle anime des formations en ligne avec la Mission Laïque Française.



¹ Les accréditations sont délivrées par le Ministère de l'Éducation Nationale, l'Organisation pour le Baccalauréat International (IBO) et l'organisme américain *The Western Association Of Schools and Colleges* (WASC).

La différenciation s'impose comme une condition *sine qua non* pour la réussite de tous, une pédagogie indifférenciée serait différenciatrice. Il ne s'agit pas d'un dispositif innovant réservé à une élite de pédagogues, mais bien d'une nécessité du métier.

éducative et un défi pédagogique pour l'enseignant. La pédagogie différenciée s'impose afin de permettre à tous les apprenants d'acquérir les compétences correspondant à leur zone proximale de développement.

Nous nous concentrerons sur le niveau micro de la classe. Meirieu (1985) distingue l'hétérogénéité cognitive, sociologique et affective. Partant du constat des différences et des singularités des élèves (leurs intérêts, leurs goûts, leurs langues et cultures, leurs capacités, leurs rythmes, leur degré d'autonomie...), l'enseignant doit adapter ses objectifs, proposer des modalités de travail et supports qui vont permettre à tous de progresser. La différenciation s'impose comme une condition *sine qua non* pour la réussite de tous, une pédagogie indifférenciée serait différenciatrice (Kahn, 2010). Il ne s'agit pas d'un dispositif innovant réservé à une élite de pédagogues, mais bien d'une nécessité du métier.

Dans le système éducatif français, le cycle des apprentissages fondamentaux, appelé cycle 2, rassemble les classes de CP, CE1 et CE2. Les programmes de ce cycle² mettent en exergue les différences entre les élèves et la nécessité de différencier les apprentissages: «À l'issue de la scolarité à l'école maternelle, la diversité des compétences langagières à l'oral reste forte. Certains élèves ont encore besoin d'entraînement alors que d'autres sont à l'aise dans la plupart des situations; la différenciation est indispensable, les interactions entre pairs plus ou moins habiles étant favorables aux progrès des uns et des autres». Les programmes recommandent également de différencier la lecture: «L'entraînement en lecture à voix haute est régulier. Ces activités sont pratiquées en classe où des ateliers peuvent aisément permettre la différenciation». Les différences mises en lumière dans les programmes concernent surtout les rythmes de travail et les besoins éducatifs particuliers chez certains élèves: «élèves allophones nouvellement arrivés, en situation de handicap, éprouvant des difficultés importantes à entrer dans l'écrit, entrant nouvellement à l'école, etc.». Il est important de rappeler que la différenciation pédagogique est bénéfique pour tous puisqu'il s'agit de permettre à chaque apprenant de développer ses potentiels dans un parcours qui offre plusieurs options d'entrées dans les apprentissages.

2. Un exemple de différenciation: le projet pirate

2.1 Description du projet

Notre projet pédagogique articule les didactiques de l'oralité, de la lecture et de l'écriture. Par ailleurs, l'interdisciplinarité convoque les arts plastiques et le français, afin de donner sens aux apprentissages, renforcer les compétences et faciliter les transferts. Enfin, il s'agit d'une entrée dans la langue française féconde pour les apprenants non francophones, nouvellement arrivés dans l'établissement. Ce projet, au thème motivant pour les jeunes apprenants de six et sept ans, s'inscrit en début d'année scolaire et se déroule sur six semaines. Il se fait dans une classe CE1, et concerne l'ensemble de la classe. Il est coordonné par l'enseignante principale, auteure du présent article.

Première phase: familiarisation avec le thème des pirates

La première phase du projet consiste à créer un horizon d'attente afin d'impliquer les apprenants et de développer leur motivation. L'enseignante propose trois courts extraits filmiques sur le thème des pirates: les dessins animés de la *Famille pirate*³, de *Playmobil pirates*⁴ et de *Pirates des Caraïbes*⁵. Après chaque visionnage, les apprenants sont invités à écrire des mots ou des phrases (première entrée dans la pédagogie différenciée) sur ce que représente un pirate. Au terme de cette première séance, la description physique et morale du personnage émerge, ainsi que le champ lexical propre à la thématique. Puis, les apprenants viennent placer les mots de vocabulaire trouvés lors de la séance précédente sur l'affiche d'un pirate grandeur nature réalisée par l'enseignante. Ce mur de mots va constituer un repère pour les productions écrites à venir.

Deuxième phase: lectures suivies et individuelles

Dans un deuxième temps, les élèves étudient le livre de jeunesse *Pirateries*⁶, qui a la forme d'un journal, puis la bande dessinée *Le fils du pirate*⁷. Les deux albums sont travaillés en lecture feuilleton. Les apprenants, chacun leur tour, sont responsables de la lecture oralisée d'un moment de l'histoire. La prise en compte de paramètres tels que la longueur du texte, la possibilité de préparer la lecture en amont pour certains élèves, et la com-

2 Ces programmes sont définis dans le Bulletin Officiel par l'arrêté du 26 novembre 2015.

3 *La famille pirate: le permis*, épisode 2. Dir. Stéphane Bernasconi, Béatrice Marthouret, Yves Coulon et Fabrice Parme, 1998. Extrait (8.30 min à 9 min). <https://www.youtube.com/watch?v=uk-xdrFlV9o>

4 *Playmobil pirates*. Dir. Alexander Sokoloff, 2009. Extrait (2 premières minutes). <https://www.youtube.com/watch?v=q-3MwupWgjl>

5 *Pirates des Caraïbes: La Malédiction de la Perle noire*. Dir. Gore Verbinski. Walt Disney, 2003. Extrait de l'arrivée de Jack Sparrow à Port Royal (30 premières secondes). <https://www.youtube.com/watch?v=9rWai-38hti8>

6 Maupomé, F. (2004). *Pirateries*, Kaléidoscope: Paris.

7 Bourgeau, V. (2000). *Le fils du pirate*, Seuil jeunesse: Paris

plexité de la mise en voix permettent à l'enseignante d'organiser les lectures en fonction des capacités de chacun. Tout au long de l'étude littéraire, l'enseignante pratique une différenciation informelle dans la mesure où il lui incombe d'interroger les élèves. Qui interroger? Dans quel ordre? Sur quel type de questions? Un rallye lecture est créé avec des livres, toujours sur le thème des pirates, de difficultés variées. En effet, un point qui mérite d'être remarqué est la nécessité de différencier pour tous les élèves, en permettant aux élèves autonomes et avancés dans leurs apprentissages de se lancer un défi, dans un contexte où les pratiques de lecture sont valorisées. La pédagogie différenciée ne doit pas uniquement concerner les élèves en difficulté.

Troisième phase: appropriation du vocabulaire

Au fur et à mesure de la découverte des textes, l'enseignante recueille le champ lexical propre à la thématique. En corollaire, les mots sont imprimés sur des étiquettes que les élèves gardent. Une différenciation quantitative est également proposée: dans le cadre de ce projet, tous les élèves travaillent avec cinq étiquettes. Les enfants sont amenés à classer les mots par catégorie grammaticale (différencier les verbes des noms communs) et par ordre alphabétique. Progressivement, le stock de mots de certains élèves s'accroît, une quinzaine pour certains élèves, et trente pour d'autres. Les activités de manipulation permettent d'aider les élèves à mémoriser le vocabulaire et à se l'approprier.

2.2 Dictionnaire des pirates, jeu du «qui est-ce», et invention d'une histoire

«Ce qui apparaît tout d'abord au pédagogue, c'est qu'il n'est pas possible de prendre en compte toutes les inégalités de départ» (Jacomino, 2012). Dans le cadre de notre projet, les différences linguistiques en termes de maîtrise de la langue et le degré d'autonomie des élèves ont retenu notre attention.

Après avoir étudié les œuvres et le vocabulaire, les élèves vont mettre à profit leurs connaissances lors de trois activités d'écriture: l'élaboration d'un dictionnaire des pirates, la réalisation d'un jeu du «qui est-ce» des pirates et l'invention d'une courte histoire.

Les élèves, qui ont conservé les étiquettes avec lesquelles ils ont travaillé lors des

Affiche aide-mémoire pour la production écrite



Dictionnaire-répertoire



Dictionnaire à compléter



séances précédentes, ont pour consigne d'écrire les définitions des mots.

Les élèves qui ont cinq étiquettes choisissent deux à trois mots et ont donc deux à trois phrases à écrire. Ces élèves vont réaliser un dictionnaire collectif. Ce travail sera présenté lors de l'exposition, et le livre sera photocopié afin que chaque élève en garde la trace. Les élèves qui ont davantage de mots vont créer un dictionnaire individuel avec au moins dix définitions, dont certaines sont plus complexes. Outre la quantité de mots et leur degré de complexité, les outils différenciés: les élèves les moins à l'aise dans

Vocabulaire rencontré lors des lectures



Rédaction individuelle des définitions



Dictionnaire numérique

Trésor:

C'est quelque chose que cherchent les pirates. Il y a de l'or dans le trésor.



le classement des mots par ordre alphabétique écrivent leurs définitions dans un répertoire, les autres dans un livre vierge. Enfin, les élèves ont la possibilité d'utiliser le traitement de texte pour écrire leurs définitions.

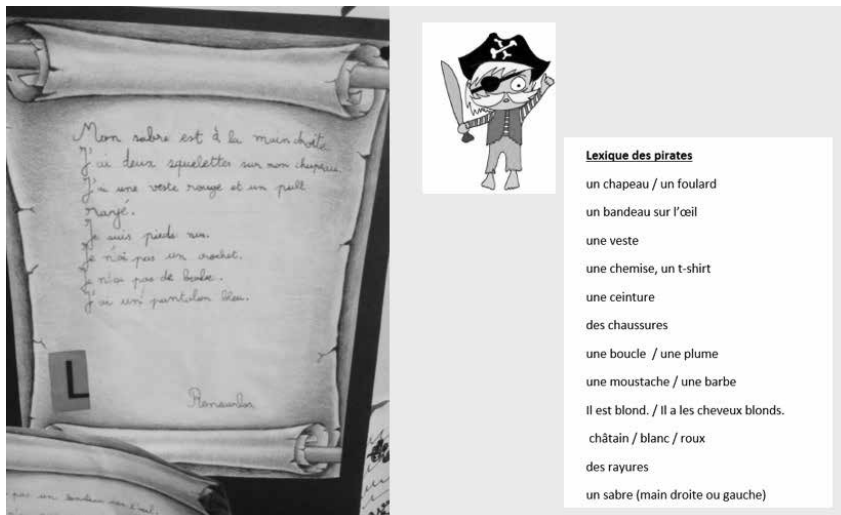
Une seconde tâche proposée est la réalisation d'un jeu du «qui est-ce». Pour reprendre l'activité proposée sur le site de Lutin Bazar, les élèves disposent d'une planche de douze portraits de pirates et sont invités à jouer. Dans un premier temps, l'enseignante décrit les pirates, puis c'est au tour d'un enfant, et enfin ils jouent en groupe. Lorsque les élèves

se sont familiarisés avec le vocabulaire et les structures syntaxiques, ils rédigent individuellement la description d'un pirate. Une aide est apportée pour les élèves en difficulté. Les élèves plus à l'aise ont d'autres contraintes comme l'utilisation de phrases négatives. En outre, ils ont la responsabilité de relire les portraits des élèves en difficulté afin d'évaluer si leur description permet d'isoler un pirate en fin de jeu. L'enseignante, en hiérarchisant les degrés de difficulté de la tâche et des compétences à acquérir, va pouvoir proposer des activités différenciées. Après avoir travaillé l'agrandissement des portraits en art, en réalisant leur pirate aux pastels, les élèves enregistrent leurs textes puis l'enseignante crée des codes QR.

Ces enregistrements, qui permettront aux élèves non lecteurs de l'école de participer au jeu, sont aussi vecteurs de différenciation. En effet, même si chaque enfant a la même tâche, s'enregistrer, l'enfant en difficulté peut non seulement avoir une rétroaction immédiate de la part de l'enseignante sur sa production orale, et se réenregistrer autant de fois qu'il le souhaite et, pendant son temps libre, réécouter les productions de ses camarades après avoir scanné les codes QR. Lors de l'exposition du jeu du «qui est-ce?» les parents d'élèves ainsi que les élèves des autres classes sont invités à appairer les portraits et leurs descriptions. Afin de différencier les parcours pour les élèves les plus avancés, l'écriture d'une lettre explicative leur est proposée.

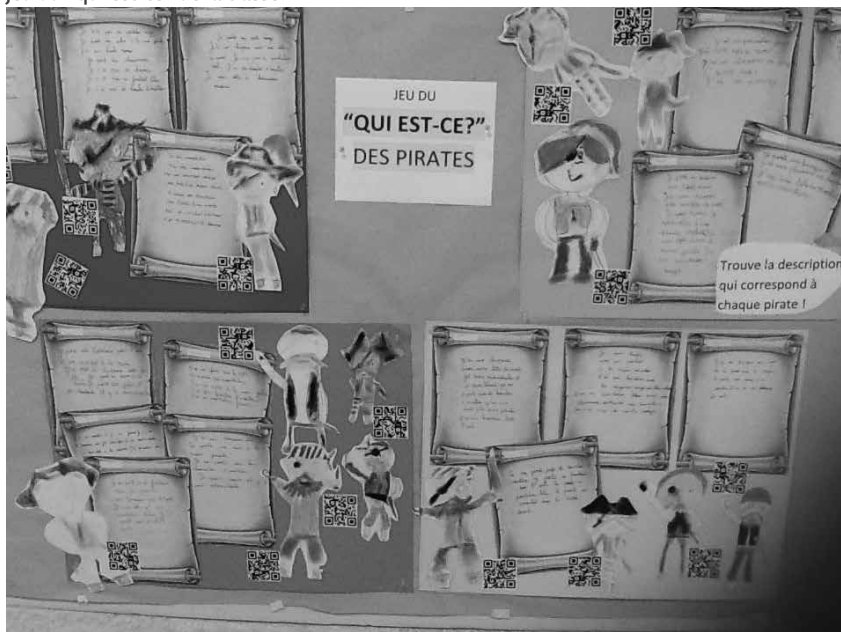
Après le texte descriptif, s'ensuit un travail sur le texte narratif. L'écriture d'une histoire sur le thème des pirates est différenciée par la création de groupes de besoins et la déclinaison des modalités d'entrée dans l'écriture. Les élèves plus à l'aise en langage ont utilisé le dessin comme première étape préréactionnelle. D'autres, ayant davantage le besoin de manipuler, ont apporté des figurines pour mettre en scène leur histoire et l'oraliser avant de l'écrire. Ce groupe va bénéficier de l'étayage de l'enseignante. L'écriture collaborative va permettre de ne pas enfermer les élèves dans leurs différences: au contraire, les potentiels de chacun sont exploités dans un objectif commun via la collaboration entre pairs. L'enseignante différencie également ses exigences, notamment dans la demande d'ajout de détails. Les programmes du cycle 2 précisent d'ailleurs que «la variation sur la longueur peut être une variable différenciant les attentes selon l'aisance des élèves dans une même situation». Les élèves utilisent ensuite l'application Puppert Pal pour créer leur film d'animation. Voici quelques exemples réalisés par les élèves de la classe:

La description physique d'un pirate

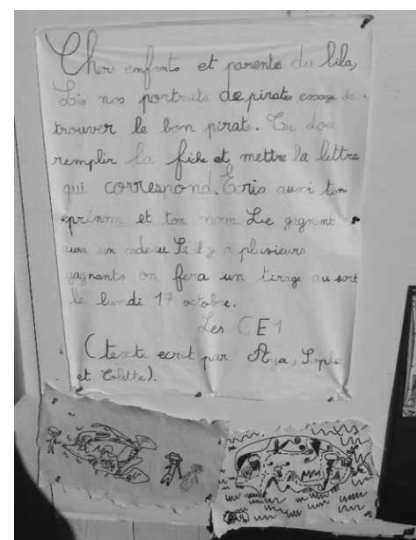


- > <https://www.youtube.com/watch?v=yJESiKL-7lc&index=61&list=UU77V6lhdCYjwfgcZcmM-pVNg>
- > <https://www.youtube.com/watch?v=Re-22EL-z7Gg&index=60&list=UU77V6lhdCYjwfgcZcmM-pVNg>
- > <https://www.youtube.com/watch?v=ZU-XhWQQF3BQ&list=UU77V6lhdCYjwfgcZcmM-pVNg&index=63>

Jeu du «qui est-ce» de la classe



Lettre explicative du jeu



3. La pédagogie de projet comme approche féconde de différenciation

3.1 L'équilibre entre technicité et créativité

La pédagogie de projet permet de poser l'utilisation de la différenciation comme nécessaire à la réalisation d'un objectif commun, et non comme un dispositif qui ne servirait qu'à pallier les difficultés de certains élèves. L'avantage de ce projet réside dans le fait que les jeunes apprenants aiment qu'on leur confie des tâches variées. S'il existe parfois des groupes de niveaux, ces derniers ne stigmatisent en aucun cas certains élèves.

La différenciation s'opère au niveau de la planification, des évaluations, mais aussi de la gestion du groupe classe. La différenciation se pense *a priori* (Kahn, 2010). L'enseignant-e procède à un repérage de différences, en adoptant une «posture de décentrement» (Meirieu, 1985). Puis, il/elle crée, planifie des situations d'apprentissage qui vont permettre à chacun de progresser. Au cours des séances, l'enseignant-e évalue régulièrement. Selon Meirieu (1985), «évaluations diagnostique, formative et sommative sont donc des leviers essentiels pour mettre en place une pédagogie différenciée; sans elles nous n'avons que peu de chances de répondre au défi de l'hétérogénéité». La différenciation pédagogique, si elle nécessite de répondre à un plan d'actions, est bien loin d'un carcan. Pour Meirieu (1985), «il faut donc renoncer à concevoir la différenciation de la pédagogie comme la mise en place mécanique d'un système éducatif où la programmation de différentes variables conduirait à définir avec certitude à chaque instant, la solution unique optimale». Ainsi, notre projet représente une piste possible parmi une quantité infinie de projets. Différencier les apprentissages, c'est trouver le juste équilibre entre planification, évaluations, gestion de classe et créativité. D'après Kahn (2010), la pédagogie différenciée est un «défi lancé à l'inventivité des pédagogues».

3.2 L'apport des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE)

Comme le souligne Meirieu (1985), la facilité qu'ont les enfants à utiliser les TICE est liée à leur degré d'utilisation

en contexte familial. Il existe en général une émulation chez les jeunes apprenants à utiliser les TICE. Aussi, nous ne recommandons pas de permettre à seulement certains élèves l'accès aux nouvelles technologies pour différencier une compétence choisie: au contraire, les TICE peuvent permettre une rétroaction immédiate, la possibilité d'essayer, de faire et refaire, que ce soit en termes de langage oral ou écrit, et d'avancer à son rythme. En cela, elles peuvent être considérées comme objet de différenciation, grâce à la planification de l'enseignant et des tâches en amont, ainsi que de son retour.

En définitive, si l'école peut être considérée comme un espace de socialisation qui vise la maîtrise de concepts préétablis par les textes officiels, il s'agit pour l'enseignant de faire se rejoindre les exigences institutionnelles standardisées avec les singularités des élèves. La pédagogie de projet permet de prendre en compte les différences des élèves afin qu'elles nourrissent la dynamique du groupe, renforcent la coopération et représentent un levier d'apprentissage pour tous. La pédagogie différenciée représente une démarche nécessaire à la prise en compte de l'hétérogénéité. Il ne s'agit pas d'effacer les différences, ni de les valoriser, mais de les prendre en compte afin de permettre le développement des potentiels de chacun et la réussite de tous.

Réalisation d'un film d'animation avec l'application Puppet Pal



Différencier les apprentissages, c'est trouver le juste équilibre entre planification, évaluations, gestion de classe et créativité.

Bibliographie et sitographie

Jacomino, B. (2012). L'égalisation par la différenciation pédagogique? *Le Philosophe*, 37(1), 85-95. doi:10.3917/phoir.0370085. <https://www.cairn.info/revue-le-philosophe-2012-1-page-85.htm>

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles: De Boeck

Meirieu P. (1985). *L'école mode d'emploi. Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*. Montrouge: ESF.

Bulletin officiel du programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), fixé par l'arrêté du 26 novembre 2015. http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

Plateau de jeu pour le jeu du «Qui est-ce?» <http://lutinbazar.fr/portraits-de-pirates/>

LANGUAGE

English as a foreign language

TARGET

Secondary school I

AIMS

- > Foster differentiated learning through heterogeneous groups
- > Use "Montessori Lap-books" to improve grammar skills and knowledge

MATERIALS

Pictures of the lap-books are presented in this article.



UN'ESPERIENZA CON I "LAPBOOK MONTESSORIANI" PER L'APPRENDIMENTO DELL'INGLESE L2 IN UNA CLASSE ETEROGENEA

In this article I am going to report on an activity that I have put in place during this school year with a group of pupils attending the first year of the Italian secondary school (11/12 years old) where I teach English as a foreign language.

In this activity we use "Montessori lap-books" which this group of pupils has made in the frame of a cooperative-learning activity. The "lap-books" are then used in order to support the memorization and the application of some basic English linguistic events. I like this activity because it helps me to make students with different abilities work together. Visible results concern above all transversal skills such as meta-linguistic and language awareness, autonomy and the development of learning strategies such as auto-correction strategies. Our hypothesis is that these transversal skills can support communication in L2.

● Paola Riviuccio
IC Casalegno Leini (TO),
Italia



Paola Riviuccio è un'insegnante di inglese nella scuola media italiana e dottore in Didattica delle lingue e delle culture. Nella sua attività di insegnante e come dominio di ricerca privilegia gli approcci plurilingui, interculturali e che si ispirano alla didattica inclusiva.

1. Introduzione

In questo articolo vorrei illustrare come l'uso dei *lapbook* che possiamo chiamare "montessoriani" (si veda più avanti) può permettere una rimediazione dei saperi per certi aspetti dell'apprendimento di una lingua straniera in modo differenziato. Infatti, i *lapbook* possono essere usati come mezzo di riflessione, di recupero e di approfondimento di alcune strutture grammaticali di base. Questo strumento, realizzato dagli allievi stessi in gruppi eterogenei dal punto di vista della capacità di apprendimento, permette di creare momenti di focalizzazione sulla forma e sulle strutture grammaticali, facendo sì che tutti si sentano coinvolti e impegnati in un'attività che, altrimenti, rischierebbe di essere troppo concettuale e astratta. L'attività in classe qui presentata è stata realizzata con un gruppo di alunni del primo anno di scuola media italiana (11/12 anni) ai quali insegno inglese come L2. Gli allievi hanno seguito lo studio di questa lingua durante i cinque anni della scuola primaria per tre ore la settimana, imparando ad usare la lingua attraverso

attività di memorizzazione di alcuni *chunks* discorsivi e di alcuni modelli linguistici. Nel primo anno di scuola media, invece, si cerca di avviare i ragazzi verso una coscienza metalinguistica. Il gruppo con cui ho lavorato era composto di 23 alunni; dieci di essi, per diverse ragioni, avevano difficoltà nella lettura e nella comprensione di un testo e difficoltà di concentrazione. Presenterò più in dettaglio tali difficoltà nel corso della descrizione dell'attività.

Dopo aver illustrato rapidamente i fondamenti teorici dell'uso dei *lapbook* in ambito didattico, soprattutto in relazione al carattere inclusivo di questa pratica, mi soffermerò su una descrizione del *lapbook* come strumento di apprendimento. In seguito presenterò alcuni esempi realizzati dagli stessi studenti, illustrati con qualche foto delle loro produzioni. Infine mi soffermerò sul processo di apprendimento che tale pratica incoraggia, soprattutto nei ragazzi con maggiori difficoltà, sulle forme di lavoro differenziato che lo strumento permette e sui criteri di valutazione dell'attività.

2. I *lapbook* “montessoriani”

La parola *lap* in inglese significa ‘grembo’; in parole composte viene usata anche per indicare un piccolo oggetto che può tenersi sulle ginocchia (per es. il *laptop*, ‘computer portatile’); il verbo *to lap* nella sua accezione di ‘fare il giro’ può indicare l’atto di riassumere un argomento dopo che lo si è analizzato nei suoi diversi aspetti. Nel concreto, possiamo definire il *lapbook* come una mappa concettuale tridimensionale, interattiva, che assume la forma di un libro. Al suo interno sono raccolte informazioni su un argomento, suddivise in tasche e compartimenti e presentate in modo creativo e ludico, come si potrà vedere dalle foto che illustrano il presente articolo. Perché i *lapbook* vengono chiamati “montessoriani”? Perché si ispirano all’approccio di Maria Montessori (1952) sullo sviluppo del linguaggio nel bambino; tale approccio si fonda su alcuni principi fondamentali, quali lo sviluppo dell’autonomia del bambino, che deve essere messo in condizioni di autocorreggersi, la possibilità di manipolare oggetti di apprendimento e la gradevolezza estetica del materiale utilizzato nelle attività di apprendimento. Il *lapbook*, come vedremo agisce quale strumento di rimediazione con il quale un fatto linguistico si concretizza attraverso una serie di elementi colorati e manipolabili (parti del discorso) da inserire in tasche differenti (categorie) o abbinare ad un’istruzione d’uso (“la regola”).

3. L’attività

L’attività di realizzazione dei *lapbook* ha occupato il secondo quadrimestre dell’anno scolastico. Al fine di raccogliere e misurare i dati che illustrerò, ho tenuto un diario di bordo sul quale ho annotato le mie impressioni, emerse sia durante le attività sia dopo l’ora di lezione; nel diario ho inserito anche le foto dei vari *lapbook* realizzati dagli allievi. Nelle sezioni 3.1 e 3.2 presento due *lapbook* particolarmente rappresentativi dei processi di apprendimento e riflessione attivati; la presentazione di altri due *lapbook* mi permetterà di illustrare i criteri di valutazione delle produzioni dei ragazzi (sezione 3.3).

L’attività con i *lapbook* è cominciata nel mese di febbraio. Le verifiche scritte svolte nel primo quadrimestre mi avevano dato modo di capire su quali strutture grammaticali era necessario soffermarsi prima di avanzare con il programma. Ho suddiviso la classe in gruppi di due, tre o quattro alunni, abbinati in modo da

ottenere gruppi eterogenei dal punto di vista delle competenze emerse nelle diverse verifiche. Ai ragazzi ho distribuito dei fogli A4 di cartoncino colorato. Ad ogni gruppo ho proposto una struttura grammaticale da approfondire permettendo loro di consultare il manuale in uso, *Game on!*. Il primo passo è stato quello di chiedere ai ragazzi di abbozzare un progetto di *lapbook* semplicemente con qualche schizzo su un foglio; sulla base di queste idee iniziali ho potuto dare loro qualche suggerimento su come rendere il *lapbook* più leggibile.

3.1 *Lapbook* n° 1

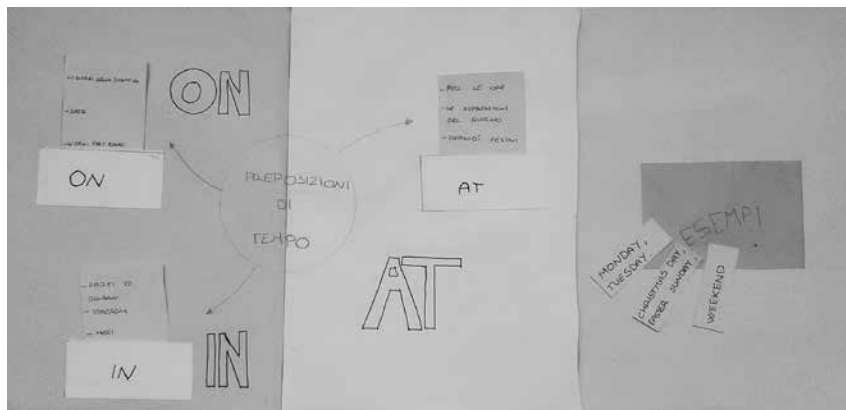
Il primo *lapbook* che esaminerò qui aveva quale tema l’uso delle preposizioni di tempo IN, ON, AT. A realizzare il lavoro sono stati due ragazzi che chiamerò S. e K. S. è un ragazzo molto sveglio anche se spesso svogliato, K. è un ragazzo che presenta grosse difficoltà di concentrazione. Il loro *lapbook* è strutturato su tre pagine, ciascuna dedicata a una preposizione. Per ogni preposizione c’è una tasca e dentro ogni tasca c’è un cartellino con la regola d’uso. Per esempio il cartellino relativo alla preposizione IN reca le indicazioni: parti del giorno, stagioni, mesi, anni. Nella stessa tasca ci sono poi altri cartellini con esempi di avverbi di tempo non affiancati dalla preposizione che dovrebbe precederli: per esempio, sempre per la tasca IN, ci sono quattro cartellini su ognuno dei quali c’è scritto rispettivamente: *October/November, Spring/Winter, Morning/Evening, 2001/1983*.

S. ha avuto l’idea di attribuire ad ogni pagina una preposizione e di inserire una tasca per ogni preposizione. Inoltre ha avuto l’idea di creare dei cartellini in cui elencare la categoria di avverbi di tempo che si abbinano ad ogni preposizione. Io ho suggerito di inserire anche alcuni esempi di avverbi di tempo, in modo da incoraggiare S. a passare dalla regola teorica alla sua applicazione pratica. Da par suo K. si è preoccupato soprattutto di fornire idee per rendere il *lapbook* più “divertente” e ha contribuito a scrivere, ritagliare e incollare le varie parti dello stesso. Conclusa questa parte di lavoro S. ha dedicato del tempo per spiegare a K. come avrebbe dovuto presentare la sua parte. S. non ha difficoltà di apprendimento ma non ama studiare e sistematizzare le nozioni che apprende. Durante questa attività, però, è stato proprio ciò che ha dovuto fare: ha letto con attenzione la regola e gli esempi che ha trascritto

Il *lapbook* agisce quale strumento di rimediazione con il quale un fatto linguistico si concretizza attraverso una serie di elementi colorati e manipolabili (parti del discorso) da inserire in tasche differenti (categorie) o abbinare ad un’istruzione d’uso (“la regola”).

in forma chiara sui cartellini. Dovendo poi spiegare al compagno come presentare il lavoro, non solo ha ripetuto ad alta voce più volte la regola ma ha cercato anche di semplificarla per spiegarla meglio al compagno. Vediamo ora in che modo K. ha risposto all'attività.

Figura 1: Lapbook 1



Chiedo a K. di illustrarmi il *lapbook* e procedo in questo modo: estraggo dalle tasche le tesserine con le regole e quelle con gli avverbi di tempo e poi le mischio. Come prima prova chiedo a K. di inserire le tessere con le regole nelle tasche corrispondenti: K. esegue bene questa prima prova. Come seconda prova chiedo a K. di inserire anche le tesserine con gli avverbi di tempo nelle rispettive tasche: K. questa volta si sbaglia e crea i seguenti abbinamenti:

Tabella 1 – Prova abbinamento preposizioni/avverbi errata

Parti del giorno	Monday/ Tuesday
Stagioni	Spring/Winter
Mesi	October/November
Anni	17th March, 27th February

Chiedo dunque a K. di riprendere il cartellino con la regola che riguarda la preposizione IN, di leggerla e cercare di capire quale avverbio di tempo è l'intruso in quella tasca, e quindi non si usa con la preposizione IN. K. rilegge la regola e si rende conto che gli avverbi intrusi sono "Monday, Tuesday", e "17th March, 27th February"; quindi K. è capace di auto-correggersi e di realizzare l'abbinamento corretto:

Tabella 2 – Prova corretta di abbinamento preposizioni/avverbi di tempo

Parti del giorno	In the morning/in the evening
Stagioni	Spring/Winter
Mesi	October/November
Anni	2001/1983

Mi rendo così conto che K. ancora confonde la nozione di "parte della giornata" con "giorno" e che non ricorda bene tutti significati delle parole *evening* e *morning* imparate solo attraverso i saluti *good morning* e *good evening*. Inoltre K. confonde la nozione di "anno" con "data". Decido di intervenire per spiegare meglio all'intera classe la dif-

ferenza tra queste nozioni. Procedo con un approccio frontale. Chiedo a tutti i gruppi di sospendere un momento l'attività e sulla lavagna scrivo "Anno/Year = 1990/2011 etc.", e "Data/Date = 3rd of June, 25th of January etc". Poi chiedo ad alta voce *What is 2001, a year or a date?*; inoltre prendo anche i cartellini con gli esempi realizzati dai due ragazzi e chiedo *What is this: a part of the day or a day of the week?*, indicando i cartellini con le parti del giorno e i giorni della settimana. Procedo in questo modo finché non mi rendo conto che i ragazzi hanno ben compreso i differenti significati.

La terza prova che chiedo a K. di svolgere è un esercizio sul manuale in uso: deve scegliere per ogni frase quale tra due preposizioni date inserire. K. ancora si sbaglia con la preposizione AT. Chiedo di nuovo a K. di leggere la tesserina corrispondente alla preposizione AT e correggere i suoi errori. Anche in questo caso, con l'aiuto del suo *lapbook*, K. riesce a correggersi da solo.

3.2 Lapbook n° 2

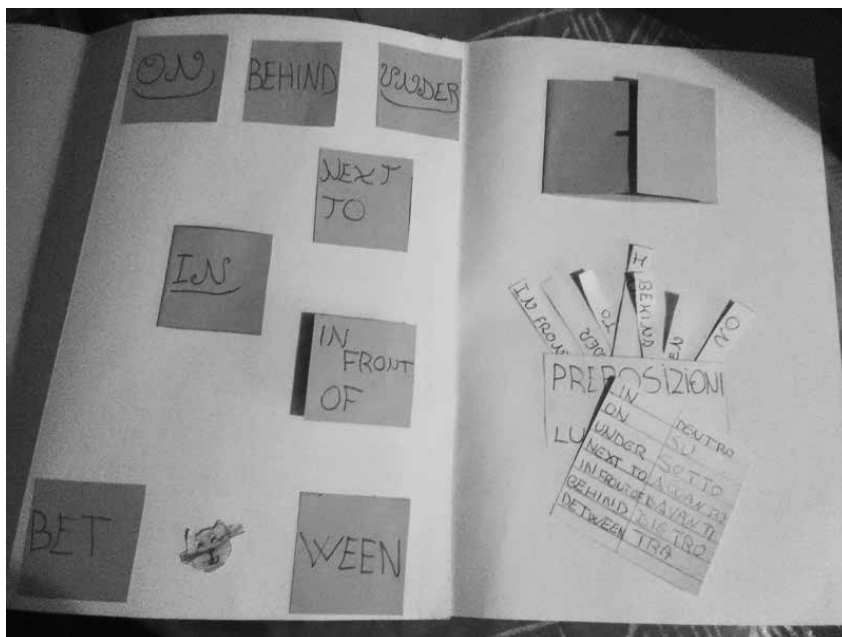
Il secondo esempio riguarda un *lapbook* sull'uso delle preposizioni di luogo *IN, ON, UNDER, BETWEEN, BEHIND, NEXT TO*. Gli autori del *lapbook* sono M. e C., due ragazze che presentano entrambe problemi di comprensione della lingua scritta, anche in italiano, loro lingua di scolarizzazione. C. è seguita da un'insegnante di sostegno e da una logopedista. Chiedo a M. e C. di realizzare un *lapbook* sulle preposizioni di luogo perché ho notato, durante la verifica scritta, che questa struttura non era stata assolutamente capita e che le ragazze tendevano a confondere l'uso delle preposizioni. Dunque ho chiesto loro di lavorare in autonomia. M. e C. cercano sul libro di testo la parte inerente alle preposizioni e autonomamente realizzano il *lapbook* riprodotto nella fig. 3, anch'esso suddiviso in tre parti.

La parte più interessante del *lapbook* è quella centrale in cui le allieve hanno concepito l'idea di un gattino che deve essere posizionato su diversi cubi incollati sul *lapbook*. Tre soluzioni trovate dalle allieve mi hanno sorpreso: la parola *BETWEEN* segmentata in *BET...WEEN* che mette in risalto l'idea dell'essere tra due cose; il cubo con la scritta *IN* che nasconde una piccola tasca all'interno della quale potrà essere inserito il gattino; e il cubo con la scritta *BEHIND* che si può scollare

Figura 2: Lapbook 1, abbinamento errato



Figura 3: Lapbook 2, preposizioni di luogo



da un lato in modo che il gattino possa essere inserito nel retro. Queste soluzioni evidenziano le strategie personali adottate da M. e C. a sostegno del loro processo di memorizzazione.

M. illustra il suo lapbook e io procedo dandole delle indicazioni in inglese del tipo: *The cat is ON the cube, The cat is UNDER the cube*, e così via.

Figura 4: Lapbook 2, preposizioni di luogo: NEXT TO



M. ha delle esitazioni e si confonde tra *BETWEEN* e *BEHIND*; capisco che confonde due parole inizianti con lo stesso fonema e colgo l'occasione per focalizzarmi sulla

loro pronuncia e grafia. M. ha bisogno di ripetere due volte l'esercizio, dopo di che le preposizioni sembrano essere state memorizzate. Ad ulteriore supporto della memorizzazione di questa struttura M. e C. hanno inserito in una tasca un piccolo cartellino con una tabella che riporta a sinistra le preposizioni in inglese e a destra la loro traduzione in italiano. Le due ragazze hanno dunque creato uno strumento che le aiuterà nell'autocorrezione.

3.3 Favorire lo scambio e la collaborazione in gruppi eterogenei

Per illustrare il modo in cui la realizzazione e l'uso dei lapbook favoriscono sia la collaborazione tra allievi in gruppi anche eterogenei sia, a volte, un "tutorato spontaneo", presenterò un terzo esempio di lapbook realizzato da due allievi, l'alunna tutor G. e R. sul tema degli aggettivi possessivi.

Figura 5: Lapbook 4, gli aggettivi possessivi



Il lapbook si compone di tante tesserine incollate in ordine sparso, riportanti ciascuna un aggettivo possessivo. Inoltre c'è una finestrella che si può aprire e chiudere all'interno della quale sono riportati gli aggettivi possessivi in inglese dalla prima alla sesta persona con la rispettiva traduzione in italiano.

Questa volta è R. che deve dimostrare di aver compreso l'uso degli aggettivi possessivi. R. è un bambino di lingua rumena, è molto vivace e dimostra di non amare molto le materie di studio, spesso è in conflitto con i compagni. Procedo nella seguente maniera: chiedo allo studente di leggermi nell'ordine dalla prima alla sesta persona gli aggettivi possessivi presenti in ordine sparso sul lapbook. L'esercizio è svolto correttamente. In secondo luogo indico a casaccio la tesserina/aggettivo possessivo *our* e chiedo a R. di dirmi il corrispondente in italiano. Il bambino esita, non sa cosa rispondere. Interviene a questo punto immediatamente l'alunna tutor e a bassa voce gli suggerisce: "visualizza nella tua mente quello che c'era scritto dietro la finestrella e ripetilo dentro di te". Il bambino esegue l'operazione a bassissima voce e riesce a darmi la risposta corretta: *our* = "nostro". Ogni volta che R. non ricorda l'equivalente italiano si perde, è smarrito, ma è supportato dal suo tutor, G., che gli ricorda di "ripetere dentro di sé il contenuto della finestrella". Grazie a questo aiuto efficace R. riesce a svolgere correttamente la seconda prova. Attraverso questa attività i ragazzi hanno dimostrato l'efficacia della collaborazione: il tutor G. più competente è stato in grado di suggerire una buona strategia a R., il quale è stato molto collaborativo nel seguire il suggerimento del compagno.

4. Valutazione dei lapbook realizzati

Subito dopo la presentazione dell'attività di realizzazione dei lapbook è necessario presentare una griglia di valutazione in modo che i ragazzi sappiano sin da subito esattamente cosa ci si aspetta da loro. La griglia viene poi ripresa e riletta al momento della valutazione, facendo capire agli studenti, attraverso esempi concreti, perché un lavoro ha ottenuto una valutazione migliore di un altro. Il momento della valutazione è stato utile anche a me: in qualità di insegnante ho capito che alcune parti dell'attività didattica meritavano di essere trattate in modo più raffinato. Per esempio mi sono resa conto che i ragazzi tendevano

Figura 6: Lapbook 3, Avverbi di frequenza



Figure 7: Lapbook 3, Avverbi di frequenza - abbinamento Inglese/italiano



a ricopiare la regola grammaticale dal manuale e a riportarla tale quale sul *lapbook*. Un'operazione di questo tipo è risultata essere inutile se non nociva. Infatti il *lapbook* non è finalizzato a far memorizzare agli allievi una regola, ma a fargliela esprimere e mettere in pratica attraverso oggetti concreti, manipolabili. Il rischio della pura memorizzazione è che i ragazzi più fragili si perdano in un metalinguaggio di cui non comprendono a pieno il significato. Più in dettaglio la griglia di valutazione prende in considerazione gli elementi riportati qui di seguito.

4.1 Criterio 1: la realizzazione

Per valutare la realizzazione del lavoro mi baso per esempio sull'uso dei colori, di tasche o altri elementi grafici e materiali considerando se hanno un carattere esplicativo e se possono essere utilizzati in modo interattivo. È necessario far comprendere agli allievi questi criteri appoggiandosi sulle loro stesse realizzazioni. Riprendo come esempio il *lapbook* n° 2: sul foglio destro del *lapbook* c'è una piccola tasca con tante tesserine, ognuna di queste reca scritta una delle preposizioni già presenti nella pagina centrale. Ai ragazzi chiedo quale sia la funzione di queste tesserine, in che modo possono essere utilizzate. Gli alunni devono essere in grado di giustificare le loro scelte, definirne gli obiettivi. Nel caso in questione la soluzione adottata non era giustificabile: apparentemente le alunne avevano inserito i cartellini unicamente come elemento decorativo.

4.2 Criterio 2: le strategie sviluppate

Un altro elemento da valutare è la presenza di strategie di apprendimento e di autocorrezione e la loro messa in evidenza. Per esempio l'alunno A. ha realizzato un *lapbook* sugli avverbi di frequenza. Esso si compone di due serie di cartellini con gli avverbi di frequenza in inglese e la corrispondente traduzione in italiano: ogni coppia di cartellini ha lo stesso colore: con questa strategia A. non avrà difficoltà ad abbinare l'avverbo inglese con la rispettiva traduzione.

4.3 Criterio 3: la collaborazione

Il gruppo deve dimostrare un'efficace collaborazione tra i membri: i ragazzi più deboli hanno compreso la regola analizzata? E quale è stato l'apporto degli alunni più competenti nel processo di apprendimento? In generale non intervengo durante la presentazione dei ragazzi ma osservo attentamente e al momento della valutazione valorizzo e metto in evidenza sia il contributo portato dal compagno *tutor* sia la capacità dei ragazzi più fragili di reagire positivamente agli *input* dei compagni e anche ai miei. I ragazzi sanno bene che saranno valutati e riceveranno un voto in base alla capacità di tutti i componenti del gruppo di dimostrare collaborazione alla realizzazione e alla presentazione del loro *lapbook*.

5. Conclusioni

I risultati di questa mia prima esperienza di uso dei *lapbook* applicati alla riflessione (meta)linguistica in EFL riguardano soprattutto le competenze procedurali, segnatamente le competenze strategiche che sostengono la memorizzazione (Othenin-Girard, 2018), l'applicazione delle regole studiate, così come l'autocorrezione e l'autonomia nella comprensione del funzionamento di alcune strutture di base della lingua.

Dalle osservazioni annotate nel "diario di bordo" e dall'analisi dei dati raccolti sul campo, nelle attività in classe ricaviamo alcune considerazioni conclusive: generalmente gli alunni più capaci hanno subito le idee chiare su come strutturare il *lapbook*, mentre gli alunni più deboli nella fase iniziale tendono a passare subito alla realizzazione pratica, saltando la fase di pianificazione.

I *lapbook* si rivelano essere un efficace strumento di mediazione, favoriscono lo sviluppo di una conoscenza procedurale nei ragazzi *tutor*, che devono sforzarsi di far capire ai loro compagni il modo più adatto di memorizzare e poi utilizzare correttamente una determinata regola grammaticale. Per ottenere questo risultato i *tutor* devono esplicitare la propria strategia di apprendimento ed è proprio tale esplicitazione a renderli padroni della norma.

Gli alunni più fragili, dal canto loro, sono resi autonomi in modo graduale: per prima cosa imparano a cercare la regola nel manuale, che diventa così uno strumento di apprendimento più familiare. L'azione reiterata, prima tramite la realizzazione dei cartellini inerenti alle varie parti del discorso e poi tramite l'inserimento degli stessi nelle apposite tasche, favorisce l'interiorizzazione dell'idea di categoria; il lavoro con i compagni è di aiuto e induce a non abbandonare l'attività di fronte alle prime difficoltà.

Infine, anche l'insegnante è parte integrante del lavoro collaborativo: i ragazzi spesso hanno bisogno di essere rassicurati tappa dopo tappa sul modo di procedere. Ed è quest'ultima parte che meriterebbe di essere analizzata meglio con l'ausilio di strumenti di osservazione più obiettivi.

Bibliografia

Linwood P., Guglielmino, D. & Kennedy, C. (2017). *Game on!* Torino: Petrini Editore.

Montessori, M. (1952). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti Libri.

Othenin-Girard, F. (2018). Entretien avec Susanne Wokusch, les langues pour des cerveaux immatures. *Prisme*, 4/6, 16-20.

LANGUAGE

French as L1 or L2, language of schooling

TARGET

Primary school

AIMS

- > Value linguistic heterogeneity
- > Valorise the competences of pupils with different L1s
- > Foster cooperation through differentiated activities inside the classroom

MATERIALS

- > Project-planning
- > Worksheets
- > Examples of multilingual and cooperative activities

DIFFÉRENCIER L'ENSEIGNEMENT PAR DES ACTIVITÉS COOPÉRATIVES PLURILINGUES

Didattica

Per responder a la gronda diversitat linguistica e socioculturala dals scolars e da las scolaras d'ina classa da la Savla primara (20 uffants dad 8-9 onns, 16 linguas discurridas en la classa), ha in project d'instrucziun differenzià en mira da rinforzar la participaziun da tuts. El resguarda tut las linguas represchentadas en la classa, cumpris las linguas minoritaras ed ils dialects, e sa basa sin la valorisaziun da las competenzas linguisticas dals scolars e da lur famiglia tras activitads scolasticas plurilinguas en ina perspectiva cooperativa.

Ventgadus exercizis ed in giu cun differentas modalitads da lavur (preparaziuns en classa u en famiglia, lavurs da gruppas cooperativas, discussiuns collectivs) èn vegnids elavurads ed examinads en classa durant la lectura suandanda d'ina paraula classica en il rom da l'instrucziun da franzos, lingua da scolaziun.

La mondialisation voit l'émergence de sociétés de plus en plus multiculturelles et d'écoles à forte diversité sociale, culturelle et linguistique. C'est particulièrement le cas à Genève, où les classes regroupent des élèves d'origines sociales et culturelles très diverses avec un nombre important d'élèves dont la langue première est différente de la langue d'enseignement. Dans ces contextes d'enseignement multilingues et multiculturels, l'hétérogénéité représente autant une richesse qu'un défi, notamment lorsque les enseignant-e-s souhaitent proposer des pratiques permettant de renforcer la participation de tous les élèves dans les activités scolaires (Buchs, Sanchez-Mazas, & Zurbriggen, sous presse).

Cet article présente un dispositif d'enseignement intégratif mis en place dans une classe de 5^e primaire (8-9 ans) représentative de cette diversité. Ce dispositif a été élaboré en collaboration avec des enseignantes titulaires (S. Fratianni et L. Fournier), des collaborateurs et collaboratrices scientifiques (M. Maradan, M. Ramirez et D. Zinetti), des stagiaires (C. Cazin et E. Lamarina) et des chercheurs et chercheuses (C. Buchs, N. Margas et

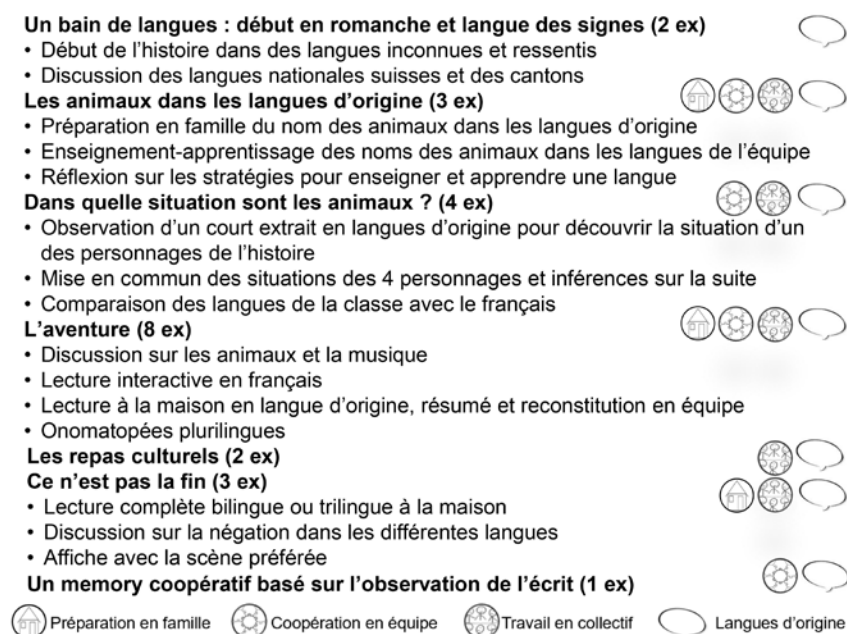
M. Sanchez-Mazas). L'élaboration des activités et du matériel a été soutenue par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique et a reçu un subside de l'Office Fédéral de la Culture. Le dispositif s'appuie sur les acquis du champ de l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro, 2003) et de la pédagogie coopérative (Buchs, 2017a). Il vise à dépasser les problèmes de statut des élèves parmi leurs pairs – c'est-à-dire le prestige plus ou moins important d'un-e élève dans la classe (en termes sociaux et/ou scolaires) prédisant sa participation en classe (Cohen, 2002).

1. Présentation de l'intervention

L'intervention présentée dans cet article s'est étendue sur 8 mois durant l'année scolaire 2016-17 dans une classe de 5^e primaire de 20 élèves, où 16 langues différentes ont été répertoriées. D'octobre à novembre, l'enseignante a proposé des activités coopératives dans différentes disciplines. De novembre à décembre, elle a introduit des activités d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. De

Céline Buchs, Margari-
ta Sanchez-Mazas | Uni
Genève, Nicolas Margas
| Uni Caen, Mathilde
Maradan, Diego Zinetti et
Eleftheri Lamarina
| Uni Genève

Figure 1. Résumé des activités coopératives plurilingues lors de la lecture suivie



Les lecteurs ou les lectrices intéressé-e-s peuvent contacter la première auteure pour obtenir le rapport rédigé par M. Maradan, M. Sanchez-Mazas et C. Buchs dans le cadre du projet Olang «Lecture plurilingue en classe dans une perspective coopérative»; ce rapport présente l'ensemble des activités.

février à mai, elle a mis en œuvre les activités coopératives plurilingues. Ces activités mobilisant les langues d'origine des élèves dans une perspective coopérative constituent le cœur du dispositif. Elles ont pris place dans le cadre de l'enseignement du français en lien avec une lecture suivie d'une version simplifiée du conte «Les Musiciens de Brême» contenue dans la mallette interculturelle (http://www.edu.ge.ch/sem/documentation/documents/Mallette_interculturelle.pdf) traduite dans les langues parlées par les élèves. Nous n'avons retenu qu'une langue pour chaque élève plurilingue, à savoir 11 langues sur les 16 parlées par les élèves. Vingt-deux exercices et un jeu ont été proposés (Figure 1), visant à valoriser les apports de tous les élèves et à renforcer leurs compétences linguistiques (y compris en français). Les exercices alternent des préparations individuelles ou collectives en classe, une préparation en famille, des discussions collectives, des lectures interactives et des travaux en petites équipes structurés selon les principes de la pédagogie coopérative.

2. Principes et activités pour renforcer la participation des élèves dans les contextes de diversité linguistique

Ci-après, nous illustrons la mise en œuvre de chaque principe théorique. Il est important de souligner que les exer-

cices mettent ces principes en œuvre de manière articulée et simultanée.

2.1. Ouverture à la diversité linguistique et culturelle

Reconnaissant l'importance de valoriser les langues d'origine des élèves pour soutenir les apprentissages et l'intégration scolaire (Armand & Dagenais, 2012; Coste, 2013), le Canton de Genève propose plusieurs dispositifs pour ouvrir l'école aux différentes langues. Ces dispositifs permettent de sensibiliser les élèves à la diversité des langues, de valoriser celles-ci et de renforcer les relations école-familles (Buchs *et al.*, sous presse). Les propositions didactiques présentées dans les moyens d'enseignement (EOLE, Perregaux *et al.*, 2003, <http://eole.irdp.ch/eole/>) visent à travailler le langage à travers différentes langues. L'objectif est de faire émerger des attitudes positives vis-à-vis des langues et des locuteurs tout en offrant des occasions multiples de travailler la langue d'enseignement. Le Plan d'Etudes Romand incite les enseignant-e-s à s'appuyer sur ces propositions dans le domaine des langues et met l'accent sur l'axe interlinguistique. Ces moyens ont été enrichis par E. Zurbriggen, sur mandat de la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire de Genève, avec des outils pour faciliter les allers-retours entre le français et la/les langue/s de la maison et pour impliquer

les familles dans les débuts de la lecture et de l'écrit. Ces propositions permettent un travail sur la langue de scolarisation à travers le détour par d'autres langues; elles développent les compétences métalinguistiques par l'observation, l'analyse et la réflexion à propos du langage et des langues pour élargir les connaissances des élèves sur les langues et accroître leur motivation à en apprendre, quel que soit leur bagage linguistique initial. Elles permettent également de souligner la valorisation par l'institution scolaire des langues des élèves allophones et plurilingues et de rétablir une certaine égalité entre les langues et/ou dialectes dans les activités proposées en classe.

Des activités d'ouverture à la diversité linguistique sont proposées dans le dispositif à différentes reprises:

> Au cours des premiers mois, les élèves préparent en famille les manières de saluer dans leur langue et présentent en petits groupes et en collectif leurs salutations en indiquant la langue et la région dans laquelle leur famille a appris cette langue.

> L'enseignante propose de saluer chaque jour dans une langue différente afin de mettre une langue et les élèves parlant cette langue à l'honneur.

> Les premiers exercices lors de la lecture suivie plongent les élèves dans l'histoire en leur proposant un bain de langues inconnues. Les élèves écoutent le début du conte et reçoivent la version écrite en romanche, langue inconnue de tous, et visionnent ensuite ce même extrait en langue des signes. Ces exercices permettent de découvrir progressivement les personnages principaux du conte (l'âne, le chien, le chat et le coq) et leur situation initiale en donnant l'occasion de mettre tous les élèves sur un pied d'égalité face aux langues inconnues, d'écouter et/ou d'observer pour tenter d'identifier des mots, d'échanger sur les stratégies possibles pour comprendre et se faire comprendre lorsque les interlocuteurs et les interlocutrices ne partagent pas la même langue et d'échanger leurs impressions et expériences. La discussion permet d'introduire les langues nationales et les différents cantons suisses.

> Après avoir travaillé le nom des quatre animaux dans les langues d'origine des membres de l'équipe, chaque élève reçoit un court texte dans sa langue d'origine sur la situation initiale de l'un des animaux et tente de

comprendre le sens de l'extrait. Une fois l'animal identifié avec certitude par l'équipe, les élèves reçoivent l'extrait en français et le comparent avec les versions dans les langues d'origine de l'équipe.

- > Les élèves apportent un extrait particulier à lire à la maison en version bilingue (les élèves francophones unilingues choisissent une langue présente dans la classe). Pour donner du sens à la lecture de l'extrait en famille, les élèves ont pour mission de raconter à leurs parents le début de l'histoire, jouant ainsi les «facteurs d'histoire», (Buchs *et al.*, sous presse). De retour en classe, ils sont invités à expliquer comment s'est passé cet échange plurilingue en famille.
- > A la fin de la lecture suivie, les élèves apportent la version bilingue (voire trilingue) complète du conte à lire à la maison et doivent identifier les formes négatives dans les langues d'origine. L'enseignante propose un travail explicite sur la négation dans toutes les langues de la classe, à partir de la dernière phrase du conte.
- > Le *memory* multilingue coopératif final amène les élèves à observer les différentes langues à l'écrit.

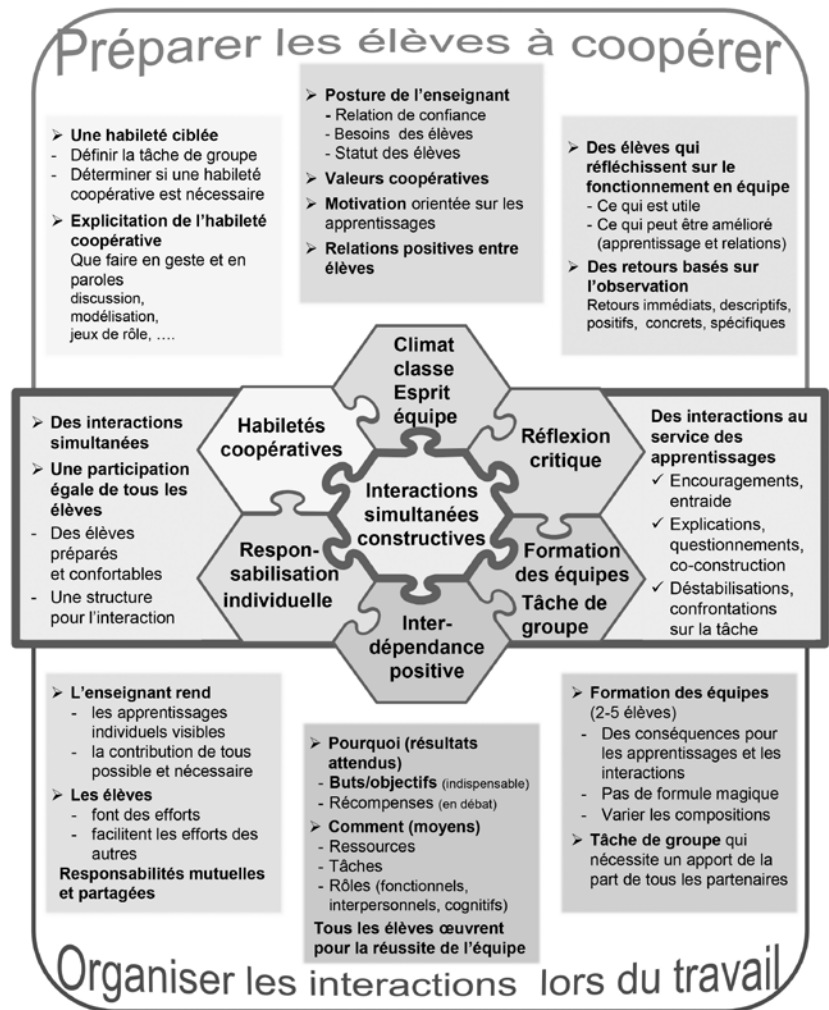
De plus, des activités sont introduites pour favoriser l'ouverture à la diversité culturelle:

- > L'activité sur les salutations familiales offre l'occasion de discuter des différentes régions en lien avec la géographie et les parcours migratoires.
- > Au cours du travail sur le conte des *Musiciens de Brême*, la discussion sur les repas s'élargit sur les différentes manières de manger à travers l'histoire et dans différentes régions sur la base des illustrations du festin des brigands et des animaux et d'extraits d'ouvrages.
- > Le début de l'aventure des animaux offre l'occasion de discuter des pratiques musicales familiales. Les élèves doivent associer un instrument à chaque animal.
- > Des prolongements sont envisageables pour discuter de la place des animaux dans la vie quotidienne (domestiques – sauvages – sacrés) et des animaux dans les histoires connues selon les cultures.

2.2. La pédagogie coopérative pour soutenir la participation des élèves

Les principes de la pédagogie coopérative (Figure 2) sont intéressants pour engager socialement et cognitivement les élèves

Figure 2. Synthèse des principes de la pédagogie coopérative repris de Buchs (2017b).



dans une perspective d'enseignement différencié. L'enseignant-e prépare les élèves à coopérer en favorisant un climat positif pour les apprentissages et les relations, en travaillant les habiletés nécessaires pour bien travailler ensemble et en faisant réfléchir les élèves sur leur manière de fonctionner. Cette préparation induit un contexte coopératif permettant aux élèves de s'engager plus facilement, se sentant soutenu-e-s et intégré-e-s dans le collectif.

Les prises de parole et le développement des compétences langagières sont favorisés par la multiplication d'interactions en face-à-face, moins intimidantes lorsqu'elles prennent place au sein de petites équipes. L'enseignant-e organise les activités de manière à rendre les contributions de toutes et tous possibles et nécessaires en veillant à renforcer la perception de complémentarité liée à l'interdépendance positive et la responsabilité individuelle de chaque apprenant dans l'atteinte de l'objectif de l'équipe. L'accent est également mis sur les apprentissages

individuels de chaque élève.

Dans le dispositif intégratif présenté ici, l'enseignante prépare les élèves à coopérer durant les premiers mois.

Des situations permettant de mieux se connaître et de créer un climat positif sont proposées: un travail régulier sur les habiletés coopératives dans les activités scolaires (Tableau 1) est réalisé; l'enseignante structure de manière coopérative des activités dans différentes disciplines en renforçant l'interdépendance positive et la responsabilisation de manière à ce que tous les élèves participent et contribuent positivement à la réussite de l'équipe et à l'apprentissage des partenaires.

Une manière de faire consiste à identifier les différentes étapes ou activités cognitives nécessaires (voir le Tableau 1 comme exemple de l'utilisation du guide orthographique pour la production de phrases en équipe) et à les associer à des responsabilités différentes que les membres d'une équipe vont assumer à tour de rôle, en veillant à ce que chaque

Tableau 1. Exemple de la préparation coopérative.

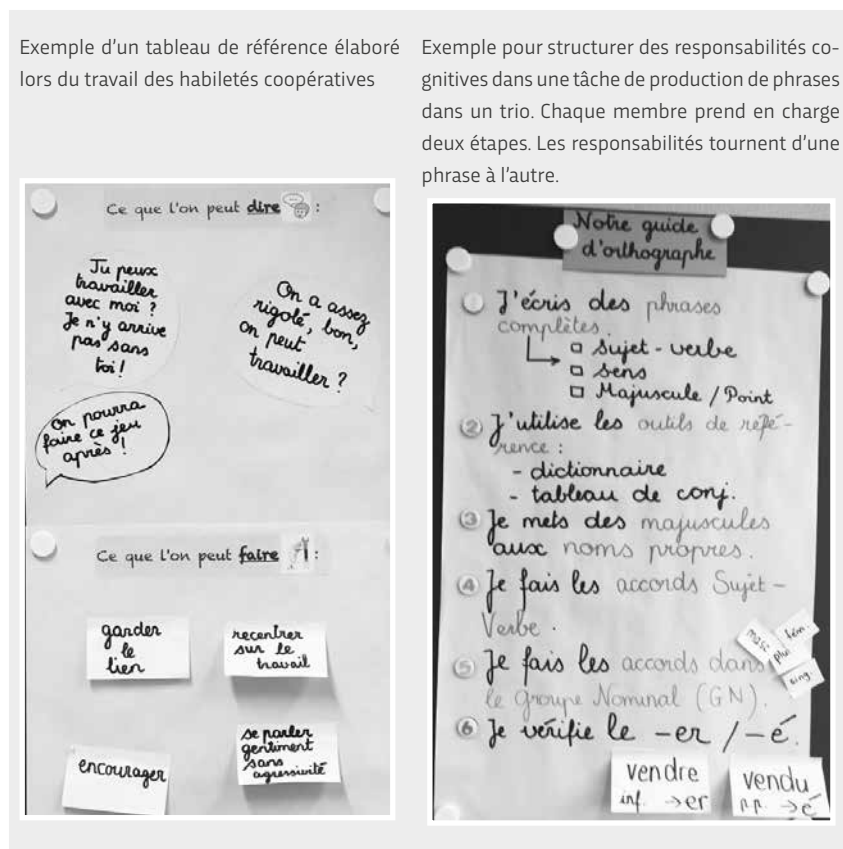


Tableau 2. Principe de regroupement des élèves en fonction des langues.

Francophone unilingue	Langues proches (même famille que le français ou les langues étudiées), possibilité de lire et éventuellement de comprendre des mots Ex : italien, portugais, espagnol, anglais, allemand ...	Langues plus éloignées, possibilité de prononcer mais difficile de comprendre sans connaître la langue, possibilité de reconnaître certaines lettres Ex : albanais, tagalog, suédois, turc	Langues très éloignées (alphabet différent, impossibilité de reconnaître des lettres), impossibilité de lire et ou de comprendre sans connaître la langue Ex : chinois, arabe, tigrigna, bengali ...
-----------------------	--	---	---

élève puisse endosser toutes les responsabilités au cours de l'activité.

Les activités autour du conte sont structurées de manière coopérative: des rôles sont assignés aux différents membres pour les travaux en équipe (p. ex. responsable des conditions, des relations, du matériel et du travail), les responsabilités associées aux différents rôles sont explicitées régulièrement et la manière dont elles peuvent être exercées dans les différents exercices est discutée. Il s'agit d'engager tous les élèves dans l'activité de l'équipe.

La constitution des équipes vise à offrir une diversité maximale de langues. L'enseignante répartit les élèves en fonction de la langue retenue pour l'intervention et propose des équipes comprenant des langues ayant différents degrés de proxi-

mité avec la langue de scolarisation (voir Tableau 2), en variant la composition des équipes pour chaque exercice.

L'ensemble des exercices est structuré de manière à ce que les contributions de chaque membre soient possibles, nécessaires et visibles pour la réalisation de l'activité.

> Chaque élève enseigne des mots dans sa langue et apprend ces mots dans la langue des membres de l'équipe de manière à ce que chacun connaisse les mots dans toutes les langues concernées. Les élèves francophones unilingues préparent et enseignent le mot en braille (appui sur le matériel proposé dans EOLE) de manière à ce que leur contribution soit nécessaire.

> Chaque élève apporte à tour de rôle

des propositions qu'il-elle justifie (par exemple une proposition d'un instrument pour chaque animal), les membres discutent au sein de l'équipe pour arriver à une proposition consensuelle en veillant à ce que chaque élève conserve l'une de ses propositions initiales et puisse expliquer l'ensemble des propositions.

> L'équipe s'assure que tous les membres peuvent utiliser l'onomatopée décidée pour chaque animal pour donner un concert d'équipe au moment où les animaux effraient les brigands pour s'approprier la maison.

> Un même passage est distribué aux membres de l'équipe dans leur langue d'origine respective. Les échanges au sein de l'équipe permettent de mutualiser leur compréhension et se mettre d'accord sur un résumé pour le passage.
> Chaque équipe travaille sur un passage spécifique de manière à ce que les apports de toutes les équipes permettent à la classe d'avancer dans l'histoire.

> Des structures coopératives sont proposées en classe pour animer des lectures interactives retraçant les étapes qui conduisent les animaux vers la maison des brigands (lecture à l'unisson, relai de lecture, lecture aidée en duo).

2.3. La prise en compte des statuts parmi les pairs

La volonté de soutenir les contributions des élèves maîtrisant peu la langue d'enseignement (Buchs, Sanchez-Mazas, Fratianni, Maradan, & Martinez, 2015; Sanchez-Mazas, Buchs, & Perregaux, sous presse) nécessite de traiter les problèmes de statut parmi les pairs, tels que définis par Cohen (2002). En effet, les élèves qui bénéficient de peu de prestige du point de vue social et/ou scolaire de la part de leurs camarades se voient attribuer ce que Cohen appelle un faible statut parmi les pairs et de faibles attentes de compétences. De ce fait, ils ou elles sont moins sollicités et s'autorisent moins à intervenir lors des travaux interactifs. Cette faible participation réduit leurs occasions d'apprentissage, ce qui contribue à maintenir les écarts de statuts et à renforcer les différences dans les apprentissages. Ainsi, si rien n'est fait pour renforcer la participation des élèves de plus faibles statuts, les travaux en groupe pourraient contribuer à renforcer les apprentissages de ceux qui participent plus et donc en définitive les disparités initiales. Pour dépasser ce problème de statut, Cohen (2002)

propose la mise en place de deux éléments que nous avons pris en compte dans notre dispositif d'enseignement intégratif.

a) L'attribution de compétences aux élèves de bas statut

Le premier élément pour traiter les problèmes de statut vise à valoriser publiquement les compétences des élèves. Il s'agit pour l'enseignant-e de souligner la pertinence des contributions individuelles pour l'activité des élèves plus fragilisés, de manière à générer des attentes de compétences spécifiques. Notre dispositif est pensé pour valoriser les compétences des élèves dans leurs langues d'origine.

- > Les activités plurilingues s'appuient sur des traductions de supports d'enseignement dans les langues parlées par les élèves.
- > Les activités reposent sur les apports dans la langue d'origine de chaque élève.

b) Le traitement des habiletés multiples

Le second élément repose sur des activités qui impliquent des habiletés linguistiques multiples qu'aucun des élèves (ni l'enseignant-e) ne maîtrise en totalité. Chaque élève peut ainsi apporter des compétences linguistiques spécifiques indispensables pour la réalisation de l'objectif de l'équipe.

- > Dans tous les exercices coopératifs plurilingues, la mobilisation de toutes les langues de l'équipe est indispensable compte tenu de la structure d'interdépendance positive.
- > La composition des équipes rend les apports de chaque membre uniques et nécessaires.

c) Des précautions importantes

Dans l'ensemble du dispositif, nous avons sensibilisé l'enseignante à l'importance pour tous les élèves de se sentir à l'aise pour contribuer aux travaux en équipe. Pour ne pas mettre les élèves plurilingues en difficulté et leur permettre de montrer leurs compétences linguistiques, une collaboration avec les familles a été mise en place avec des demandes simples.

- > Les élèves rapportent en classe des mots préalablement traduits en famille en s'étant préparé-e-s pour reconnaître, prononcer et écrire ces mots (Figure 3).
- > Les élèves préparent leur intervention en famille pour connaître dans leur langue d'origine l'onomatopée du cri des quatre animaux et les noms de chaque animal à l'oral et à l'écrit (figure 3).
- > Ils-elles préparent en famille des pas-

Figure 3. Illustration de la préparation en famille.





Prénom  En (langue), le chat se dit comme cela : -> écris ci-dessous les sons pour t'en souvenir le chat s'écrit comme cela <input type="text"/>	Prénom  En (langue), l'âne se dit comme cela : -> écris ci-dessous les sons pour t'en souvenir L'âne s'écrit comme cela <input type="text"/>	Prénom  En (langue), le coq se dit comme cela : -> écris ci-dessous les sons pour t'en souvenir Le coq s'écrit comme cela <input type="text"/>	Prénom  En (langue), le chien se dit comme cela : -> écris ci-dessous les sons pour t'en souvenir Le chien s'écrit comme cela <input type="text"/>
Prénom En le chat fait comme cela (cri) : <input type="text"/>	Prénom En l'âne fait comme cela (cri) : <input type="text"/>	Prénom En le coq fait comme cela (cri) : <input type="text"/>	Prénom En le chien fait comme cela (cri) : <input type="text"/>

Figure 4. Outil de référence construit par l'enseignante

Tableau collectif				
Français	Le coq	Le chat	Le chien	L'âne
son cri	Il chante	miaule	aboie	brait
Chinois	公鸡	猫	狗	驴
Allemand	der Hahn	Katze	der Hund	der Esel
Portugais	o galo	o gato	o cão	o burro
Anglais	the chicken	the cat	the Dog	the donkey
Arabe	الدجاج	القط	الكلب	الحمير
Brazilien	o galo	o gato	o cachorro	o Asno
Braille				
Italien	Il Gatto	Il Giallo	Il Cane	Il Asino
dari	خروس	پیشک	کلب	حمیر
Espagnol		gato	perro	asno
Bengali	কোয়	বিড়াল	কুকুর	ভাড়া

Ce type d'approche permet de dépasser la logique transmissive habituelle des acquisitions où les diversités semblent insurmontables en proposant une logique coopérative impliquant une différenciation importante mais gérable pédagogiquement et didactiquement. Le fait d'articuler la valorisation des langues et cultures d'origine, la mise en place de pratiques coopératives et le dépassement de la problématique des statuts des élèves permet de dynamiser les relations au sein de la classe, d'aider tous les élèves, en particulier les plus en difficulté en leur redonnant confiance et en les impliquant dans des tâches en prise directe avec des problématiques qui leur sont proches et directement utiles.

sages dans leur langue d'origine qu'ils-elles liront à leurs équipiers en classe.

Des supports sont également construits en classe pour aider les élèves.

> Après l'enseignement-apprentissage du nom des animaux dans les langues d'origine en équipe, l'enseignante construit un outil de référence qui est affiché en classe à disposition des élèves (Figure 4).

> Les élèves peuvent s'appuyer sur cet outil lorsqu'ils-elles doivent tenter de comprendre une phrase qui contient le nom des animaux («l'âne invite alors le chien, le chat et le coq à le suivre»).

D'autre part, pour que les élèves francophones unilingues puissent apporter leur contribution, une différenciation a été mise en place.

> Lorsque les membres s'enseignent des mots dans leur langue d'origine, ces élèves travaillent l'alphabet braille et proposent leur apport en braille.

> Lorsque les membres travaillent sur les onomatopées correspondant au cri des animaux dans les langues d'origine, ils-elles cherchent le verbe en français correspondant au cri de l'animal et se chargent de trouver une définition de «onomatopée».

2.4. Des principes articulés

Comme l'illustre la dernière activité du dispositif, le *memory* coopératif pluri-lingue, les différents principes sont présents simultanément dans de nombreux exercices. Ce jeu utilise la traduction écrite par les élèves et leur famille du nom des animaux dans toutes les langues de la classe. Cette traduction écrite est photocopiée et transformée en paires de cartes constituant les éléments de jeu de *memory*. Un jeu par animal est ainsi créé. Il s'agit pour les élèves d'identifier le nom des animaux dans les langues de manière à pouvoir constituer les paires correspondantes. Les élèves jouent en duo et chaque paire de cartes correctement identifiée permet de faire avancer les animaux d'une case sur le plateau de jeu. Chaque erreur de l'équipe rapproche en revanche les brigands des animaux. Ainsi, les élèves mettent en commun dans ce *memory* coopératif les compétences linguistiques acquises tout au long des activités pour tenter de sauver les animaux.

3. Conclusions

Cet article synthétise des activités construites non seulement pour aider à la gestion difficile de la diversité linguistique et culturelle au sein de la classe mais aussi pour profiter de cette diversité en mettant en place des éléments visant des objectifs éducatifs importants pour tous: acquisitions linguistiques, ouverture aux langues et aux cultures, coopération entre élèves, intégration des élèves nouvellement arrivé-e-s et soutien du lien avec leur famille.

Même s'il est difficile pour les enseignant-e-s de mettre en place ce type d'approche (Forlot, 2009), c'est un défi qu'il est important de relever (Buchs, Margas, Cazin, Ramirez, & Fratianni, 2018). Tout d'abord, il permet de dépasser la logique transmissive habituelle des acquisitions où les diversités semblent insurmontables en proposant une logique coopérative impliquant une différenciation importante mais gérable pédagogiquement et didactiquement. Le fait d'articuler la valorisation des langues et cultures d'origine, la mise en place de pratiques coopératives et le dépassement de la problématique des statuts des élèves permet de dynamiser les relations au sein de la classe, d'aider tous les élèves, en particulier les plus en difficulté en leur redonnant confiance et en les impliquant dans des tâches en prise directe avec des

problématiques qui leur sont proches et directement utiles.

La mise en place de ce dispositif nécessite une adaptation aux contextes institutionnels et situationnels d'enseignement ainsi qu'aux caractéristiques, notamment linguistiques, des élèves. A ce titre, il ne s'agit pas d'activités clé en main à réaliser en l'état, mais d'illustrer la manière dont les principes décrits en amont peuvent être mis en place dans le cadre d'activités scolaires. Les premières analyses des effets d'une intervention de même type (Buchs *et al.*, 2018) sur l'évolution des statuts parmi les pairs et la participation des élèves s'avèrent encourageantes. Les résultats indiquent que les statuts et la participation de tous les élèves s'améliorent et ceci est particulièrement le cas pour les élèves qui avaient un statut initial bas. De plus, après les activités, le statut ne prédit plus les interactions dans les groupes de travail. La participation devient alors plus équitable. Le projet de recherche en cours, financé par le fonds national de la recherche, vise à documenter de manière plus générale comment ce type de dispositif peut influencer les attitudes et les comportements des différents acteurs (enseignant-e-s, élèves et familles), non seulement au cours des activités mais aussi, de manière plus large, dans leur rapport aux langues et à l'autre.

Références

Armand, F. & Dagenais, D. (2012). S'ouvrir à la langue de l'Autre et à la diversité linguistique. *Education Canada*, 52, 28-30.

Buchs, C. (2017a). Apprendre ensemble: des pistes pour structurer les interactions en classe. In: M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives*. Berne: Peter Lang, pp. 189-208.

Buchs, C. (2017b). *Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes?* Note de synthèse rédigée pour la Conférence de consensus «Différenciation pédagogique: comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves?», Paris.

Buchs, C., Margas, N., Cazin, C., Ramirez, M. & Fratianni, S. (2018). Des activités plurilingues dans une perspective coopérative pour favoriser l'équité dans les classes caractérisées par une forte diversité linguistique. *Education et francophonie*, 46(2), 249-269.

Buchs, C., Sanchez-Mazas, M., Fratianni, S., Maradan, M. & Martinez, Y. (2015). Le collectif au service d'une pédagogie intégrative: activités plurilingues dans une perspective coopérative et interculturelle. In: A. Manço (Ed.), *Pratiques pour une école inclusive - agir ensemble*. Paris: l'Harmattan, pp. 85-102.

Buchs, C., Sanchez-Mazas, M. & Zurbriggen, E. (sous presse). De l'ouverture aux langues dans la classe à la reconnaissance du plurilinguisme de la classe: dispositifs institutionnels et activités coopératives en contexte genevois. In: A. Heine & L. Licata (Eds.), *La psychologie interculturelle en pratiques*. Editions Mardaga.

Cohen, E. G. (2002). La construction sociale de l'équité dans les classes (F. Ouellet, trad.). In: F. Ouellet (Ed.), *Les défis du pluralisme en éducation*. Laval: Les presses de l'université Laval, pp. 141-162.

Coste, D. [Dir.] (2013). *Les langues au coeur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Paris: L'Harmattan.

Forlot, G. [Dir.] (2009). *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques*. Paris: L'Harmattan.

Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J. F. [Dir.] (2003). *Education et Ouverture aux Langues (vol. I & II)*. Neuchâtel: CIIP.

Sanchez-Mazas, M., Buchs, C. & Perregaux, C. (sous presse). De la reconnaissance des langues à la reconnaissance par les langues: acquis de la recherche et pistes pédagogiques. In: H. Heine & L. Licata (Eds.), *Psychologie interculturelle en pratiques*.

Auteur-e-s

Céline Buchs est docteure en psychologie sociale, maitresse d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation (Université de Genève) dans le domaine Processus sociocognitifs et interactions sociale et membre du comité de l'International Association for the Study of Cooperation in Education.

Margarita Sanchez-Mazas est psychologue sociale et Professeure à l'Université de Genève (Groupe Relations Interculturelles et Formation des Enseignants – Genre et Education). Elle mène des recherches autour des problématiques interculturelles, migratoires et relatives à l'asile en lien avec l'éducation et la formation des enseignant-e-s.

Nicolas Margas est agrégé d'Education Physique et sportive, Docteur en STAPS et actuellement Maître de conférences à l'Université de Caen Normandie. Il forme des enseignant-e-s depuis 1999 et dirige le Groupe de Recherche et Développement «Innovation pour l'inclusion scolaire».

Mathilde Maradan, licenciée en mention enseignement et certifiée en gestion de projet, est coordinatrice pédagogique et formatrice auprès des enseignant-e-s de l'école primaire. Elle est directrice de l'association "L'Ecolier d'ici et d'ailleurs" et intervenante pédagogique à la Chancellerie d'Etat.

Diego Zinetti est titulaire d'une licence en Sciences de l'éducation et d'un CAS Soutien pédagogique. Il est collaborateur scientifique à l'Université de Genève (projet sur l'intégration sociale et scolaire des élèves allophones) et enseignant d'école primaire chargé du soutien pédagogique.

Eleftheria Lamarina est enseignante de langue grecque. Elle a contribué à l'élaboration et à l'analyse des activités dans le cadre de sa Maîtrise en sciences de l'éducation, Analyse et intervention dans les systèmes éducatifs (Université de Genève).

LANGUAGE
English as a foreign language

TARGET
Primary school

AIMS
> Combine differentiated activities and Task-based learning
> Use 3 types of differentiated activities

MATERIALS
Examples of tasks and activities



MÖGLICHKEITEN DER DIFFERENZIERUNG RUND UM LERNAUFGABEN FÜR DAS HETEROGENE ENGLISCH-SCHULZIMMER

Many of the current competence-oriented coursebooks for foreign language teaching follow a *Task-based Learning* approach. The English class at Swiss primary schools is no exception. However, in order to make these communicative tasks in the mixed-ability primary school classrooms work, varied ways of differentiation are needed: One way of differentiating is to include a wide range of scaffolding techniques; another possibility is to work with open tasks and a third option could be to introduce learners to different well-graded tasks that allows them to work on the same topic but on different levels. From a theoretical as well as practical point of view, the following article offers insights into how these three ways of differentiation with catchy names like 'differentiation by support', 'differentiation by outcome' and 'differentiation by variety' can be implemented in the English primary classroom in order to cater for the different learners' needs that are occurring naturally in every class.

● Silvia Frank Schmid PH Zürich



Silvia Frank Schmid ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in Englischdidaktik, Primarstufe, an der PH Zürich. Sie arbeitete auch als Fachlehrerin Englisch auf der Primarstufe in heterogenen, altersgemischten Klassen und Lehrmittelautorin von *New World* 1-3.

Einleitung

Jede Lehrperson, die mehr als einen Lernenden unterrichtet, sollte sich mit Möglichkeiten zur Differenzierung auseinandersetzen. Dies gilt ganz besonders für die Primarstufe, auf der noch keine vorgängige Selektion stattgefunden hat und wo sich die Englischlernenden in Bezug auf Lerntempo, Interesse, Lernstrategien sowie sprachliches als auch inhaltliches Vorwissen massgeblich unterscheiden. Im Englischunterricht auf der Primarstufe lernt die ganze Bandbreite von *native speakers* über Kinder mit mehr oder weniger ausgeprägten Begabungen und Interessen für das Fremdsprachenlernen bis zu Lernenden mit sonderpädagogischen Förderbedarf nebeneinander (Reckermann, 2017: 205).

Wie in jedem Unterricht geschieht auch der fremdsprachliche Kompetenzaufbau rund um vielfältige Lernaufgaben. In der heterogenen Lerngruppe braucht es deshalb neben einer abwechslungsreichen Unterrichtsplanung basierend auf abgestuften Lernzielen, auch unterschiedlich differenzierte Lernaufgaben, die Kindern die Lerninhalte erschliessen (Reusser

et al., 2013: 147). Im Fremdsprachenunterricht ist die Aufgabenorientierung unter dem Konzept *Task-based Learning* auch an den Schweizer Primarschulen, nicht zuletzt dank der modernen Lehrmitteln, weit verbreitet. *Tasks* sind bedeutungsvolle, kommunikative Aufgaben, die Lernende zur Auseinandersetzung mit relevanten Inhalten in der Zielsprache anregen, um zu einem Ergebnis (*outcome*) zu gelangen (z.B. Willis & Willis, 2007: 12-13). Diese *tasks* stehen oft am Ende eines Lernprozesses und ermöglichen den Lernenden im Sinne eines Transfers ihr erworbenes fremdsprachliches Können anwendungsorientiert unter Beweis zu stellen. Damit der Aufbau der Kompetenzen gelingt, braucht es neben diesen sogenannten Transfer-/Syntheseaufgaben weitere Aufgabentypen zum Erarbeiten, Üben und Vertiefen von Lerninhalten (Luthiger, Wilhelm & Wespi, 2014: 58). Unabhängig vom Aufgabentyp sind gute Lernaufgaben motivierend, bedeutungsvoll, zielorientiert und knüpfen am Lernstand der SchülerInnen in Bezug auf Sprache und Inhalt an (Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth, 2011: 63).

Um die letzte Prämisse für heterogene Klassen zu erfüllen, braucht es deshalb Lernaufgaben, die entweder im Sinne einer Auswahl auf unterschiedlichem Anspruchsniveau angeboten werden (*differentiation by variety*) oder offene Formate, die verschiedene Lösungen zulassen (*differentiation by outcome*). Zusätzlich müssen Lernaufgaben mit einer sorgfältigen, adaptiven Lernunterstützung begleitet werden (*differentiation by support*). Im Folgenden wird praxisnah aufgezeigt, wie diese drei Arten der Differenzierung¹ bei der Bearbeitung von unterschiedlichen Lernaufgaben in der heterogenen Englischklasse zum erfolgreichen, kompetenzorientierten Lernen beitragen können. Zur Veranschaulichung endet jeder Abschnitt mit exemplarisch differenzierten Aufgabenbeispielen der Unit «A town like mine» aus dem Lehrmittel *Young World 2* vom Klett Verlag für die 4. Primarschulklasse.

Differentiation by support

Ausgehend von einem konstruktivistischen Lernverständnis bauen Schülerinnen und Schüler Wissen und Können eigenaktiv auf. In der heterogenen Lerngruppe verlaufen diese Lernprozesse naturgemäss individuell und die Lernenden brauchen somit unterschiedliche Lernunterstützung. Dieses sogenannte *scaffolding* (engl. «Gerüst») bezeichnet «a special kind of help that assists learners to move towards new skills, concepts, or levels of understanding» (Gibbons, 2002: 10). Wie die metaphorische Bezeichnung vermuten lässt, wird diese Lernunterstützung situativ als auch befristet angeboten und wieder abgebaut, sobald die Lernenden die Unterstützung nicht mehr benötigen (ebd.). *Scaffolding* überbrückt in diesem Sinne die Lücke zwischen dem individuellen Ausgangs- und Zielort im Lernbereich der einzelnen Kinder und übernimmt gerade für den im *task-based learning* typischen sozialen Sprachlernprozess verschiedene unterstützende Funktionen (Klewitz, 2017: 20). Anstatt die Lernaufgabe zu sehr zu vereinfachen, so dass das eigentliche Lehrplanziel nicht mehr berücksichtigt wird, sollten die *scaffolds* entsprechend gewählt werden, damit alle Kinder in der Lage sind die Lernaufgabe erfolgreich zu meistern (Gibbons, 2002: 10).

Im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe braucht es einerseits ein Angebot an *scaffolds*, die den Zugang zur Fremdsprache erleichtern (*verbal scaffolds*). Zu diesen sprachlichen Unterstüt-

zungsmassnahmen gehören zum Beispiel der Einsatz von Gesten und Mimik, die Vorentlastung unbekannter Ausdrücke, die Vorgabe hilfreicher Satzanfänge oder *chunks* oder der Gebrauch vorbildlicher Unterrichtssprache. Ferner gehört auch die Pflege einer sorgfältigen Fehlerkultur dazu, damit sich die Lernenden zutrauen die Zielsprache risikofreudig anzuwenden (Massler & Ioannou-Georgiou, 2010: 61-67). Da der Fremdsprachenunterricht nicht nur aufgaben- sondern auch inhaltsorientiert verläuft, sind andererseits auch Hilfestellungen inhaltlicher Art bedeutungsvoll. Diese sogenannten *content scaffolds* beinhalten das Aktivieren von Vorwissen, den Einsatz von Visualisierungen und den Wechsel von Darstellungsformen, zum Beispiel von textlastigen in tabellenartige Informationen oder das regelmässige Zusammenfassen und Überprüfen des Verstandenen mit non-verbale Mittel (ebd.: 67-70). Als weitere Unterstützungsangebote gelten auch Lernstrategien (*strategic scaffolds*). Sie ermöglichen, dass Lernende langfristig Aufgaben autonom anpacken können, um zum Beispiel die nötigen Informationen aus anspruchsvollen Texten gewinnen oder sich trotz eingeschränkter fremdsprachlichen Kompetenzen verständigen zu können. Ferner sind auch kooperative Lernformen, in denen sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig unterstützen, oder regelmässige Reflexionen, in denen das Gelernte und die nächsten Lernschritte analysiert werden, wichtige Unterstützungsmaßnahmen. Schliesslich gilt es auch den Fremdsprachenunterricht vorausschauend zu planen, denn ein logischer Lektionsaufbau und klare Instruktionen helfen, Konfusion sowie Unverständnis zu minimieren. All diese Arten von Hilfestellungen, die vorgängig antizipiert und somit geplant werden können, werden als *hard scaffolds* bezeichnet (Brush & Saye, 2002: 2). Damit solche Hilfestellungen sinnvoll im Unterricht eingesetzt werden können, braucht es methodisch-didaktisches Wissen sowie gute Kenntnisse über den Lernstand der einzelnen Schüler und Schülerinnen. Von *soft scaffolds* spricht man hingegen, wenn Unterstützungsangebote im Unterricht spontan und bei Bedarf eingesetzt werden, um einzelne Lernende individuell in ihrem Lernprozess voranzubringen (ebd.). Beide, *hard* und *soft scaffolds*, erfüllen wichtige, teils unterschiedliche Funktionen in der Lernbegleitung. *Hard scaffolds* geben hilfreiche

Dieses sogenannte *scaffolding* bezeichnet «a special kind of help that assists learners to move towards new skills, concepts, or levels of understanding.» Wie die metaphorische Bezeichnung vermuten lässt, wird diese Lernunterstützung situativ als auch befristet angeboten und wieder abgebaut, sobald die Lernenden die Unterstützung nicht mehr benötigen.

¹ Die hier vorgeschlagenen Bezeichnungen für die drei Arten von Differenzierungen basieren auf einer Inspiration von Jayne Moon, die den Begriff «*differentiating by support*» in ihrem Kapitel zum Umgang mit Heterogenität verwendet (vgl. Moon, 2005: 32). Da es meiner Meinung nach weitere Möglichkeiten der Differenzierung gibt, wurden in Anlehnung an den von ihr verwendeten Begriff zwei weitere Kategorien kreiert, einerseits «*differentiation by outcome*»; andererseits «*differentiation by variety*»

Strukturen und wichtige Leitplanken vor, so dass der Unterricht möglichst lernwirksam verläuft. *Soft scaffolds* sind nötig, um jederzeit spontan auf auftauchende Schwierigkeiten zu reagieren. Ziel der abgebildeten *information-gap* Aufgabe «*Make your own map*» ist es, dass die 4. KlässlerInnen im zweiten Englischlernjahr die Karte A mit einigen Gebäuden ergänzen, anschliessend im Austausch einander den Weg zu diesen Gebäuden

beschreiben und entsprechend auf der Karte B die verstandenen Informationen einzeichnen. Damit das gelingt, braucht es ein Angebot an verschiedenen Hilfestellungen, die individuell einzelnen Kindern oder der ganzen Klasse zur Unterstützung angeboten werden können. Einige mögliche Beispiele solcher konkreter *scaffolds* sind in der Tabelle 1 aufgelistet.

Einige dieser *scaffolds* werden wahrscheinlich mit der ganzen Klasse im Rahmen der *pre-task* durchgeführt. Andere, vor allem jene in der Kategorie *soft scaffolds*, werden spontan und individuell einzelnen Kindern oder einer Gruppe von Lernenden zusätzlich angeboten. Wichtig ist, dass dank einem differenzierten Angebot an *scaffolds* alle Kinder in der Lage sind, das geplante Lernziel Wege zu beschreiben und Wegbeschreibungen zu verstehen, erreichen können. Während einige Kinder mehr Unterstützung und somit auch mehr Zeit für die Bewältigung dieser Lernaufgabe brauchen, können jene Lernende, die diese Aufgabe gut selbständig meistern konnten, bereits weiterführende Lernaufgaben anpacken. Zum Beispiel könnten diese SchülerInnen weitere Wegbeschreibungen auch schriftlich notieren und mit anderen austauschen oder, wie im nächsten Abschnitt erklärt, sich einer Lernaufgabe mit offenem *outcome* widmen. Währenddessen hat die Lehrperson Zeit, mit einzelnen Kindern oder in einer kleinen Gruppe weitere vereinfachte Beispiele von Wegbeschreibungen durchzuspielen.

Differentiation by outcome

Bei dieser Möglichkeit zur Differenzierung stehen offene Aufgabenformate im Zentrum, die dank einer ‚guten‘ Aufgabenstellung in sich differenziert und individuell lösbar sind (Reckermann, 2017: 212). Der individuelle Zugang im Rahmen der Aufgabenbearbeitung wird einerseits über die Offenheit in Bezug auf Lösungswege, Medien, Sozialformen und Darstellungsformen geboten, andererseits wird er über den bei offenen Aufgaben natürlich vorkommenden divergierenden Schwierigkeitsgrad geregelt (ebd.: 210). Offene Aufgaben stehen typischerweise am Ende einer Lernphase, da die Lernenden hier nun das zuvor Geübte anwenden können. Zur Erinnerung und wie anfänglich dargelegt, steht bei solchen *tasks* im Fremdsprachenunterricht die kommunikative Absicht und weniger die grammatikalische Korrektheit im Zentrum. Zudem sind sie kognitiv herausfordernd

Abbildung 1: “Make your own map”, Young World 2 Activity Book S. 17

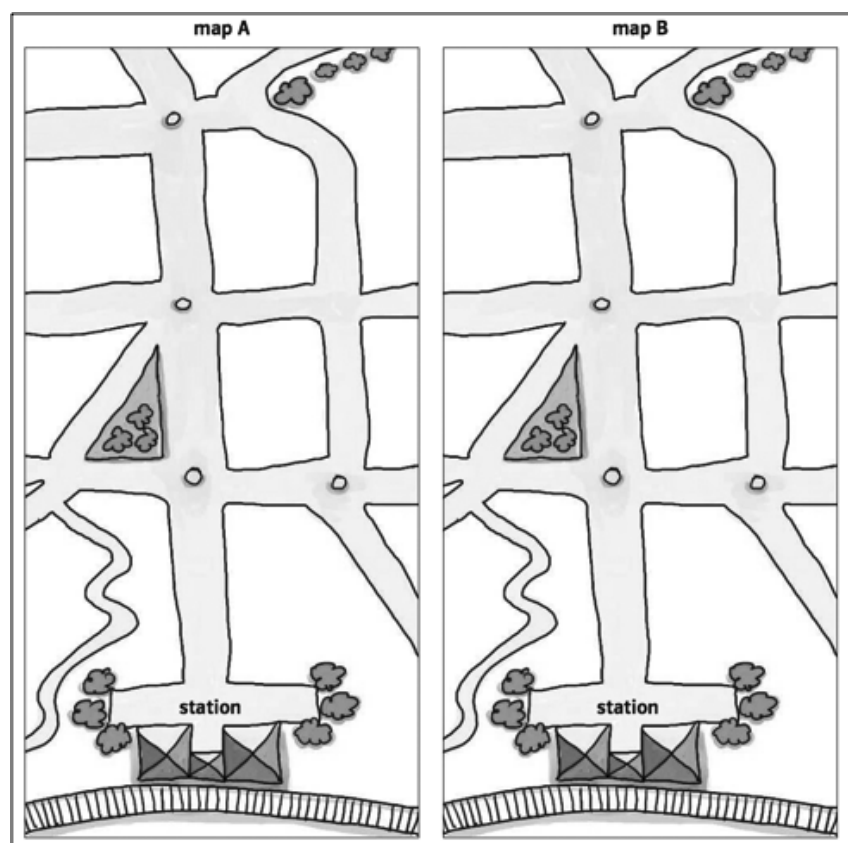


Tabelle 1: Übersicht möglicher Scaffolds für die Lernaufgabe «Reading a map»

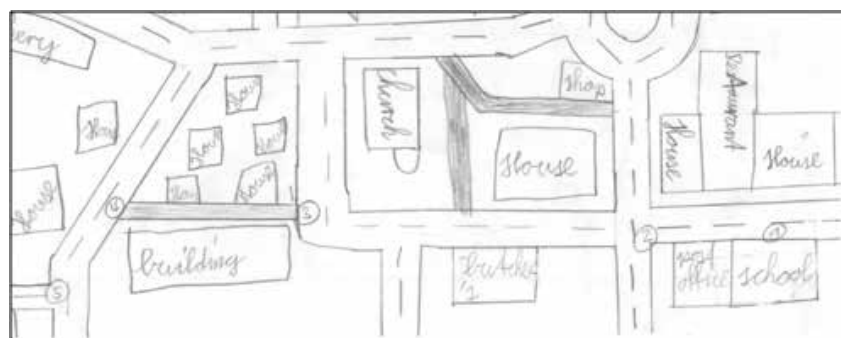
	Hard scaffolds	Soft scaffolds
Verbal scaffolds	<ul style="list-style-type: none"> • Repetition der Schlüsselwörter (buildings, directions, prepositions, ...) • TPR-Übungen mit left – right – straight on • Einige Beispiele in der Klasse machen, dabei hilfreiche chunks für die Wegbeschreibung an der Tafel sammeln und festhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson beschreibt einer Gruppe von lernschwachen Kindern einfache Wege, die S konzentrieren sich vorerst nur auf das Verstehen bevor sie selber einfache Wegbeschreibungen machen • Sprachmittlung wird eingesetzt, um die Schlüsselstellen der Wegbeschreibung zu repetieren
Content scaffolds	<ul style="list-style-type: none"> • Sich mit der Karte zuerst vertraut machen, mögliche Wege in der Klasse beschreiben und von einem Kind am Visualizer mitzeigen lassen • Spielfigur oder Finger mit aufge-maltem Gesicht läuft den Weg, um Laufrichtung zu verdeutlichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Zeigen, dass die Karte allenfalls für die leichtere Orientierung gedreht werden muss • Es werden weniger Gebäude eingezeichnet, dafür werden deren Wegbeschreibungen repetierend mehrmals verschiedenen MitschülerInnen erklärt
Strategic scaffolds	<ul style="list-style-type: none"> • Beim Zuhören auf Schlüsselwörter (Richtungsangaben, Namen der Gebäude) achten • Vor dem Sprechen Notizen machen, um den Weg besser zu beschreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Bei Unverstandenen den Lernpartner um Wiederholung bitten (Can you say it again, please?)

und verlangen den Gebrauch von Fremdsprache, geben jedoch nicht explizit vor welche Sprache gebraucht werden muss. Ferner führen sie immer zu einem klaren Ziel im Sinne eines kommunikativen, aber «non-linguistic outcome» (Ellis, 2003: 9-10). Das bedeutet also, dass alle Kinder nach der erfolgreichen Bearbeitung der Lernaufgabe zu einem finalen Produkt gelangen sollten, die Qualität und Quantität dieses *outcome* unterscheidet sich jedoch bei den einzelnen Lernenden.

Offene Aufgabenstellungen geben den Lernenden somit immer Wahlmöglichkeiten. Sei es in Bezug auf inhaltliche Aspekte, wie zum Beispiel die Wahl eines Themas bei einer Präsentation, oder auf sprachlicher Ebene, wie etwa die Möglichkeit, die Aufgabe auf Wort-, Satz- oder Textebene zu bearbeiten. Die *task* gilt somit als richtig gelöst, wenn das Endprodukt die in der Aufgabenstellung genannte kommunikative Absicht widerspiegelt. Für die Lehrperson bedeutet das, dass sie allenfalls ihre Anforderungen an die Richtigkeit der Lösungen anpasst und auch eine verhältnismässige einfache Lösung mit wenig fremdsprachlichen Anteilen akzeptiert. Der Lernzuwachs eines jeden einzelnen Kindes ist dabei massgebend für die Entscheidung, ob die Lösung der Aufgabe angemessen ist. Die Herausforderung besteht darin, als Lehrperson abzuschätzen inwieweit eine Lösung dem Lernstand des Kindes entspricht und inwieweit gegebenenfalls eine komplexere Lösung eingefordert werden muss (ebd.: 213-214). Die Lehrperson nimmt neben dem Bereitstellen von offenen Aufgaben eine wichtige Begleitrolle ein, indem sie die Lernenden entsprechend unterstützt und im Sinne von Vygotskys Theorie der «Zone der proximalen Entwicklung» zu einem nächsten Lernschritt anleiten kann. Gemeint ist damit, dass die Lehrperson das Lernpotential jedes individuellen Kindes kennt, um die Distanz zwischen dem was es bereits selbstständig kann und jenem was ohne Hilfe zu anspruchsvoll wäre mit entsprechender Hilfestellung zu überwinden (Thürmann, 2013: 236). In diesem Zusammenhang wird klar, dass die im vorgängigen Abschnitt vorgestellten *scaffolds* ganz besonders auch bei offenen Aufgaben eine wichtige Rolle spielen. Gute offene Aufgaben basieren auf einem für die Lernenden ansprechenden und relevanten Thema und können alle vier Kompetenzbereiche Hören, Lesen, Sprechen oder Schreiben beinhalten.

Abbildung 2: «Marc's way home from school» als Beispiel für Differentiation by outcome

1. First I leave the school and walk along the post office.
 2. Then I cross the street.
 3. I walk straight on till the Kagnawilerstrasse.
 4. There I turn to the left.
 5. I cross again the street and I can already see my home on the left side.



Auch wenn eine Aufgabe das Verstehen eines Textes voraussetzt, so müssen die Lernenden selbstständig damit weiterarbeiten. Das Endprodukt involviert somit meist die Anwendung der produktiven Kompetenzen Sprechen oder Schreiben, für welche sich naturgemäss einfache offene Aufgaben finden lassen.

Als Beispiel eignet sich eine Weiterführung der geschilderten Aufgabe weiter oben. Die Lernenden zeichnen und beschreiben ihren Weg von der Schule nach Hause. Die Spannweite des *outcome* bei dieser Lernaufgabe reicht von einer illustrierten und beschrifteten Karte mit eingezeichnetem Schulweg, über eine gezeichnete Karte mit kurzen Richtungsangaben bei den wichtigsten Knotenpunkten (siehe Beispiel von Marc) bis hin zu einem zusammenhängenden Text mit genauen Erklärungen zum Verlauf des Schulweges. Im Rahmen der *pre-task* bereitet die Lehrperson die Lernenden auf die bevorstehende Aufgabe vor, indem gemeinsam relevantes Vokabular und die nötigen Strukturen in Erinnerung gerufen werden. Das dafür benötigte Vokabular haben die Lernenden vorgängig bereits kennengelernt und zum Beispiel in ihrem persönlichen *Picture dictionary* festgehalten. Zudem sind einige wichtige Satzstrukturen an der Tafel vorgegeben. Die Lehrperson zeigt den Lernenden zudem exemplarisch das *outcome* auf, das von den meisten Schülerinnen erwartet werden kann. In diesem Fall wäre es jene Aufgabenstellung, die Marc bearbeiten konnte. Ausgehend von dieser Basis, kann individuell die Lernaufgabe

erschwert oder vereinfacht werden. Oft bestimmt die Lehrperson bereits im Vorfeld, wer eine Adaption des Schwierigkeitsgrades braucht. Manchmal ergeben sich auch spontane Anpassungen im Verlauf der Aufgabenbearbeitung, weil einige Kinder überraschend unterfordert sind oder mit unerwarteten Schwierigkeiten zu kämpfen haben.

Während die Lernenden an ihren Lernaufgaben arbeiten, unterstützt die Lehrperson die Kinder individuell. Für Marc war es zum Beispiel wichtig, dass er zuerst seine fünf Etappen des Schulwegs auf dem Plan bestimmen und erst dann dazu passende Sätze formulieren konnte. Ihm halfen die vorgegebenen Satzanfänge an der Tafel und einige hilfreiche *chunks* aus seinem *Picture dictionary*. Sobald er seine Sätze geschrieben hatte, wurde das Geschriebene korrigiert, so dass er eine korrekte Reinschrift verfassen konnte. Nach dem Beenden des schriftlichen Teils, blieb noch etwas Zeit, um die geschriebenen Sätze auch verständlich vorlesen zu üben. Basierend auf dieser schriftlichen Vorarbeit, stellen die Kinder einander den eigenen Lernweg mündlich vor. Während ein Kind den Weg präsentiert, folgt das andere dem Weg auf der Karte mit dem Finger. Die Kinder in der heterogenen Lerngruppe gewöhnen sich mit der Zeit daran, dass unterschiedliche *outcomes* zugelassen sind und empfinden diese unterschiedlichen Beiträge bei der Präsentationsrunde als etwas Selbstverständliches. Zudem gewinnt der Austausch, vor allem wenn im Plenum durchgeführt, an Abwechslung.

Differentiation by variety

Während im vorhergehenden Abschnitt ausgehend von einer offenen Aufgabe Möglichkeiten zur Differenzierung beschrieben wurden, wird hier mit einer Fülle unterschiedlicher Aufgaben gearbeitet. Es ist jedoch nicht das Ziel jedem einzelnen Lernenden eine massgeschneiderte Aufgabe vorzulegen, denn dies liesse sich für die Lehrperson zeitlich nicht verwirklichen und ist nicht unbedingt sinnvoll. Vielmehr geht es darum, den Lernenden ein Wahlangebot an möglichen Lernaufgaben vorzulegen. Dahinter steckt die Grundidee, dass die Kinder in der heterogenen Klasse nicht nur voneinander und miteinander

lernen, sondern phasenweise auch individualisiert nebeneinander lernen können (Achermann & Gehrig, 2011: 42-46). Dadurch wird ermöglicht, dass die unterschiedlichen Lernenden jene Inhalte bearbeiten, die sie für einen nächsten Lernschritt benötigen. Idealerweise steht ein Angebot an Aufgaben zu den verschiedenen Kompetenzbereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben zur Verfügung, sowie Lernaufgaben, die das Training von Lexis, Aussprache oder Grammatik fokussieren. In diesem Sinne werden den Lernenden verschiedene Aufgabentypen zur Auswahl vorgelegt. Dazu gehören nicht nur die vorgängig propagierten anwendungsorientierten *tasks* sondern auch Aufgabentypen zum Erarbeiten, Üben oder Vertiefen der Lerninhalte (Luthiger, Wilhelm & Wespi, 2014: 59). Diese Aufgabenauswahl unterstützt die Lernenden dabei die nötigen sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu festigen, so dass diese dann später zum Beispiel erneut bei einer offenen *task* anwendungsorientiert unter Beweis gestellt werden können.

Ob die angebotenen Lernaufgaben an der Tafel notiert, auf einer Fensterbank ausgelegt oder wie in Abbildung 3 auf einem Arbeitsplan oder Postenblatt aufgelistet sind, ist nicht von Belang. Wichtig ist hingegen, dass die Anweisungen kurz und klar sind, dass Angaben zur Schwierigkeitsstufe und allenfalls zum Kompetenzbereich angegeben sind, sowie die Lernenden mit den für die Bearbeitung der Aktivitäten nötigen fremdsprachlichen Kenntnissen vertraut sind.

Wenn zum ersten Mal in dieser Form gearbeitet wird, stellt die Lehrperson die vorliegende Aufgabenauswahl kurz vor und die Schülerinnen teilen mit, welche Lernaufgabe sie als erstes bearbeiten möchten. Diese kurze Organisationsphase ermöglicht den Lernenden einen gelungen und effizienten Start in diese offene Arbeitsform. Einige Kinder tendieren dazu stets solche Lernaufgaben anzugehen, die sie bereits gut meistern können. Das kann motivierend sein, doch sollten langfristig auch solche Aktivitäten bearbeitet werden, durch die sie ihre fremdsprachlichen Defizite aufarbeiten können. Hier braucht es ein Coaching der Lehrperson: Während einige Kinder ihre Aufgabenabfolge ganz frei wählen

Abbildung 3: «Activity Plan» als Beispiel einer Differentiation by variety

Activities plan: A town like mine



*	Activity	Me	Teacher
👁️	Paper: Who am I? *	✓	✓
👁️	Paper: Busy people everywhere		
👁️	Paper: True or false? / Draw!		
✂️	Paper: People and their jobs		
✂️	Paper : Many shops		
👤👤	Game: Shopping race 😊😊		
👤👤	Flashcard game: Who is faster? 😊😊		
👤👤	Game: Memory 📧		
👤👤	Make sentences about the poster.		
🌀	Computer training* (10 minutes)		
**	Activity	Me	Teacher
👁️	Paper: NO is the answer (Kopiervorlage 2.2)	✓	✓
👁️	Paper: Who am I? ** (Kopiervorlage 2.1b)		
👁️	Logical: In town & Shopping		
👁️	Paper: Let's go to town (Use a pen ✂️ and plastic file.)		
👁️	Paper: Sightseeing in town		
👁️	Paper: Writing letters I & II (Use a pen ✂️ and plastic file.)		
👤	In town again: Read alone. Then find out the missing information 😊😊		
✂️	Paper: Crossword puzzle		
✂️	Paper: Let's go shopping (Kopiervorlage 2.5)		
👤👤	Question and answer game 📧		
👤👤	Speak about what you see on the poster.		
🌀	Computer training** (10 minutes)		

können, kann man anderen Kindern die ersten paar Lernaufgaben vorgeben. Sobald sie eine Lernaufgabe fertig haben, zeigen sie ihr Ergebnis der Lehrperson oder legen es zur späteren Korrektur an einen vereinbarten Ort hin. Dann wählen sie eine nächste Aufgabe aus und arbeiten so selbstständig weiter. Ziel ist es nicht, dass alle Kinder am Schluss alle Aufgaben gelöst haben, sondern dass sie in den vorgegebenen Zeitfenstern effizient und lernwirksam an der Aufgabenauswahl arbeiten. Über mehrere Fremdsprachenlektionen hinweg kann nach einem gemeinsamen Einstieg, die restliche Zeit für dieses individuelle Training reserviert werden. Ideal ist es zudem, wenn auch interaktive Aufgaben auf dem Computer in die Aufgabenauswahl integriert werden, so können die oft nur zwei bis drei zur Verfügung stehenden Geräte optimal genutzt werden. Wenn die SchülerInnen mit dem organisatorischen Vorgehen während diesen selbstständigen Arbeitsphasen vertraut sind, gibt diese Arbeitsform der Lehrperson etwas Freiraum, um mit einzelnen Kindern an individuellen Themen repetierend oder weiterführend zu arbeiten, den mündlichen Aktivitäten zu lauschen und im Sinne der formativen Beurteilung Eindrücke über den Lernstand der Kinder zu erhalten.

Fazit

Die drei hier vorgestellten Möglichkeiten zur Differenzierung wurden im Englischunterricht in altersgemischten Klassen und daher sehr heterogenen Fremdsprachenlerngruppe, während mehreren Jahren erfolgreich angewendet. Einerseits hilft mir diese Kategorisierung, mich als Lehrperson im anspruchsvollen Unterrichtssetting mit heterogenen Klassen besser zu orientieren und festzustellen, welche Möglichkeit der Differenzierung zu einer bestimmten Lernaufgabe am besten passt. Andererseits unterstützen mich die drei Begrifflichkeiten meinen Unterricht hinsichtlich eines lernwirksamen Umgangs mit Heterogenität kritisch zu reflektieren. Gemäss diesem Vorgehen lassen sich effizient zu verschiedenen Aufgaben lernförderliche *scaffolds* finden, ein flexibler Umgang mit den Lernergebnissen bei offenen Aufgaben realisieren oder eine zum Thema passende Aufga-

benauswahl zusammenstellen. Während die drei Kategorien für den Zweck dieses Artikels säuberlich getrennt wurden, ist in der Praxis eine Kombination der drei Differenzierungsmöglichkeiten realistisch und zielführend. Wichtig scheint mir, dass sich Lehrpersonen schrittweise an die verschiedenen Differenzierungsarten herantasten, indem verschiedene *scaffolds* sukzessive ausprobiert, Lernaufgaben langsam aber stetig geöffnet und Freiräume bei der Aufgabenauswahl schrittweise erhöht werden (vgl. Reckermann, 2017: 227).

Literaturverzeichnis

- Achermann, E. & Gebrig, H. (2011). *Altersdurchmisches Lernen: Auf dem Weg zur Individualisierenden Gemeinschaftsschule*. Bern: Schulverlag plus.
- Brush, T. & Saye, J. W. (2002). A Summary of Research Exploring Hard and Soft Scaffolding for Teachers and Students Using a Multimedia Supported Learning Environment. *The Journal of Interactive Online Learning* 1 (2), 1-12.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Klewitz, B. (2017). *Scaffolding im Fremdsprachenunterricht. Unterrichtseinheiten Englisch für authentisches Lernen*. Tübingen: Narr.
- Luthiger, H., Wilhelm, M. & Wespi, C. (2014). Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets: Prozessmodell und Kategoriensystem. *Journal für Lehrerinnenbildung*, Nr. 3, 56-66.
- Massler, U. & Ioannou-Georgiou, S. (2010). Best practice: How CLIL works. In: U. Massler & P. Burmeister, *CLIL and Immersion: Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann, pp. 61-73.
- Moon, J. (2005). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan.
- Reckermann, J. (2017). Eine Aufgabe – 25 richtige Lösungen: Das Potenzial offener Lernaufgaben für den inklusiven Englischunterricht in der Grundschule. In: S. Chilla & K. Vogt, *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 205-33. <https://doi.org/10.3726/b10831>
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschule des Kantons Zürich: Wissenschaftlicher Bericht*. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft.
- Thürmann, E. (2013). „Scaffolding“. In: W. Hallet & G. Frank Königs, *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze: Klett/Kallmeyer, pp. 236-43.

Dahinter steckt die Grundidee, dass die Kinder in der heterogenen Klasse nicht nur voneinander und miteinander lernen, sondern phasenweise auch individualisiert nebeneinander lernen können.

LANGUAGE

French as L1

TARGET

Primary school

AIMS

- > Motivate and support bilingual/ French-speaking pupils
- > Offer an adapted and differentiated learning path for bilingual pupils
- > Coordinate the French teaching inside and outside the classroom

MATERIALS

- > Examples of learning paths (*parcours*)
- > Example of a happening organized by the pupils



FRANZÖSISCHATelier FÜR KINDER MIT FRANKOPHONEM SPRACHHINTERGRUND IN DER DEUTSCHSCHWEIZ

KONZEPT, INSTITUTIONELLE ZUSAMMENARBEIT, MATERIALIEN UND ERSTE ERFAHRUNGEN

L'objectif principal du projet «Atelier de français», soutenu par l'Office fédéral de la culture, est d'encourager de manière adéquate les élèves bilingues francophones du canton de Bâle-Ville et plus généralement en Suisse alémanique à l'école primaire. Les élèves parlant dans le cadre familial une langue enseignée en tant que langue étrangère contribuent à l'hétérogénéité en classe. La différenciation individuelle pour les bilingues est un enjeu de taille. L'Atelier de français répond à cette attente par une différenciation à la fois séparative et intégrative.

Dans cet article, le projet est contextualisé puis présenté de façon concrète: quels sont les objectifs et le modèle d'enseignement sous-jacent? Quels matériaux didactiques ont été élaborés? Comment le projet a-t-il été mis en œuvre et quels ont été les défis majeurs de l'expérimentation? En conclusion, les perspectives de consolidation du projet dans les mois à venir seront évoquées.

Mirjam Egli Cuenat, Marta Oliveira & Bernadette Trommer PH FHNW und PZ.BS



Mirjam Egli Cuenat ist Leiterin der Professur Französischdidaktik und ihre Disziplinen Primarstufe an der PH FHNW.



Marta Oliveira ist Fachexpertin Fremdsprachen am Pädagogischen Zentrum PZ.BS, Erziehungsdepartement BS.



Bernadette Trommer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PH FHNW und Französischlehrerin BL.

1. Einleitung

Schülerinnen und Schüler, welche bilingual mit einer Sprache aufwachsen, die im Bildungssystem als Fremdsprache unterrichtet wird, tragen zur Heterogenität im Klassenzimmer bei. Besonders im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe stellt die differenzierende Förderung von zielsprachlich Bilingualen hohe Anforderungen an die Lehrpersonen. Einerseits gilt es, bereits vorhandene Kompetenzen zu erfassen und das Förderungspotenzial zu erkennen, denn die bilingualen Kinder stellen ihrerseits eine heterogene Gruppe dar: Je nach Sprachbiographie verfügen sie bereits über stark entwickelte Kompetenzen im mündlichen Bereich, zuweilen auch über Les- und Schreibfertigkeiten, welche aber schwieriger zu beurteilen sind, weil sie meist nicht der monolingualen Norm entsprechen (Egli Cuenat, 2008/2016; Reimann, 2019). Andererseits sollten im Unterricht differenzierende, für die Schülerinnen und Schüler anregende und herausfordernde Lerngelegenheiten geschaffen werden, welche an vorhandene Kompetenzen anknüpfen. Als GeneralistInnen

kommen Primarlehrpersonen dabei oft an Grenzen ihrer zeitlichen Belastbarkeit, aber auch ihrer fremdsprachlichen Kompetenz. Bilinguale Kinder sollten als Lernende gefördert und nicht primär als Helfer der Lehrperson eingesetzt werden (Loder Büchel, 2010). Sind Lernende unterfordert, drohen Unterrichtsstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Brunner *et al.*, 2005; Huser, 2011).

Die Problematik der Lernenden mit zielsprachlichem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht findet in der fremdsprachendidaktischen Literatur in jüngster Zeit vermehrt Aufmerksamkeit (Mehlhorn, 2014; Reimann, 2019). Dabei wird auch auf Konzepte der Begabungs- und Begabtenförderung zurückgegriffen, zumal sich aufgrund des Lernvorsprunges bei Bilingualen einige Parallelen ergeben. Möglich sind sowohl integrierende als auch separierende Differenzierungsmaßnahmen, wobei eine Kombination von beidem in der Begabtenförderung nach heutiger Erkenntnis als beste Variante privilegiert wird (Müller-Oppliger, 2015). Thomä (2016) vermittelt in diesem Sinne einen informativen Überblick über

mögliche äussere und innere Differenzierungsmassnahmen im Englischunterricht. Integrierend bietet auch das aufgabenorientierte Lernen Anknüpfungspunkte (Wirrer, 2017). Im Rahmen einer altersgemässen Literalitätsförderung der bilingualen Lernenden kann auch auf Konzepte aus der Herkunftssprachendidaktik rekurriert werden (Schader *et al.*, 2016).

In diesem Beitrag wird das Entwicklungsprojekt *Französischatelier* vorgestellt, welches sowohl auf die separierende als auch die integrierende Differenzierung setzt. Im nachfolgenden zweiten Abschnitt situieren wir das Projekt im lokalen Kontext, erläutern seine Zielsetzungen und präsentieren das Fördermodell. Im dritten Abschnitt stellen wir die im Projekt entwickelten didaktischen Materialien vor, welche die Grundlage der Unterrichtsgestaltung bilden. Anschliessend berichten wir über erste Erfahrungen und besondere Herausforderungen bei der Implementierung. Der Beitrag schliesst mit einem kurzen Ausblick auf die kommende Projektperiode.

2. Das Projekt *Französischatelier*: Ausgangslage

Im Kanton Basel-Stadt (BS) lernen die Schülerinnen und Schüler gemäss *Passepartout* Französisch als erste Fremdsprache ab der 3. Klasse. Auf der Primarstufe wird mit dem Lehrmittel *Mille feuilles* unterrichtet. Laut Schulstatistik (Stand: 27.11.17) gibt es in der obligatorischen Volksschule BS 556 Schülerinnen und Schüler, die mit Französisch aufwachsen, sei es als Erst-, Zweit- oder Drittsprache. Das vom Bundesamt für Kultur im Rahmen des Sprachengesetzes geförderte Projekt „Französischatelier für Kinder mit frankophonem Sprachhintergrund oder einer besonderen Begabung beim Französischlernen“ (Laufzeit 2016–2018) verfolgt das Ziel, Schülerinnen und Schüler, die im Kanton BS und generell in der Deutschschweiz bilingual mit Französisch aufwachsen, in der Volksschule adäquat zu fördern und deren Potenzial für die Stärkung der Landessprachen zu nutzen. Dabei steht, wie in Kursen für *Heimatliche Sprache und Kultur* (HSK), besonders der Bereich der Literacy bzw. der Mehrsprachigkeit im Vordergrund, welche sich bei den bilingualen Kindern in der Familiensprache oft weitgehend ungesteuert entwickelt (vgl. Egli Cuenat, 2008/2016; Caprez-Krompæk, 2010; Giudici & Bühlmann, 2014; Riehl, 2014).

Das Projekt wird in Kooperation mit mehreren institutionellen Partnern entwickelt. Beteiligt¹ sind die Professur Französischdidaktik und ihre Disziplinen der Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW, das Erziehungsdepartement Kanton BS (Pädagogisches Zentrum PZ.BS, Fachstelle Pädagogik, Fachstelle Förderung und Integration), sowie der Verein *Familles Francophones de Bâle* (HSK-Kurse Französisch). Die unterrichtenden Primarlehrpersonen werden von der Volksschule des Kantons BS und den Gemeindeschulen Bettingen/Riehen finanziert.

3. Entwickeltes Fördermodell

Das *Französischatelier* richtet sich an Schülerinnen und Schüler der 3. – 6. Klasse. Sie werden seit Januar 2017 angeboten, seit dem Schuljahr 2018/19 ist das *Französischatelier für Bilingues* offiziell Teil des Begabungsförderungsangebotes im Kanton BS. Gelernt wird gemäss Richtlinien der Begabungsförderung in kleinen Gruppen (8–10 Lernende). Es wird eine Eignungsabklärung durchgeführt, bei der anhand eines strukturierten Gesprächs überprüft wird, ob die interessierten Kinder genügend mündlich-rezeptive und mündlich-produktive Französischkenntnisse haben, um einem ausschliesslich auf Französisch geführten Unterricht zu folgen und sich aktiv daran zu beteiligen. Zusätzlich werden, basierend auf den Materialien des Instrumentes ESKE², bereits vorhandene Lese- und Schreibkompetenzen im Französischen ermittelt. In jedem Atelier kann zusätzlich eine kleine Anzahl (maximal 1–2) Lernender aufgenommen werden, die zu Hause nicht Französisch sprechen, die aber über eine Empfehlung des schulpсихologischen Dienstes bezüglich Hochbegabung verfügen und ein ausserordentlich hohes Interesse am Fremdsprachenlernen haben. Für diese Lernenden stellt das Atelier eine grosse Herausforderung und somit eine Motivationsquelle dar.

Unterrichtet werden die *Französischateliers* von frankophonen Primarlehrpersonen, die regulär im Kanton BS Französisch unterrichten. Sie finden an einem schulfreien Nachmittag statt und der Besuch ist freiwillig³. Die Kinder nehmen weiterhin am regulären Französischunterricht und den dort stattfindenden Leistungserhebungen in ihrer Stammklasse teil. Im *Französischatelier* arbeiten sie an Projekten, aus denen sich *Enrichment*angebote ergeben, die sich im

Die flexibel einsetzbaren Lernparcours beabsichtigen nicht die engmaschige Ergänzung des im Regelunterricht verwendeten Französischlehrmittels. Vielmehr intendieren sie ein projektartiges, an effektiven Bedürfnissen und vorhandenen sprachlichen Ressourcen der bilingualen Kinder orientiertes Arbeiten, welches auch auf andere Bildungskontexte übertragbar ist.

¹ An der Entwicklung des *Französischateliers* beteiligt sind neben den Autorinnen dieses Beitrags bislang Manuele Vanotti, Sylvia Bollhalder, Annette Bürgelin (Erziehungsdepartement BS); Laetitia Gabernet (Familles Francophones de Bâle); Magalie Desgripes, Mirjam Staudenmann (PH FHNW); Marie-Claude Borer, Claudia Gradinger, Maša Neuenschwander, Ann-Lore Zeller (Lehrpersonen BS).

² <http://www.erstsprachkompetenz.ch/>

³ Ab dem Kindergarten, also vor dem Beginn des Französischunterrichts in der 3. Klasse, steht den bilingualen Schülerinnen und Schülern das Basler HSK Französisch-Angebot offen (<https://www.affb.ch>). Auch Kinder der 3. – 6. Klasse können ergänzend oder alternativ zum *Französischatelier* vom HSK Französisch profitieren (z.B. an anderen Nachmittagen, im Rahmen kultureller Aktivitäten, usw.)

Regelunterricht weiter bearbeiten lassen (z.B. das Lesen und Schreiben von Texten). Die bilingualen Kinder profitieren also vom Kontakt mit den frankophonen Peers und trotzdem gehen sie dem Klassenverband als authentische Französisch-sprechende nicht verloren. Gleichzeitig erhalten sie die Möglichkeit, auch im Regelunterricht an ihren eigenen Kompetenzen zu arbeiten. Diese Kombination ist für diese Kinder motivationssteigernd und das *Französischatelier* hat trotz der separierenden Grundanlage integrative Aspekte. In diesem Modell werden die Regellehrpersonen aktiv entlastet. Zukünftig können ihnen die Unterlagen aus den *Französischateliers* als Differenzierungsangebote auch für andere starke Lernende dienen (vgl. Ausblick). Damit der Austausch und die Zusammenarbeit zwischen den beiden Lernorten funktioniert, müssen die Lehrpersonen des *Französischateliers* und des Regelunterrichts miteinander in Verbindung stehen. Ein Leitfaden zur Schnittstelle zwischen beiden Lerngefäßen wurde erarbeitet.

4 <https://www.lehrplan.ch/>

5 https://vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schule_und_umfeld/eltern/uebersetzungen/rahmenlehrpl_an_hsk/hsk_rahmenlehrplan_2013.pdf.spooler.download.1456321144285.pdf/hsk_rahmenlehrplan_2013.pdf

6 http://migration.bildung-rp.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Rahmenplan_Herkunftssprachenunterricht.pdf

4. Lehrplänelement und didaktische Anlage

Für den Unterricht in den *Französischateliers* wurden Hand in Hand mit der Entwicklung von didaktischen Sequenzen (sogenannten *Lernparcours*) kompetenzorientierte Lernziele formuliert, die sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ausrichten. Die Lernziele orientieren sich an folgenden Lehrplänen:

- > Lehrplan 21⁴ für die Schulsprache Deutsch und das Fach „Französisch 1. Fremdsprache“ (höhere Stufen)
- > Rahmenlehrplan für heimatliche Sprache und Kultur (HSK) der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2011)⁵
- > Rahmenplan Herkunftssprachenunterricht des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2012)⁶

Die Gesamtheit dieser Lernziele der Lernparcours ergibt ein Lehrplänelement für das *Französischatelier*. Abbildung 1 reproduziert exemplarisch die Lernziele für einen *parcours* für die 5./6. Klasse.

Methodisch-didaktisch orientieren sich die Lernparcours an der Arbeit an einem Textgenre (Dolz & Gagnon, 2008), an den Prinzipien der herkunftssprachlichen Förderung (Schader *et al.*, 2016) sowie jenen des inhalts- und handlungsorientierten Lernens und der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Grossenbacher *et al.*, 2012). Die flexibel einsetzbaren Lernparcours beabsichtigen nicht die engmaschige Ergänzung des im Regelunterricht verwendeten Französischlehrmittels. Vielmehr intendieren sie ein projektartiges, an effektiven Bedürfnissen und vorhandenen sprachlichen Ressourcen der bilingualen Kinder orientiertes Arbeiten, welches auch auf andere Bildungskontexte übertragbar ist.

Die Abbildung 1 zeigt die Lernziele, welche durch die Arbeit am Textgenre *récit fantastique* bearbeitet werden und die als Basis für die Ausarbeitung des *parcours* „Nuit des frissons“ für die 5./6. Klasse dienen. Die in Abbildung 2 abgebildete „feuille de route“ vermittelt einen Eindruck, wie die didaktischen Sequenzen aufgebaut sind. Insgesamt sind 12 Lernparcours (6 *parcours* für die 3. und 4. Klasse und 6 *parcours* für die 5. und 6. Klasse) entstanden, die projektartig angelegt und auf eine *tâche* ausgerichtet sind. Zu finden sind u.a. die Textgenres Werbung, Rätsel, Schülerzeitung, Interview, Kinderromane und -geschichten oder Bilderbücher (hier mit einem star-

Abbildung 1: Lernziele des Lernparcours „Nuit des frissons“

La nuit des frissons ... même pas peur !

Les objectifs :

Les élèves...

Compréhension orale et écrite :

- ... comprennent un récit fantastique écrit ou raconté.
- ... connaissent la structure du récit fantastique.

Production orale:

- ... savent lire un texte à haute voix avec le ton qui convient.
- ... savent raconter un récit fantastique en respectant la structure du récit.
- ... sont capables de s'échanger à propos des qualités du récit fantastique.

Production écrite:

- ... savent à quel moment utiliser le passé composé, le passé simple et l'imparfait.
- ... sont capables d'écrire un récit fantastique en respectant la structure du récit.

Vocabulaire:

- ... enrichissent leur vocabulaire en utilisant les mots et les expressions autour d'un thème spécifique.

Grammaire:

- ... reconnaissent le passé composé, le passé simple et l'imparfait et savent les former en s'appuyant partiellement sur des modèles.

Stratégies :

- ... savent rédiger un texte à l'aide d'une grille de lecture.

Conscience des langues et des cultures :

- ... savent qu'il y a des expressions idiomatiques spécifiques en allemand et en français et sont capables de les comparer.

ken Leseförderungsaspekt). Pro Schuljahr werden 3-4 *parcours* durchgeführt, die sich jeweils über mehrere Wochen erstrecken und durch die Lehrpersonen variiert, sowie mit weiteren, individuell auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmten Aktivitäten ergänzt werden. Ziel (die *tâche*) des *parcours* „La nuit des frissons“ ist es, an einem dunklen Winterabend einen Event zu organisieren, an dem einem Publikum selbst geschriebene Geschichten in einer gruselig gestalteten Atmosphäre vorgetragen werden. Auf dem Weg dazu setzen sich die Lernenden auf vielfältige Weise mit dem Genre des *récit fantastique* auseinander. Sie bekommen als Modell eine Geschichte vorgelesen, sie lesen selber einige Geschichten und produzieren im Lauf des *parcours* auch selbst mehrere Texte, an denen sie intensiv arbeiten. Dabei erweitern sie gezielt Wissen über Genremerkmale und genrespezifisches Vokabular, arbeiten am französischen Zeitsystem und insbesondere auch an der i.d.R. nicht altersgemäss entwickelten Orthographie. In allen *parcours* wird auch auf sprachliche Erfahrung in der Schulsprache Deutsch rekurriert und die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit der Lernenden valorisiert und genutzt (im *parcours* „La nuit des frissons“ z.B. beim Vergleich idiomatischer Redewendungen zum Thema Emotionen und insbesondere der Angst in Französisch und Deutsch). Für alle Lernparcours wurden Materialien für Schülerinnen und Schülern und eine Planungshilfe für Atelierlehrpersonen erarbeitet. Die Planungshilfe enthält systematisch auch Hinweise auf mögliche Aufgabenstellungen, die autonom im Regelunterricht bearbeitet werden könnten. Daneben stehen flexibel und nach Bedarf im *Französischatelier* einsetzbare Materialien zur Verfügung:

- > eine *mallette* zur formalsprachlichen Förderung
- > eine *bibliothèque lectures plaisir*
- > Unterlagen für *lectures suivies*.

5. Erste Erfahrungen bei der Implementierung des *Französischateliers*

Die seit Januar 2017 beteiligten Atelierlehrpersonen wurden im Projekt intensiv begleitet; sie gaben regelmässig mündliches Feedback und fassten ihre Rückmeldungen zu den *parcours* in Logbüchern zusammen. Parallel dazu wurden an der PH FHNW drei Bachelor-Arbeiten verfasst, im Rahmen derer die Atelierlehrpersonen und -lernenden wie auch

teilweise deren Regellehrpersonen interviewt wurden. Ausserdem hatten die Eltern die Gelegenheit, per Internet ein kurzes Feedback abzugeben. Die Rückmeldungen der Beteiligten sind generell positiv. Die Atelierlehrpersonen schätzen die anregenden Lernparcours und die hohe Lernmotivation der Kinder.

Für die Implementierung dieses Angebots haben sich aber auch auf verschiedenen Ebenen Herausforderungen gezeigt. Die ersten 1,5 Jahre waren als Pilotprojekt angelegt, sodass Anpassungen vorgenommen werden konnten, um das Angebot zu optimieren. Einige dieser Herausforderungen sollen hier genannt sein, insofern sie auch für die Implementierung in anderen Kontexten relevant sein können.

Institutionelle Ebene: Für die Verankerung des *Französischateliers* im bestehenden Schulsystem ist die Unterstützung durch die Volksschule notwendig. Im Kanton BS gibt es bereits ein etabliertes Konzept für HSK (Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur) und eines für Begabungs- und Begabtenförderung. Durch die Mitarbeit von Verantwortungsträgern der jeweiligen Bereiche am Projekt (s. Abschnitt 2) konnten die *Französischateliers* von Anfang an mit diesen beiden Angeboten abgestimmt werden. Bei den Schulleitungen wie auch der Volksschulleitung musste intensive Informationsarbeit geleistet werden, um diese von der Relevanz des Angebotes zu überzeugen. Im Gegensatz zu den

HSK-Kursen in anderen Sprachen handelt es sich bei der Herkunftssprache um eine in der Schule unterrichtete Fremdsprache, bei der die Lernenden – ähnlich wie im Falle einer Hochbegabung – im Regelunterricht unterfordert sind. Wichtige Argumente waren die Entlastung der Regellehrpersonen sowie ungenutzte sprachliche Ressourcen der bilingualen Kinder.

Modell: Anfangs wurde geprüft, ob die bilingualen Kinder einen Dispens vom regulären Französischunterricht erhalten sollen. Diese Idee wurde verworfen, weil dies stundenplanerisch fast nicht lösbar wäre, insbesondere für die jüngeren Kinder. Zudem würde es der kantonalen Strategie eines integrativen Unterrichts widersprechen. Auch sprachen sich die Atelierlehrpersonen, die selber auch regulär Französisch auf der Primarstufe unterrichten, explizit dagegen aus. Das *Französischatelier für Bilingues* findet nun als freiwilliges Zusatzangebot an einem unterrichtsfreien Nachmittag statt, was aber dazu führt, dass es in Konkurrenz zu anderen Freizeitaktivitäten steht.


Schnittstelle zwischen *Französischatelier* und Regelunterricht: Im Sinne eines Enrichments und zur Entlastung der Lehrpersonen soll ein enger Bezug zwischen dem *Französischatelier* und dem regulären Französischunterricht geschaffen werden. Interviews mit 6 Kindern zeigen aber, dass die meisten Lehrpersonen die Atelier-Kinder im Regelunterricht bisher

Abbildung 2: *Tâche* und Aktivitäten des Lernparcours „Nuit des frissons“; für die Gruselnacht von einer Schülerin zubereiteter Kuchen

La nuit des frissons ... même pas peur !

La tâche :

Nous allons organiser une nuit des frissons durant laquelle nous allons lire des histoires qui font peur !



Feuille de route :

- ✓ J'écoute, je lis et je raconte des récits fantastiques (des histoires qui font peur).
- ✓ Je comprends comment sont construits les récits fantastiques.
- ✓ J'enrichis le vocabulaire de la peur.
- ✓ J'apprends à utiliser et à conjuguer les temps du passé.
- ✓ Je compare des expressions qui évoquent la peur en français et en allemand.
- ✓ J'écris des histoires à mon tour.
- ✓ Je me prépare à lire mes histoires à voix haute pour un public.
- ✓ Nous préparons la nuit des frissons.

Im Gegensatz zu den HSK-Kursen in anderen Sprachen handelt es sich bei der Herkunftssprache um eine in der Schule unterrichtete Fremdsprache, bei der die Lernenden – ähnlich wie im Falle einer Hochbegabung – im Regelunterricht unterfordert sind.

nicht an den Aufgaben aus dem *Französischatelier* arbeiten lassen. Dies steht einerseits in Zusammenhang mit den von ihnen geäußerten Bedenken gegenüber separierenden Lernmassnahmen, andererseits aber auch mit einem Mangel an Vertrautheit mit Vorgehen und Inhalten des Ateliers (Staudenmann, 2018). Die Optimierung der Zusammenarbeit und Intensivierung der Kommunikation ist ein wesentlicher Fokus der nächsten Projektphase.

Zielgruppe und Leistungsheterogenität: Die Definition der Zielgruppe hat sich als eine der grössten Herausforderungen des Projekts herausgestellt. Im ersten Semester meldeten sich nebst den bilingualen Lernenden auch relativ viele nicht bilinguale aber hochmotivierte Kinder für das *Französischatelier* an. Dadurch entstand eine zu grosse Leistungsheterogenität, so dass z.B. mündlich starke bilinguale Lernende rasch unterfordert waren und aus dem Kurs ausstiegen. Im zweiten Semester wurden homogenere Gruppen gebildet⁷. Dadurch wurde das Problem entschärft, aber ein Teil der zentralen Zielgruppe ging unterwegs verloren. Aus diesem Grund wurde die oben beschriebene Eignungsabklärung und für nicht bilinguale, hochbegabte Lernende eine Empfehlung des Schulpsychologischen Dienstes eingeführt.

Information: Eine weitere Herausforderung besteht darin, die Information über das Angebot bis zu den interessierten Familien zu bringen. Im Kanton BS wurde bisher versucht, einen Informationsflyer

über die Französisch- bzw. Klassenlehrpersonen zu verteilen. Allerdings hat sich gezeigt, dass auf diesem Weg nicht immer die richtigen Kinder erreicht werden. Einerseits gehen teilweise die Informationen unter, andererseits werden nicht alle in Frage kommenden Schülerinnen und Schüler informiert.

6. Ausblick

Im Sommer 2018 ging für das *Französischatelier* in BS die erste Pilotphase des Projekts zu Ende und es schliesst sich eine wiederum vom Bundesamt von Kultur geförderte Phase der Implementierung und Konsolidierung an.⁸ Der in der ersten Projektperiode erkannte Weiterbildungsbedarf von Atelier- und Regellehrpersonen soll durch ein entsprechendes Angebot gedeckt werden. Zudem werden die erarbeiteten Konzepte und Materialien der *Französischateliers* revidiert, in eine ansprechende Form gebracht und zur Publikation aufbereitet. Sämtliche Lehr- und Lernmaterialien des *Französischateliers* sowie alle weiteren Dokumente (Leitfaden zur Zusammenarbeit, Infolyer, usw.) sollen ab Herbst 2020 online auf einer frei zugänglichen Webplattform zur Verfügung gestellt werden. Eine Öffnung zur Sekundarstufe I sowie zum Englisch wird geprüft und entsprechende Empfehlungen werden formuliert.

Literaturangaben

Brunner, E., Gyseler, D. & Lienhard, P. (2005). *Hochbegabung – (k)ein Problem?* Zug: Klett.

Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Revue Pratiques* 137/138, 179–198.

Caprez-Krompæk, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung*

über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster: Waxmann.

Egli Cuenat, M. (2008/2016). *Le langage écrit chez l'enfant bilingue.* Saarbrücken: Editions universitaires européennes.

Giudici, A. & Bühlmann, R. (2014). *Unterricht in heimatssprachlicher Sprache und Kultur (HSK).* Bern: EDK.

Grossenbacher, B., Sauer, E. & Wolff, D. (2012). *Mille feuilles. Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien.* Bern: Schulverlag plus AG.

Loder-Büchel, L. (2010). A fair deal for all. *English Teaching professional* 70/2010, 25–26.

Mehlhorn, G. (2014). Sozialformen und Differenzierung. In: A. Bergmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung.* Tübingen: Narr, pp. 241–252.

Müller-Oppliger, V. (2015). Das „Schoolwide Enrichment Model“ (SEM) als Choreographie individueller Begabtenförderung. *Begabungsförderung kontrovers*, 38–59.

Reimann, D. (2019). Herkunftssprachen im mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht – Theorie, Empirie und Praxis. In: J. Krame, S. Thiele & A. Willems (Hrsg.), *Schulische Mehrsprachigkeit in traditionell polyglotten Gesellschaften.* Stuttgart: ibidem, pp. 127–162.

Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit.* Darmstadt: WBG.

Schader, B. (Hrsg.) (2016). *Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht.* Zürich: Orell Füssli.

Staudenmann, M. (2018). *Schnittstelle zwischen dem Französischatelier für Kinder mit frankophonem Sprachhintergrund und dem Regelunterricht im Fach Französisch.* Unveröffentlichte Bachelor-Arbeit. Solothurn: PH FHNW.

Thomä, S. (2016). *Eine begabungsfördernde Fachdidaktik für den Fremdsprachenunterricht.* Salzburg: ÖZBF.

Wirrer, M. (2017). Muttersprachler im Fremdsprachenunterricht. EDK: *Gute Praxis im Fremdsprachenunterricht.* Online <http://sprachen.edu.ch/de/gute-praxis/umgang-heterogenitaet/2-muttersprachler-fremdsprachenunterricht>

⁷ Dieses Prozedere hat gezeigt, dass das Interesse an zusätzlichen Französischunterricht auch seitens nicht bilingualer Kinder sehr hoch ist. In BS könnte problemlos ein Freifach Französisch für die Primarstufe angeboten werden.

⁸ Laufzeit des Folgeprojekts: 1.9.2018 – 29.2.2020

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



Didattica

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.

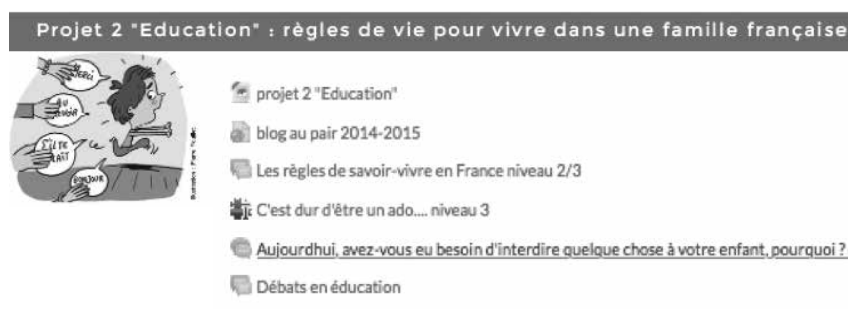
Le journal en ligne que nous avons proposé de réaliser à notre groupe d'apprenants au pair A1-B2+ est un projet qui implique un certain nombre de tâches articulées et adaptées aux différences en termes de compétences langagières des apprenants. Ce projet de réalisation d'un journal est mis en place après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

LANGUAGE

French and Italian as foreign languages

TARGET

Pre-service teacher education

AIMS

- › Provide differentiated and individualized instruction for future teachers
- › Use feed-forward and feedback through 2 types of activities: *jeu théâtral* and microteaching

COMMENT PROMOUVOIR DE MANIÈRE INDIVIDUELLE LE COMPÉTENZE LINGUISTICHE VON ZUKÜNFTIGEN FREMSPRACHENLEHRPERSONEN?



Neue Medien spielen in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen¹ an der PH der FHNW eine zentrale Rolle. Denn durch deren Verwendung kann der Lernprozess der Studierenden individualisiert und somit differenziert unterstützt werden.

Per realizzare questi obiettivi, l'articolo presenta due approcci diversi: un'attività di *microteaching* che permette di esercitare il linguaggio in classe e delle attività teatrali che permettono di concentrarsi sulla pronuncia.

La démarche s'articule autour d'une analyse d'enregistrements individuels, d'un feedback par les pairs selon des critères donnés et/ou d'un ou plusieurs feedbacks par les enseignantes afin d'amener les étudiantes à une auto-réflexion sur leurs compétences et sur les objectifs qu'elles poursuivent pendant le semestre.

«Et c'est ce que je dis à mes étudiants aujourd'hui: maîtriser le français, c'est en jouer comme jouer du violon ou du piano.» (Mizubayashi, 201: 155)

1. Introduction

Enseigner une langue étrangère est un système complexe qui ne pourra jamais être entièrement expliqué par les mots uniquement. En tant qu'étudiante², il ne suffit pas d'apprendre mécaniquement et de manière théorique les différentes méthodes d'enseignement d'une L2. Il faut pouvoir faire de nombreuses expériences (c'est-à-dire agir puis réfléchir à son action) pendant sa formation pour maîtriser de mieux en mieux à la fois la langue et l'enseignement de la langue. Accompagner le processus d'apprentissage des futures enseignantes en L2 est un travail exigeant car le niveau des connaissances linguistiques et méthodologiques et les expériences didactiques varient beaucoup d'une étudiante à l'autre. Il faut tenir compte de ces différences pour les mettre au service d'une

meilleure réussite et progression individuelle pendant la formation.

Cet article présente deux leçons de «violin» en formation initiale pour le secondaire I³, c'est-à-dire deux activités concrètes et réalisées dans deux cours différents – le *microteaching* (pour apprendre à maîtriser les gestes de l'enseignement) et le *jeu théâtral* (pour apprendre à maîtriser la prononciation) – et le feedback (comme outil de différenciation) qui a été donné à ces activités. Les étudiantes ont élaboré leurs présentations à partir de principes théoriques qui leur ont été enseignés, et ont pu les mettre en pratique déjà dans leur formation initiale, tout en travaillant individuellement sur leurs compétences langagières, d'une part en se focalisant sur les consignes, de l'autre sur la prononciation. En outre, les enregistrements audio et vidéo de ces activités ont permis aux enseignantes de donner un feedback précis, individuel et différencié à chaque étudiante, et aux étudiantes d'avoir une auto-réflexion sur leur propre pratique.

Carine Greminger, ●
Filomena Montemarano
& Lilli Papaloizos
PH FHNW



Filomena Montemarano ist Dozentin für Fachdidaktik Italienisch Sek. I und Sek. II an der Pädagogischen Hochschule FHNW Basel und unterrichtet Italienisch und Französisch auf Gymnasialstufe. Lilli Papaloizos est responsable de la formation en linguistique pour le français des futur-e-ds enseignant-e-s à la PH FHNW.

Carine Greminger ist Dozentin für Französischdidaktik an der PH FHNW in der Aus- und Weiterbildung. Sie hat 20 Jahre auf der Sekundarstufe I Fremdsprachen unterrichtet.

2. Interaktive (Selbst-) reflexion in der Ausbildung von Sprachlehrpersonen

In den letzten Jahrzehnten hat die Ausbildung der zukünftigen Lehrpersonen den Fokus vermehrt auf die Praxisreflexion und den Lernprozess verschoben, anstatt sich auf das Trainieren von pädagogischen Fertigkeiten zu begrenzen. Allerdings sind die Studierenden darauf angewiesen, neue Anwendungsmöglichkeiten in einem möglichst realitätsgetreuen und dennoch geschützten Rahmen in der fachdidaktischen Ausbildung auszuprobieren, um die eigenen Kompetenzen zu fördern. Das Feedback ist eine Möglichkeit, praxisnah, interaktiv und partizipativ zu reflektieren.

2.1. Feedback

Aus den Metaanalysen von Hattie (2009) geht hervor, dass das Feedback zu den Spitzenreitern der wirkungsvollen Merkmale eines guten Unterrichts gehört, vor allem wenn die Zielformulierung klar ist und die Fortschritte gegenüber früher festgehalten werden.

In erster Linie geht es um das formative Feedback zur Sprachkompetenz. Durch transparente Kriterien soll die Rückmeldung zielorientiert und handhabbar sein (Kraus, 2015). Das formative, sachlich bezogene Feedback soll Bewährtes festigen, Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen und zu weiteren Schritten ermutigen, wobei die Studierenden Hilfestellungen bekommen, wie sie ihre Leistung verbessern können.⁴ Das kooperative und zyklische Lernen steht hier im Vordergrund. Aus fachdidaktischer Perspektive macht es daher Sinn, kurze Lerneinheiten auszuprobieren, zu videographieren und ein Feedback einzuholen, damit die individuelle Progression gefördert werden kann. In den Phasen des *Microteachings* sollen die Studierenden abschätzen, wo sie stehen, was sie schon gelernt haben und was noch verbesserungswürdig ist bzw. welche nächsten Schritte ihnen bevorstehen. Wenn die Studierenden konkret und gezielt an ihrer Sprachkompetenz arbeiten und darauf ein individuelles (Peer-) Feedback bekommen, erleben sie eine vergleichbare Situation wie ihre Schülerinnen und Schüler, was einem Perspektivenwechsel im Sinne von Hattie (2009: 252) entspricht: „If the teacher's lens can be changed to seeing learning through the eyes of students, this would be an excellent beginning.“

2.2. Digitale Medien als ideales Hilfsmittel

Bei der Ausbildung der zukünftigen Lehrpersonen, in der wir den Studierenden in ihrem je eigenen Entwicklungsgrad gerecht werden wollen, machen wir uns die Zone der proximalen Entwicklung (Vygotsky, 1978: 86) zu Nutze, die Spannweite zwischen dem, was eine Person alleine erreichen kann und dem, was sie dank der Zusammenarbeit und Anregung einer Fachperson und/oder Peers (*scaffolding*) weiterentwickeln kann. Dabei basieren wir uns auf den Ansatz *reflection on action* von Schön (1987).

Video- und Audioaufnahmen sind für diese Arbeit ein wichtiges Hilfsmittel. Sie haben ein objektivierendes Element und lassen sich aus der Perspektive der Lernenden analysieren, sodass das unterrichtliche Tun nicht vorschnell bewertet wird (Fraefel & Mahler, 2017). Mithilfe der Aufnahmen können die Studierenden ihre eigenen Unterrichtssequenzen des *microteachings* ohne Druck, mit zeitlicher Distanz und wiederholt anschauen, reflektieren und durch die gezielte Beobachtung⁵ ihre Professionalisierung vorantreiben. Im *jeu théâtral* beschreiben Dozierenden aufgrund der gesammelten Daten auf Audio zuerst detailliert und individuell die mündliche Aussprache der einzelnen Studierenden und ergänzen diese Beschreibung mit Verbesserungsvorschlägen.

3. Microteaching

Di seguito presentiamo questi due metodi di lavoro basati sulle registrazioni (audio e video) che consentono un feedback individualizzato e differenziato nell'insegnamento della didattica delle lingue straniere: il *microteaching* e le attività teatrali.

3.1. Micro-lezione

Nei nostri corsi di didattica abbiamo introdotto la micro-lezione (*microteaching*) come attività d'apprendimento. Ecco in breve le 5 fasi di lavoro che vengono richieste alle studentesse:

1. Scelta del tema e degli obiettivi individuali per la micro-lezione (ad es. dare istruzioni chiare, usare un livello di lingua adeguato, curare la propria pronuncia, ecc.);
2. Svolgimento dell'unità didattica (max. 15') davanti ai compagni e registrazione su video dell'intera sequenza;
3. Feedback sulla micro-lezione da parte delle altre partecipanti con l'aiuto della

- 1 Die Ausführungen beziehen sich auf die Ausbildung von zukünftigen Französisch- und Italienischlehrpersonen.
- 2 Pour faciliter la lecture, la majorité de nos étudiantes étant des femmes, nous n'utiliserons que la forme féminine.
- 3 Il s'agit de deux modules en didactique du français et de l'italien proposés à la HEP de la Suisse du Nord-Ouest (FHNW). Dans le module d'italien, les étudiantes sont en majorité de langue maternelle italienne alors que pour le module en didactique du français, la plupart des étudiantes n'ont pas encore atteint le niveau C1 en langue cible.
- 4 Gemäss dem Feedbackzyklus von Hattie & Timperley (2007): feed up (wohin gehe ich?), feed back (wie komme ich voran?) und feed forward (wohin geht es als nächstes?).
- 5 Aufgrund von festgelegten Kriterien (cf. Fussnote 6).
- 6 Questi criteri sono basati sulla lista delle competenze linguistiche specifiche legate alla professione dell'insegnante di lingue straniere (Kuster, Cuenat, Klee & Roderer, 2014). Abbiamo aggiunto alcuni criteri non strettamente linguistici, ma che ci sembrano pertinenti.
- 7 I nomi delle studentesse sono fittizi.
- 8 Voir exemples sous le chapitre 4.4. Les étudiantes reçoivent un feedback de la part des enseignantes trois fois pendant le semestre, ce qui leur permet de travailler individuellement la prononciation.
- 9 Briet *et al.* (2014) recensent dans deux tableaux les voyelles (p. 103-104) et les consonnes (p. 148-149) du français qui posent des problèmes de prononciation aux locuteurs d'une vingtaine de langues différentes.

- griglia di osservazione (v. sotto);
4. Autoriflessione scritta dell'unità didattica in base alla registrazione, alla griglia di osservazione e ai feedback ricevuti dalle colleghe;
 5. In seguito ai commenti e a un ulteriore feedback da parte della docente, (ri)formulazione di precisi obiettivi per il proprio sviluppo professionale individuale.

Per il feedback delle micro-lezioni usiamo i seguenti parametri di osservazione:

- a. fluidità della lingua e pronuncia
- b. livello linguistico adeguato
- c. istruzioni chiare e compiti adeguati
- d. interazione e reazione con le studentesse (qualità delle domande)
- e. prossemica
- f. abitudini e tic fastidiosi⁶

3.2. Risultati

Presentiamo di seguito alcune autoriflessioni delle studentesse e degli studenti dopo il feedback con le colleghe. Le lettere corrispondono ai parametri di osservazione presentati prima:

a. *“Il mio grande problema è la lingua. Questo mi impedisce di essere autentica e per questo sono spesso insicura. Ho delle strategie per essere ben preparata (per esempio pensare alle risposte possibili degli allievi) ma si sente anche quando parlo italiano che la pronuncia non è buona e che dico spesso le frasi due volte perché non sono riuscita a pronunciare bene, per esempio le “t” e le “p”.”* (Petra⁷)

b. *“Quando spiego i compiti, parlo molto lentamente. La prosodia sembra artificiale, ma è importante che gli allievi principianti riescano a seguire.”* (Maria)

c. *“Mentre stavo distribuendo il terzo esercizio ho detto che la classe avrebbe avuto cinque minuti per svolgerlo. Ero molto stupita che la metà non ha nemmeno sentito che l'avevo detto. È molto importante che io spieghi l'esercizio prima di distribuirlo, così ascoltano tutti.”* (Angela)

d. *“Visionando il filmato ho avuto la conferma che la domanda di apertura non funziona o che è troppo difficile, visto che gli alunni non hanno risposto e non hanno reagito.”* (Elio)

e. *“Quando ho iniziato ad annotare il mind-map alla lavagna, non ho finito di parlare prima di girare le spalle alla classe. Nel video non si capisce bene cosa dico. Credo che gli*

Wenn die Studierenden konkret und gezielt an ihrer Sprachkompetenz arbeiten und darauf ein individuelles (Peer-)Feedback bekommen, erleben sie eine vergleichbare Situation wie ihre Schülerinnen und Schüler.

allievi che non sanno ancora bene l'italiano abbiano bisogno della mimica e degli sguardi.” (Angela)

f. *“Il punto menzionato nel feedback dei miei compagni riguarda il modo di dare le istruzioni. Si vede che mi nascondo dietro il foglio. Quando spiego un compito ho sempre il foglio davanti a me e poi mostro con il dito ciò che bisogna fare, dove esattamente sul foglio.”* (Laura)

4. Jeu théâtral

«Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.» (Schiller)

Cette partie aborde les avantages du jeu théâtral, explique le procédé choisi et se termine par quelques exemples de feedback et leurs conséquences sur l'apprentissage.

4.1. Quelques raisons de faire des activités théâtrales

Le jeu théâtral n'est pas une baguette magique, mais c'est une approche qui a certains avantages pour favoriser l'apprentissage d'une L2: l'approche globale, la motivation et l'interaction en sont trois piliers centraux.

Différentes raisons nous ont amenées à exercer la prononciation à l'aide du jeu théâtral. Premièrement le jeu théâtral est un travail d'intégration: intégration de connaissances et intégration dans un groupe. Il montre des possibilités de faire participer un grand nombre d'apprenants dans un processus ludique; on apprend en jouant, on peut répéter la même chose à de multiples reprises, on peut faire des fautes de prononciation et y travailler.

Une langue est un marqueur d'identité et d'appartenance à un groupe, mais

l'identité est multidimensionnelle, fluctuante et dynamique. S'approprier une L2 implique entre autres de nouvelles habitudes de prononciation, parfois difficiles à acquérir, à la fois pour des raisons physiologiques, mais aussi pour des raisons psychologiques, de loyauté envers L1: garder un accent en L2 permet de montrer son appartenance identitaire à L1. «Jouer un rôle», par sa composante ludique, peut permettre une distanciation par rapport à L1 sans mettre en danger sa «vraie» identité (Matter, 2006). Troisièmement «la prononciation d'une langue n'intervient pas naturellement, sans aide extérieure ni travail spécifique» (Moraz, 2011: 38). Il faut donc l'exercer intensément à maintes reprises pour l'intégrer, l'incarner et se l'approprier, ce qui est possible dans le jeu théâtral.

Pour la différenciation, les enregistrements des activités théâtrales permettent de prendre conscience des aspects physiques de la prononciation, différents pour chaque étudiante, grâce à l'auto- et à l'hétéro-feedback, avec une évolution dans le temps⁸. Ils permettent aussi de comparer plusieurs façons d'exprimer le même contenu puisque toutes les étudiantes jouent finalement le même texte.

4.2. Articulation, accentuation et expression

Le travail sur la prononciation est souvent le parent pauvre de l'enseignement du français langue étrangère, car la prononciation est considérée comme moins importante que la grammaire ou le vocabulaire. Pourtant, tous les manuels insistent sur la compétence de communication orale, mais l'oral dont il s'agit est souvent un oral pour ainsi dire «désincarné», dont l'aspect proprement physique n'est pas approfondi.

“Il mio grande problema è la lingua. Questo mi impedisce di essere autentica e per questo sono spesso insicura. Ho delle strategie per essere ben preparata (per esempio pensare alle risposte possibili degli allievi) ma si sente anche quando parlo italiano che la pronuncia non è buona e che dico spesso le frasi due volte perché non sono riuscita a pronunciare bene.” (Petra, studentessa della PH FHNW).

Ne pas travailler l'aspect sonore d'une langue, c'est comme partir en randonnée avec des souliers de marche neufs: on pourra peut-être marcher confortablement un moment, puis les ampoules vont faire leur apparition et la marche va devenir peu à peu douloureuse, sinon impossible. Si les élèves prennent peu le risque de s'exprimer oralement en classe, au-delà d'une ou deux phrases, c'est aussi que parler en langue étrangère est pour eux comme marcher avec des souliers neufs, c'est-à-dire physiquement inconfortable!

Chaque langue mobilise différents organes phonatoires, et une de nos étudiantes nous a ainsi raconté que de retour en Europe après six mois passés en Thaïlande sans parler le (suisse) allemand, elle a eu des courbatures au niveau de la mâchoire quand elle a de nouveau parlé en (suisse) allemand!

Le *jeu théâtral*, tel que nous l'avons proposé, fait suite à un travail théorique sur les sons, afin que nos étudiantes, en majorité germanophones, prennent conscience des différences entre le système phonologique et prosodique du français et de l'allemand ou du suisse allemand⁹. Mais la prise de conscience ne suffit pas, et l'appropriation physique de la langue demande des efforts répétés, à plusieurs niveaux:

- > a) au niveau de l'articulation des sons
- > b) au niveau de l'accentuation des mots
- > c) au niveau de l'accentuation des groupes de mots et des phrases (liée aux groupes syntaxiques)
- > d) au niveau de l'expression (c'est le travail théâtral proprement dit, qui implique tout le corps et l'espace).

Nous avons choisi le procédé suivant: pendant deux demi-journées au début et à la fin du semestre, les étudiantes ont participé à différentes activités théâtrales avec deux buts formateurs:

1. Pour améliorer leur compétence didactique: comment mener des activités théâtrales en classe? Quelles consignes donner?
2. Pour améliorer leur compétence langagière, particulièrement la prononciation et l'intonation.

Pendant la première séance, nous avons enregistré les étudiantes lors d'activités orales pour leur donner un feedback individuel et ciblé sur leur prononciation (*feed forward*). Pendant le semestre, les étudiantes avaient la possibilité d'exercer les sons et expressions difficiles dans un cours de didactique en participant à des activités théâtrales avec leurs collègues. Au milieu du semestre nous leur avons également demandé d'enregistrer à deux un dialogue tiré d'une petite pièce de théâtre et de nous l'envoyer. Ainsi elles ont reçu un deuxième feedback par rapport à leur prononciation. Lors de la deuxième séance à la fin du semestre, nous nous sommes concentrées davantage sur le jeu de rôle et la mise en scène de l'extrait déjà enregistré, que les étudiantes ont finalement joué, et que nous avons vidéographié. Grâce à ces trois enregistrements, nous avons pu donner aux étudiantes un feedback détaillé et personnalisé sur leur prononciation des sons du français, sur leur accentuation des mots et des phrases, ainsi que sur leur compétence à incarner un personnage particulier.

4.3. Résultats

Une fois que les différences phonologiques et prosodiques entre L1 et L2 ont été présentées de façon théorique, on peut donner à chaque étudiante un feedback différencié qui lui montre le caractère systématique de ses erreurs. Voici quelques exemples des feedbacks qui ont été donnés à deux étudiants, aux différents niveaux a) à d), voir ci-dessus):

a) «Vous avez tendance à durcir certaines consonnes sonores, p.ex. je suppo[s]e au lieu de je suppo[z]e, un élè[f]e au lieu de un élè[v]e, e[ks]act au lieu de e[gz]act (*exact*), collè[k]e au lieu de collè[g]ue ou ar[k]umentatif au lieu de ar[g]umentatif. Vous avez aussi tendance à aspirer certaines consonnes sourdes, p.ex. t[h]outes au lieu de [t]outes.» (1^{er} feedback à Fabio)

a) «Est-ce l'effet de la mémorisation du texte? votre prononciation était globalement correcte, ainsi que l'accentuation des mots et des phrases: on observe une nette amélioration! J'ai juste relevé un assourdissement qui peut conduire à des malentendus: si vou[s] avez au lieu de si vou[z] avez, qui peut conduire à la confusion entre vous avez et vous savez.» (3^e feedback à Fabio)

a) «On observe encore un certain flottement entre consonnes sourdes et consonnes sonores, car d'un côté vous durcissez certaines consonnes sonores (surtout le [ʒ], comme [ʃ]e suis au lieu de [ʒ]e suis), et de l'autre vous adoucissez des consonnes sourdes ([b]aivre cher au lieu de [p]aivre cher, voi[z]i au lieu de voi[s]i (*voici*), si vous [z]aviez au lieu de si vous [s]aviez, que désirez-vous [ʒ]ère au lieu de que désirez-vous [ʃ]ère). Il y a une petite confusion entre [u] et [y] quand c'est une semi-voyelle ([u]i (*comme Louis*) au lieu de [y]i).» (2^e feedback à Corine)

b) «Vous avez une légère tendance à accentuer la première syllabe de certains mots, p.ex. la différence au lieu de la différence.» (1^{er} feedback à Corine)

c) «Vous avez tendance à faire trop de coupures entre les mots à l'intérieur d'un groupe de mots, p.ex. je suppose / que c'est juste, ça va / te plaire.» (1^{er} feedback à Fabio)

c) «Vous accentuez bien les groupes de mots, à la fin des groupes syntaxiques.» (2^e feedback à Corine)

d) «Au niveau de l'expression générale, vous avez vraiment bien incarné votre rôle. Pour aller plus loin, ce qui serait intéressant serait ensuite de faire varier ce rôle en donnant d'autres caractéristiques à votre personnage, p.ex. en le rendant plus impatient, plus timide ou plus exubérant, etc.» (3^e feedback à Fabio et Corine)

La comparaison entre le feedback donné au début du semestre et celui donné après trois mois a montré une certaine amélioration aux niveaux a), b) et c), ce qui tend à montrer que la prise de conscience de leurs erreurs de prononciation, ainsi que la répétition d'un même texte pendant le semestre, permettent aux étudiantes de progresser. Le niveau d) implique une nouvelle prise de risque dans la langue étrangère, en dehors d'une certaine zone de confort: c'est tout le véritable travail à effectuer à travers le jeu théâtral. Et cette prise de risque implique une véritable décentration par rapport à sa propre identité, ce qui est tout l'enjeu de l'appropriation non seulement de l'aspect linguistique, mais également culturel, d'une langue.

5. Rück- und Ausblick

Terhart (2012: 217) stellte schon vor Jahren die Frage: „Wie wirkt welches Element innerhalb welcher Lehrerbildung auf welche Teile der Lehrerkompetenz und des Lehrerhandelns?“. Ergänzen könnte man die Frage noch mit dem Zusatz: „bei welcher Studentin“. Dieser Frage sind wir nachgegangen und haben uns insbesondere auf zwei Mosaiksteinchen der Sprach- und Unterrichtskompetenz von zukünftigen Fremdsprachenlehrpersonen konzentriert. Folgende Erkenntnisse konnten wir aus den ersten Durchläufen gewinnen:

> Die Studierenden erlebten diese Unterrichts- und Ausbildungssequenzen (*micro-lezione* und *jeu théâtral*) in den jeweiligen Seminaren als fruchtbar für ihre professionelle Entwicklung und waren sehr interessiert an den auf sie zugeschnittenen, sachlich bezogenen Feedbacks, ganz im Sinne der Ergebnisse von Hattie (2009), der das Feedback, die Selbstevaluation und das Microteaching zu den wichtigsten Faktoren in Bezug auf Lernfortschritte zählt.

> Der gezielte Medieneinsatz unterstützt in hohem Masse die Individualisierung und Differenzierung in der Ausbildung und ermöglicht ein nachhaltiges Lernen der Studierenden.¹⁰

> Durch die Fokussierung auf wenige Probleme der Aussprache bei den Studierenden fand eine Bewusstwerdung der eigenen Stärken und Schwächen statt, die offensichtlich Früchte trug und zu einem echten Lernfortschritt führte, wie die dritte Aufnahme am Ende des Semesters bzw. die Autoreflexion zeigen. Nicht nur das Üben, sondern auch die metakognitive Reflexion sind zentral für Lernfortschritte.

> Die geschilderten Ausbildungselemente haben einen «effet ricochet»: indem wir die Studierenden didaktische und sprachliche Methoden erleben und reflektieren lassen, die ihre eigene Sprachkompetenz verbessern, vergrößern sie als zukünftige Lehrpersonen das methodische Repertoire mit nützlichen Werkzeugen für ihren eigenen Unterricht.

Wir sind uns bewusst, dass unsere Erkenntnisse erst auf einer beschränkten Zahl von Studierenden basieren; es gilt nun die Ergebnisse in einer weiteren Runde zu validieren und das Vorgehen weiter zu entwickeln, in Anlehnung an Mizubayashi: «*Les langues étrangères conservent <toujours des recoins inexplorés, des vides à remplir, des espaces à conquérir.>*» (Mizubayashi, 2011: 20). Auch in der Ausbildung der Sprachkompetenz von Lehrpersonen gibt es weitere *espaces à conquérir*, die wir mitentdecken möchten.

Bibliographie

Briet, G., Collige V. & Rassart, E. (2014). *La prononciation en classe*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Fraefel, U. & Mahler, S. (2017). *Strukturiertes Arbeiten mit Videos im Konsolidierungsseminar*. Windisch: Berufspraktische Studien Sek I PH FHNW.

Hattie, J. & Timperly, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.

Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.

Kraus, A. (2015). Feedback im Französischunterricht. *Donner un feedback. Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 136.

10 In den Feedbacks der Studierenden am Ende des Semesters wurden das Microteaching und das *jeu théâtral* als effiziente Methoden genannt. Eine Studentin hat ihre Aussprache während des Semesters perfektioniert, indem sie wiederholt denselben Text aufnahm (er lag ihr in einer Hörversion vor) und in der Diskussion mit der Dozentin die konkreten Fortschritte in Bezug auf ihre Kriterien wahrnahm bzw. die zu verbessernden Aspekte in nächsten Aufnahmen weiterbearbeitete.

Kuster, W., Egli Cuenat, M., Klee, P. & Roderer, T. (2014). *Profil de compétences langagières spécifiques des personnes enseignantes en langues étrangères au degré secondaire I*. COHEP et OFC.

Matter, J. (2006). La prononciation authentique en langue étrangère: un problème négligé. *Revue française de linguistique appliquée*, 1, 21-32.

Mizubayashi, A. (2011). *Une langue venue d'ailleurs*. Paris: Gallimard.

Moraz, M. (2011). Parler comme un francophone ou comment s'approprier l'intonation. *Babylonia* 2/11, 38-43.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Terhart, E. (2012). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.



DIFFERENTIATION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING COURSEBOOKS FOR PRIMARY SCHOOLS IN SWITZERLAND

Der Begriff *Differenzieren* wird als Schlagwort von den meisten neueren Englischlehrwerken verwendet. Der vorliegende Artikel konzentriert sich auf die Frage wie Differenzierung in den Materialien angeregt wird. Vier Lehrwerke, die an Primarschulen in der Schweiz vorgeschrieben sind, wurden analysiert, um herauszufinden, wie Differenzierung von den Verlagen/Autoren interpretiert und welche Arten von Differenzierung angeboten werden. Die Analysen offenbaren mehrheitlich schwache Formen von Differenzierung, insbesondere im Vergleich mit Tomlinsons Modell zur Differenzierung. Die angebotenen Materialien sind meist nur nach Leistung und nach Aktivitäten, entweder für sogenannt starke oder schwache Lernende, konzipiert. Dieser Artikel schliesst mit ein paar Anmerkungen und Vorschlägen zur Umsetzung von Differenzierung im Klassenzimmer.

● Susanna Schwab
PH Bern



Susanna Schwab is a teacher educator at PHBern. Since 2006 she has been training pre-service primary school teachers to teach English as a (second) foreign language. She also used to work as an online coach for the course Differentiating Instruction offered through Project Zero (Harvard University).

Introduction

A brief scan of ELT coursebooks used in primary and lower secondary schools in Switzerland supports the claim of differentiation as a buzzword (see an example in Figure 1). In addition, due to the implementation of new curricula (e.g. Lehrplan 21, PER), the topic of differentiation has received even more attention in Switzerland. Although the term differentiation is an important component of course materials nowadays, it is not clear how the term is interpreted by publishers and/or material writers, what kinds of differentiation materials they offer, and how teachers implement differentiated instruction (DI) in their classrooms. This article focuses on how DI is interpreted and what kinds of DI can be found in coursebooks used in primary schools in Switzerland. However, it does not include how teachers implement DI.

For the analysis, I selected four coursebooks set for primary education by cantonal ministries of education (see Figure 2). Three coursebooks set in the Swiss-German-speaking part of Switzerland, *New World*, *Top Deck*, *Young*

World, and one coursebook set in the French-speaking part, *More! 7e*, were analysed. While the latter is based on a global coursebook (*More!*) that was adapted to fulfil the requirements of the Conférence Inter-cantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), the three coursebooks used in the Swiss-German speaking part were designed for the local market. In this article, the term coursebook encompasses both the individual book and the whole package.

There are many definitions of DI and almost as many models of DI. In accordance with Strohn (2015), the analyses and the discussion of the four coursebooks are based on Tomlinson's definition and model of DI (2001). Figure 3 provides a graph that illustrates Tomlinson's framework.

Tomlinson's DI model (see Figure 3) shows that teachers can differentiate the three key components content, process, and product according to students' traits (readiness, interests, and learning profile). Whereas in a one-size-fits-all approach student similarities take cen-

the stage, the differentiated classroom acknowledges and builds upon student differences. Tomlinson (2017) stated that “a differentiated classroom provides different avenues to acquiring content, to processing or making sense of ideas, and to developing products so that each student can learn effectively” (p. 1). She argued that “[w]e know that students learn better if tasks are a close match for their skills and understanding of a topic (readiness), if tasks ignite curiosity or passion in a student (interest), and if students have the freedom to work in a way that is more efficient or that makes learning more accessible for them (learning profile)” (p. 83). Strohn (2015) translated the term readiness into German with *Differenzierung nach Leistung* (p. 56). The term learning profile is used as an umbrella term that includes four factors: (1) learning style, (2) intelligence preferences, (3) gender, and (4) culture. For a more detailed explanation of this, see Tomlinson (2017: 110-123).

To start implementing DI, Tomlinson (2001) provided a 10-step-guideline which is based on two DI strategies: **anchor activities** (activities students can turn to without further help when they finish an assignment) and **tiered assignments** (tiering is offering students of differing readiness levels activities, but to do so at different levels of difficulty). The 10-step guideline contains: (1) Train your learners to do anchor activities; (2) Start the lesson with an anchor activity and give a different task to one group thus introducing the idea of not everybody doing the same; (3) Try differentiated tasks (tiered assignments) during a small block of time; (4) Grow slowly but grow – moderately challenged; (5) Differentiate one product per term; (6) Find multiple resources for some key parts of the curriculum; (7) Establish class criteria for success with products, add individual criteria to each learner’s list; (8) Give learners more choice; (9) Envision – choreographed differentiation; and (10) Reflect before taking the next step (see Schwab, 2015: 43).

How coursebooks interpret differentiated instruction

Each of the coursebooks was analysed on how the publishers/material writers describe and define differentiation in their introduction of the teacher’s books (TB). The analyses revealed that the four

coursebooks do not share the same definition of terms such as mixed-ability or slower versus faster learners. While the writers of *More! 7e* discuss mixed ability with “[e]very class contains students with a wide range of abilities, linguistic knowledge and learning styles” and then emphasize the gap between complete beginners and students who already know some English, *Top deck* TB explains mixed-ability classes with “some pupils learn very quickly while others need more time to achieve the same objectives” (p.11). Material writers seem to use the terms *mixed-ability*, *stronger* and *weaker* in different ways; unfortunately, the coursebooks rarely offer definitions of how they use the terms *stronger/faster* or *weaker/slower learners* or their definitions are not congruent. In addition, it remains unclear whether learners are considered to be weak in one skill (listening, reading, speaking, or writing) or one sub-skill (grammar, pronunciation, or vocabulary) or labelled weak or strong for learning in general. Hallet (2011) pointed out that learners might not be weak or strong in all four language skills nor in the sub-skills vocabulary, grammar, and pronunciation in exactly the same way.

Figure 1: *Top deck Teacher's Book*

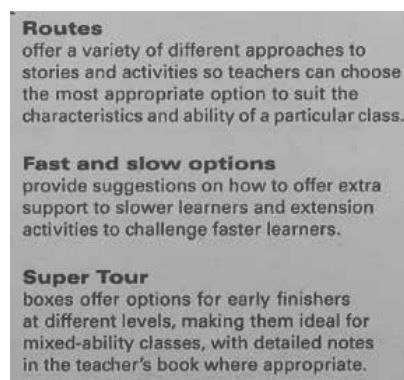


Figure 3: Tomlinson's DI model (2001)

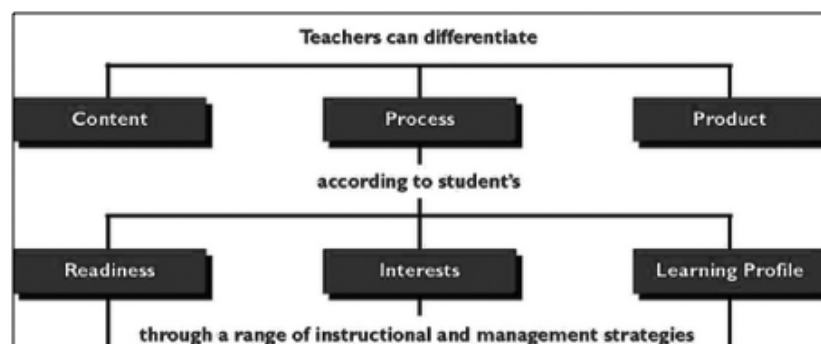
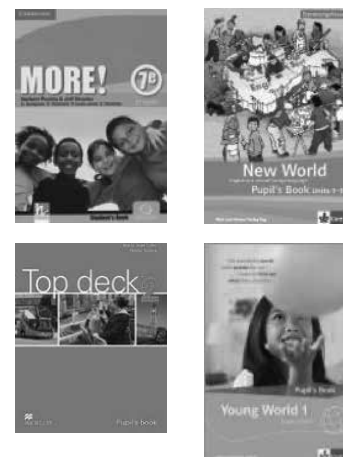


Figure 2: The four coursebooks analysed



1 Brian Tomlinson is a well-known scholar in the field of ELT with over 100 publications on materials development and, to my knowledge, not related to Carol Ann Tomlinson. He made the random choice of using unit 4 for his analyses of eight coursebooks.

2 The German term "Differenzieren" consists of many categories. Binnendifferenzierung is also called "innere Differenzierung". Schüpbach (2008) subdivided „innere Differenzierung" into 10 further categories: outcomes, quantity, difficulty, learning time, social forms, different amounts of teacher explanation, different kinds of resources, learning styles, quantity of coaching, and assessment (cf. Schwab-Berger, 2015).

The full analysis is available on **Babylonia's website:**
www.babylonia.ch > issue 1-2019
 > article Schwab

Table 1 provides an overview of how the four TB describe and highlight differentiation.

In the following, I will briefly discuss the TB (Table 1) and then continue with the analyses of the components labelled with DI in the TB. The analyses are limited to one unit of the materials, thus copying Brian Tomlinson¹ (2018). I analysed unit 4 in the four coursebooks in detail. The analyses included the following items: type of activity: closed, semi-open, and/or open activity; number of tiers; offering DI for content, process, and/or product; and whether the activity offered DI in response to student readiness, interest, and/or learning profile.

More! 7e

In the *More! 7e* TB the little boxes marked MIXED ABILITY (see Table 1) are described as "a variety of support including

remedial or supported tasks for weaker students and extension tasks for stronger students" (p. 24).

The analysis of the 13 activities contained in unit 4 of the *More! 7e* workbook (WB) showed that with the exception of exercise 11, all are closed activities with a key provided in the TB. The WB (p. 25) offered three types of exercises (revision, practice, extension) on the same page (see extracts in Figure 4). Unfortunately, it is unclear what criteria were used to label the three exercises as revision, practice, and extension. Moreover, these exercises cannot be considered as a tiered assignment.

The PDF files in the *More* Teacher Zone, unit 4, cater for mixed ability with two different sets of materials. The first set (4.1, 4.2, and 4.3) caters for mixed ability by grading content in response to student readiness at three levels/tiers. The second set (ex. 4.8, 4.9, and 4.10) is marked with *more practice, consolidation, and extension*.

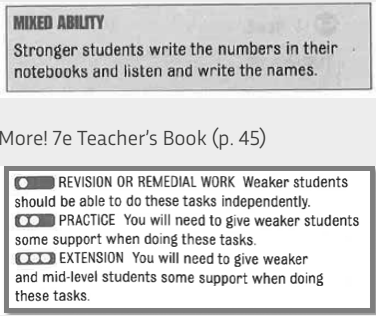
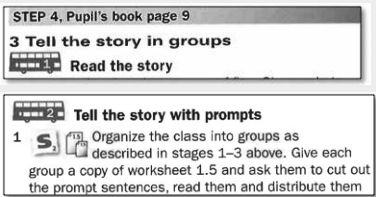
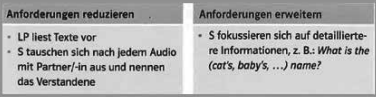
The second set contains three tiers and thus offers DI in response to student readiness. The three PDF files all contain the same first exercise with the drawing and a box with some text (see Figure 5) but whereas for 4.8 and 4.9 learners simply read, draw and colour the items, 4.10 requires learners to write a text themselves. Thus, I would label this a tiered activity and might use it to show teachers how they can scaffold (tier) an activity in response to student readiness.

New World 1

The *New World* TB is published in German and uses the term "binnendifferenzierendes Material"[internally differentiating materials²] to explain how *New World* offers differentiation. In the introduction, the writers maintain that "[f]ür den Lernprozess kann aus unterstützenden (support) und weiterführenden (boost) Aktivitäten ausgewählt werden" (p. 4). Thus, two kinds of differentiation seem to be offered: support for weaker learners and boost for stronger learners.

Besides mentioning "binnendifferenzierendes Material" in the TB, there is little on differentiation to be found in *New World*. Learners find references to the worksheets that are either marked as support for more practice or with boost for a challenge in their activity book. Figure 6 provides an example from the activity book (AB) (p. 43) that refers the learners to the worksheets (WS).

Table 1. Overview Topic Differentiation in 4 Teacher's Books (TB)

TB	Summary	Teaching notes with example(s)
More 7e	1. Mixed ability = weaker + stronger 2. Plus exercises in 3 categories: (Revision/remedial work; Practice; Extension) 3. Teacher Zone = website	 <p>More! 7e Teacher's Book (p. 45)</p>
New World 1	„Für den Lernprozess kann aus unterstützenden (support) und weiterführenden (boost) Aktivitäten ausgewählt werden" (p. 4). [You can choose either support or boost activities to support the learning process].	With little reference to differentiation such as "Leistungsstarke S versuchen es ohne Hilfsmittel" (TB p. 25). Plus reference to: „Worksheet 1 (support): Eine weitere Übungsmöglichkeit zum Zuordnen von Ländernamen, Nationalitäten und Sprachen" (p. 35). [Further practice opportunities for matching countries, nationalities and languages]
Top deck	1. 3 different routes through activities (see icon double decker) 2. "Suggestions geared to meet the needs of faster or slower learners" (p. 11) 3. Super Tour Boxes (Reference to Activity book)	 <p>"Slower learners can check the pupil's book if they need to" (p. 20).</p>
Young World 1	*Five possibilities for differentiation (p. 9): 1. Open tasks; 2. Simple instructions; 3. Reduced/extended requirements; 4. Tasks: support or boost (copy-sheets); 5. Assessment: Tests at 3 levels *(translation Schwab)	 <p>Reduced vs extended requirements (p. 41) Reduced: T reads text; S exchange after each audio and discuss Extended: S focus on detailed information, e.g. What's the cat's name?</p>

The analysis was restricted to the WS that the coursebook *New World* contains because the TB (p. 4) clearly states that differentiation is offered with the boost and support WS. It has to be noted that WS marked *support* (I) are written with instructions in German, whereas the WS marked with *boost* (II) contain the instructions in English, which could be considered as catering for student readiness. In reference to DI, the terms support and boost would usually be used to indicate tiers. However, the WS do not include tiered activities.

A detailed analysis was made of the 14 WS offered for unit 4. Five WS are marked as support providing learners with more practice, whereas 9 WS are providing learners with a challenge. The 5 WS marked as support all consist of closed activities. Out of the 9 boost activities, 4 are closed and 2 are semi-open activities. The worksheets 7, 8 and 10 cater for learners' interests and thus offer DI (content, process, product, in response to student interest). Figure 7 illustrates part of WS 8.

Although there is no empirical research on how teachers use the *New World* WS in class, it is hoped that the publishers will revise and replace some WS and activities in the AB to offer tiered activities as well as more semi-open and especially open activities and thus encourage DI. I hope to gain some insights of how teachers use the *New World* coursebook in class as part of a research project I am conducting on teachers' use of a textbook for English at primary school (Schwab, 2018).

Top deck

The coursebook *Top deck* states that "[i]t is written specially for classes of mixed-ability pupils with methodology specifically developed to give the teacher a choice of approach" (Top deck, TB, p. 8). A few pages later, the writers continue on the topic of mixed-ability classes with "*Top deck* seeks to address the realities of mixed-ability classes that teachers face and provides lots of materials, activities and ideas to facilitate the teacher's task and to make the learning of English an accessible, enjoyable and effective process for pupils of different types and abilities" (p. 11). The writers then propose up to three different routes through activities and offer "suggestions geared to meet the needs of faster or slower learners" (p. 11). In addition to the three routes, there are options that teachers can consider

Figure 4. *More! 7e* WB (2013, p. 25).

9 Complete the table.

Questions	Answers
1 <i>Where</i> 's my pen?	It's on the table.
2 's your name?	My name's Laura.
3 's your best friend?	David.
4 's your favourite day?	Saturday.
5 are you from?	I'm from Bern.

10 Order and write the questions. Use short forms.

1 my is pencil where red *Where's my red pencil?*

2 is teacher who favourite your _____?

3 favourite what is day your _____?

11 Write your answers.

1 Where's your school? _____

2 What's your favourite day? _____

3 Who's your English teacher? _____

Figure 5. *More Teacher Zone* unit 4, ex. 4.10

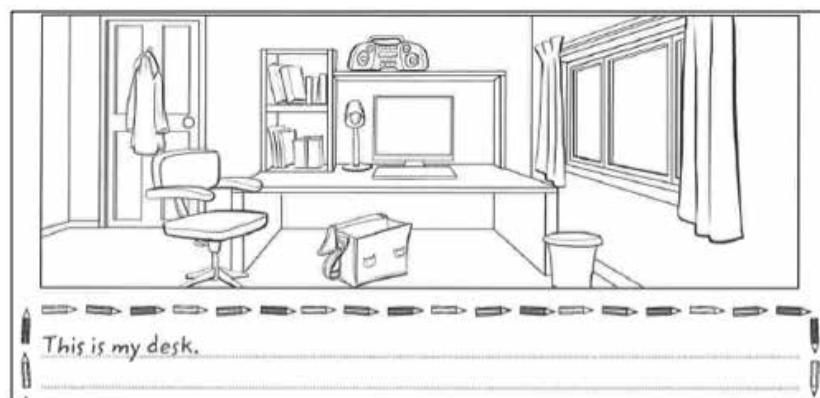


Figure 6. An example of a reference to the WS (*New World 1 AB*, p. 43)

1 4 For more practice take Worksheet 1.
2 For a challenge take Worksheet 2.

Figure 7. NW1, unit 4, WS 8 (extract adapted)

The coolest, tastiest sandwich

Create the coolest, tastiest sandwich.
1 Draw it.

2 What is in your sandwich? List the ingredients in English or German:

to expand a particular activity, there are suggestions for faster and slower learners, and there are *Super Tour* activities which are marked as optional activities in the *Top deck* TB (see Figure 1 and Table 1). The *Top deck Activity book* (AB) contains 21 activities for unit 4. Sixteen of these 21 activities consist of closed activities and the remaining 5 activities are semi-open activities. In addition, *Top deck* contains 11 WS for unit 4. Apart from WS 1, they all consist of closed activities. Here an example of how teachers are informed about the use of a WS “Give out worksheet 4.10 to each pupil ... check the answers with the whole class” (TB, p. 100). There is no DI at work when all pupils do the same WS that contains no tiers and correct it as a whole class.

Fortunately, *Top deck* includes some *Super Tour* boxes (see e.g. Super Tour 1 AB, p. 33: “Find out the name of the longest river and the biggest lake in your country and locate them on a map”). The TB tells teachers to “encourage faster learners to find out more information, e.g. what the water in the river and lake is used for, if their tap water comes from one of them, if their water is a resource for electricity, etc. Ask the pupils to present their findings to the class. Encourage them to use a map of the country in their presentation.” (p. 85)

Super Tour boxes offer some open activities (or at least some semi-open activities) where content, process, and/or product could be differentiated in response to student interest and/or learning profile. However, when using the term *faster learners*, the material writers offer only a limited kind of DI in response to student readiness.

Despite the seemingly great variety of offers for DI on the blurb of *Top deck* (see Figure 1), my analysis of the *Top deck* materials does not confirm that claim. There are too many closed activities that seem to cater mostly for faster and rarely for slower learners. Furthermore, the suggestions with three different routes (see Table 1) appear to cater for different teaching styles as the whole class would follow the approach that the teacher has chosen. These different routes cannot be considered as catering for mixed-ability when the whole class works along the same route at the same time in a one-size-fits-all approach.

Young World

To meet the requirements of *Lehrplan*

21, a new edition of *Young World 1* was published in 2018. In its introduction, the TB now contains a section on the topic of differentiation. Table 1 lists the five opportunities for DI mentioned in the TB and also includes an example of how teachers could reduce or extend requirements. The example given (see Table 1, TB p. 41) illustrates how teachers could scaffold the process for learners illustrating DI for process according to student readiness. As Hallet (2011) pointed out learners might not show the same weaknesses or strengths in all four skills, therefore, scaffolding should only be done for learners who need support for listening comprehension activities. Next, I analysed the activities contained in unit 4 of the PB and the AB. The PB offers 8 activities in total. Six activities (1, 3, 5, 6, 7, 8) contain closed questions and 2 activities (2 and 4) might be categorized as semi-open activities. For activity 3, the TB (p. 104) offers tips on how to reduce or extend the requirements (reduce: divide the story/seasons; extend: students retell the story). When teachers divide the story into several parts, they scaffold the activity and thus encourage DI for process in response to student readiness. For activity 6, the TB (p. 112) also offers tips: reduce: *LP erarbeitet die Strukturen mit den S und schreibt sie an die Tafel* [teacher works out the structures with the learners and writes them on the blackboard]. Thus activity 6 with teachers applying “Reduced Requirements”, could also be considered as scaffolding process according to readiness. However, it can only be called DI if teachers do not automatically carry out that kind of scaffolding for the whole class.

Figure 8. *Young World 1* AB (p. 44)

Task: Present a weather forecast

16 Choose 4 places from around the world. Find out about the weather there.

Here are some ideas:

- ★ check on the internet
- ★ look in newspapers
- ★ ask people you know

17 Prepare your weather forecasts. You can be a TV or radio presenter, or you can make a newspaper or internet forecast.

Give the following information:

- ★ temperature
- ★ weather conditions (cloudy, stormy, rainy, ...)
- ★ clothes tips

The AB contains 18 activities for unit 4. While 15 activities offer closed questions, the last 3 activities in unit 4 (marked as Task unit 4, p. 44) contain open activities. In the teaching notes for the task in unit 4 (p. 116), readers are referred to Gardner’s theory of multiple intelligences and are informed that learners can do their presentations in many different ways. The activities in connection with the task for unit 4 offer open activities and thus encourage DI for content/process/product in response to learning profiles. Figure 8 illustrates the task in the AB for unit 4.

The TB unit 4 also contains 11 copysheets (CS) offered for support (*entlastend*) and boost (*weiterführend*). While 8 CS are confined to closed questions with the key provided in the TB, 2 CS require learners to draw items to do with weather and clothes. These two activities could be combined with art lessons to offer some CLIL activities. CS 4.10 can be categorized as a semi-open activity as learners are asked to personalize their answers. The CS do not offer any tiered assignments but CS 4.7 and 4.8 could be tiered easily by deleting the word bank provided. However, it would only differentiate content in response to student readiness and would only offer two tiers.

Table 2 provides an overview of the number and type of activities contained in the four coursebooks (for unit 4). The last column highlights activities that would encourage DI.

My analyses revealed that there are not many tiered assignments and not enough open activities that would encourage DI.

The narrow perspective of differentiated instruction that many coursebooks seem to reveal, leads me to propose more emphasis in teacher education programmes on teacher diagnostic competence and how to cater for diversity. It is up to teachers to know their learners well, their interests and their learning profiles, their strengths and their needs.

To sum up, each coursebook analysed includes tips, ideas, suggestions of how to vary approaches and activities, e.g. *More! 7e* includes plenty of TEACHING TIP boxes and also boxes marked EXTRA ACTIVITY, *New World* as well as *Young World* contain a section called “Erweiterung” [extension] or reduced/extended requirements in the TB, *Top deck* offers some variation with the Super Tour boxes, etc. However, apart from two examples in *More*, no further tiered assignments could be found. Instead of supplying teachers with more worksheets that only contain closed activities and no tiers, coursebooks could offer more open activities, more tasks that would allow for DI of content, process, and product in response to student readiness, interests, and learning profiles.

Implications and suggestions

Coursebooks could offer a wider scope of DI by opening up activities, by tweaking closed activities and thus turning them into semi-open or open activities. Brian Tomlinson (2015, 2018) made suggestions for material writers and teachers how to open up activities and thus “stimulate meaningful mental activity and communication” (2018, p. 34). Hallet (2011) discussed “komplexe Kompetenzaufgaben” and provided an example with *Good Food - Bad Food at School* (p. 163-171). Likewise, Müller-Hartmann and Schocker-von Dittfurth (2011) illustrated how coursebooks can be taskified. Schwab (2015, 2018b) combined task and DI and provided some examples to illustrate DI of content and process in response to learning profiles. Once more task-like and open activities are available, teachers would then have to ensure that these activities are good ones.

A good activity is something learners will make or do

- > ... using an essential skill(s) and essential information
- > ... in order to understand, extend, or apply an essential idea or principle or answer an essential question.

A good differentiated activity is something learners will make or do

- > ... in a range of modes, at varied degrees of sophistication and in varying time spans
- > ... with varied amounts of teacher or peer support (scaffolding)

- > ... using an essential skill(s) and essential information
 - > ... in order to understand, extend, or apply an essential idea or principle or answer an essential question.
- (Tomlinson 2017: 134; emphasis Schwab)

The narrow perspective of DI that many coursebooks seem to reveal, leads me to propose more emphasis in teacher education programmes on teacher diagnostic competence and how to cater for diversity. It is up to teachers to know their learners well, to know about learners’ interests and to know more about their learning profiles, their strengths and

their needs. DI requires teachers to observe and understand the differences and similarities among students (see diagnostic competence e.g. in Doff, 2016; Hallet, 2011) and then use that information for lesson planning. With that knowledge, skills, and attitude teachers would be more aware of how to cognitively- and affectively-motivate learners, as well as how to taskify a closed activity and how to use activities provided in coursebooks more creatively (see e.g. Hallet, 2011; Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth, 2011; Schwab-Berger, 2015, 2018b; Tomlinson, 2015, 2018). Teachers (and material writers) need to become aware

Table 2. Overview of Activities contained in the 4 Coursebooks analysed, (for unit 4) plus an example of DI

Coursebook	Total	Tiers	Closed	Semi	Open	DI Highlights
More! 7e	WB = 13	? not DI	12	1	-	-
	PDF = 10	2 sets	4	3?	3?	Teacher Zone: 4.8, 4.9, 4.10 = tiered activities (see e.g. Figure 5)
New World	WS = 14	-	9	2	3	Worksheets 7, 8, 10 = Open activities that encourage DI (see e.g. Figure 7)
Top deck	AB = 21	-	16	5	-	
	WS = 11	-	10	(-)	1	Super Tour boxes (see Figure 1); Focus on fast learners/early finishers)
Young World	PB = 8	-	6	2	-	
	AB = 18	-	15	-	3	Task in AB p. 44 (see Figure 8)
	CS = 11	-	8	2-3	(1?)	

and understand that simply providing faster or slower learners with closed activities without any tiers cannot be seen as encouraging DI. Finally, I hope that teachers and teacher educators reading this article will be encouraged to study Tomlinson's model of DI, her 10-step guidelines, and begin to differentiate content, process, and product in response to a variety of students' readiness levels, interests, and learning profiles.

phbern.ch/teachers-use-of-a-textbook-for-english-at-primary-school/projekt.html

Coursebooks

Arnet-Clark, I., Frank Schmid, S., Grimes, L., Ritter, G. & Rüdiger-Harper, J. (2013). *New World – English as a second foreign language*. Baar: Klett und Balmer AG.

Arnet-Clark, I. & Frank Schmid, S. (2018). *Young World 1*. Baar: Klett und Balmer Verlag.

Lobo, M. J. & Subira, P. (2011). *Top deck*. Oxford, UK: Macmillan Education.

Puchta, H., Stranks, J., Gerngross, G., Holzmann, C., Lewis-Jones, P. & Parminter, S. (2013). *More! 7^e*. Cambridge, UK: Cambridge University Press / Helbling Languages.

References

D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren Konferenz (2015). *Lehrplan 21 – Sprachen*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle. Retrieved from <https://www.lehrplan.ch>

Doff, S. (Ed.). (2016). *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke/Attempto Verlag GmbH.

Hallet, W. (2011). *Lernen fördern: Englisch*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2011). *Task-supported language learning*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2012). *Plan d'études romand*. Retrieved from <http://www.plandetudes.ch>.

Schwab-Berger, S. (2015). *Differenzieren im Fremdsprachenunterricht an der Primarschule*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.

Schwab, S. (2018). *Teachers' use of a textbook for English at primary school. Research Project PHBern*. Retrieved from <https://www.phbern.ch/teachers-use-of-a-textbook-for-english-at-primary-school/projekt.html>

Schwab, S. (2018b). *A methodological concept for a heterogeneous foreign language class: Differentiating Instruction in language teaching*. Presentation at ADLES Conference, Lausanne.

Strohn, M. (2015). *Binnendifferenzierung im Englischunterricht – die Lehrerperspektive*. Bochum: Projekt.

Tomlinson, B. (2015). Challenging teachers to use their coursebook creatively. In: A. Maley & N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English language classroom*. London: British Council, pp. 24-28.

Tomlinson, B. (2018). Making typical coursebook activities more beneficial for the learner. In D. Bao (Ed.), *Creativity and innovations in ELT materials development*. Bristol, UK: Multilingual Matters, pp. 21-34.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

● Anna Grioni | Ecole-club Migros Vaud



Anna Grioni est responsable du secteur langues des Ecoles-clubs de Lausanne, Vevey et Yverdon. Linguiste de formation et titulaire d'un Brevet fédéral de Formateur

d'adultes, elle a enseigné l'italien aux adultes pendant plus de 10 ans, d'abord aux Etats-Unis et ensuite en Suisse. Avec son équipe, elle assure aujourd'hui la qualité de l'enseignement des langues et le déploiement de nombreux projets didactiques.

GÉRER UN PUBLIC HÉTÉROGÈNE DANS LES COURS DE LANGUE POUR ADULTES: EXPÉRIENCES AUTOUR DE LA «CLASSE INVERSÉE» À L'ÉCOLE-CLUB MIGROS

Nella formazione degli adulti, la problematica della differenziazione si pone quotidianamente. Come lo conferma Anna Grioni, responsabile del settore «Lingue» alla Scuola Club Migros-Vaud, non ci sono due persone che abbiano le stesse conoscenze, che imparino nello stesso modo, allo stesso ritmo e con gli stessi interessi tematici.

Sotto l'impulso di Anna Grioni e dei formatori della Scuola Club Migros, diverse forme di differenziazione sono state sviluppate specialmente per la formazione di L2 per gli adulti: in questa intervista si focalizza sul "flipped teaching" (a volte chiamato "insegnamento capovolto") come impostazione didattica per favorire una progressione individualizzata e differenziata, ma anche per mantenere la motivazione degli studenti.

Babylonia: *La gestion de l'hétérogénéité en classe de langues est actuellement une question centrale pour l'enseignement obligatoire et la formation des enseignants en Suisse. Mais si une classe d'élèves de 8 ou 12 ans peut être hétérogène (notamment en termes de langues parlées, de vitesse d'apprentissage, de types d'activités ou de contenus préférentiels), on imagine facilement à quel point une classe d'adultes, ayant tous un parcours et des habiletés différents, forgés avec le temps et la variété des situations professionnelles ou de formation vécues, peut être hétérogène! Pour commencer, pourriez-vous nous donner un aperçu du public de l'Ecole-Club Migros et de sa grande diversité?*

Anna Grioni: Je pourrais tenter une catégorisation de nos apprenants, mais j'ai l'impression que les faire entrer dans des typologies standardisées serait un exercice théorique et stérile. Je préfère changer de paradigme et partir de l'hypothèse qu'il y aura difficilement, à l'intérieur de nos classes de langues fréquentées par des adultes, deux personnes qui progressent à la même vitesse, qui utilisent les mêmes techniques d'apprentissage, qui sont également motivées par les buts à atteindre, qui peuvent consacrer le même effort d'apprentissage en temps et en énergie et qui ont un passé scolaire semblable.

À partir de là, il est clair que la gestion de l'hétérogénéité devient une préoccupation quotidienne de nos enseignants et que la différenciation est le seul moyen de mettre chaque apprenant au centre de l'apprentissage. Par cela j'entends non seulement le soutenir sur le plan didactique, mais aussi sur le plan de la motivation.

Babylonia: *Le secteur de la formation d'adultes a très tôt été confronté à la question de la gestion de l'hétérogénéité et de la différenciation en classe de langues. Comment prenez-vous en compte cette grande diversité d'apprenants à l'École-Club Migros?*

Anna Grioni: Les curricula ont évolué et les programmes très figés ont laissé progressivement la place à plus de flexibilité. Nous travaillons avec des maisons d'édition qui proposent un vaste choix de matériel, papier et online, qui mettent à disposition des activités très variées, tant sur le plan du contenu que de la production visée. Il n'y a pas un seul chemin pour traiter un sujet et la diversité permet à tout un chacun de choisir ce qui lui convient. Par conséquent, le rôle de l'enseignant a aussi changé. Dans un monde qui va de plus en plus vite, le soutien à la motivation de l'apprenant est primordial

afin qu'il ne perde pas de vue son objectif. L'enseignant doit responsabiliser et guider les participants, qui se sentent ainsi considérés dans leur unicité. Si ce lien de confiance et de coopération s'instaure, l'effort à fournir est mis constamment en relation avec le but à atteindre, ce qui donne du sens à ce que l'on fait: il ne faut pas négliger l'importance des dynamiques de groupe au sein de la classe.

En ce qui concerne le contenu, nous ne proposons pas seulement des cours où l'on apprend la langue en général, mais aussi des cours à objectifs spécifiques. Par exemple, une personne qui souhaite apprendre le japonais aura le choix entre un cours d'initiation à la langue orale, fort utile pour un premier voyage dans le pays, et un cours où elle apprendra les bases tant de l'écrit que de l'oral.

Babylonia: Prenons un exemple concret: une personne francophone a besoin d'améliorer ses compétences en allemand, surtout à l'oral. Elle a fait ses 8 ou 9 ans d'allemand obligatoire à l'école et a donc des bases, elle peut par exemple comprendre l'essentiel de certains articles de presse sur des sujets qui l'intéressent. Par contre, communiquer est une vraie difficulté! Ses mauvais souvenirs des «tableaux des déclinaisons des adjectifs» l'empêchent de prendre part à une conversation, même assez basique. Que lui proposez-vous?

Anna Grioni: Cette question est très intéressante car elle soulève une problématique assez fréquente en Suisse romande. La langue allemande, très utile sur le marché du travail suisse, est généralement peu appréciée, et continue d'être victime de sa réputation de langue difficile. Nous avons souvent des clients qui insistent pour s'inscrire à des cours pour débutants, alors qu'ils ont étudié l'allemand à l'école pendant plusieurs années. Ils ont l'impression de ne rien savoir, car ils ont de grosses difficultés à s'exprimer à l'oral. En réalité, les connaissances sont bien là, mais elles sont passives et nécessitent une réactivation. Dans ce cas, un cours de remise à niveau suivi d'un cours de conversation est le meilleur moyen de débloquent la situation et redonner confiance à l'apprenant. Dans le premier cours, l'apprenant travaillera les différentes compétences (CE, CO, EE, EO) en parallèle, jusqu'à atteindre un niveau lui permettant d'accéder au deuxième cours, où il pratiquera intensivement l'oral, grâce à l'approche du «flipped teaching».

Babylonia: Pourriez-vous nous décrire davantage cette approche de «classe inversée»? Quels sont les avantages d'un tel dispositif en termes de différenciation? Est-ce qu'il présente aussi des difficultés, pour l'enseignant ou pour l'apprenant?

Anna Grioni: J'ai décidé de tester cette approche suite à mes réflexions en tant qu'apprenante. Je suivais un cours de conversation allemande et je trouvais que le temps de parole de chaque participant était trop réduit. En effet, même si les thèmes étaient choisis par la classe tout au début du cours et correspondaient bien à nos intérêts et besoins, l'entrée en matière au début de chaque leçon prenait systématiquement plus de temps que prévu à cause de l'hétérogénéité des participants. Tous les enseignants sont un jour confrontés au dilemme d'adapter le rythme aux moins rapides au risque de frustrer ce qui ont déjà tout compris/terminé, ou l'inverse...

J'ai donc imaginé de transposer le dispositif de la classe inversée, en l'adaptant très librement à nos besoins. Le but étant de faire préparer à la maison tout ce qui est à lire ou écouter, y compris l'approfondissement du lexique nécessaire, afin d'utiliser le temps en classe pour des débats, des travaux de groupe, de jeux de rôles, etc.

Voici comment cela fonctionne: quelques jours avant le cours, les participants re-

çoivent par mail les tâches de préparation du prochain thème. Ils révisent ou apprennent le vocabulaire en lien avec ce sujet, lisent des articles ou visionnent de petites vidéos authentiques, à leur rythme, en fonction de leur temps à disposition et de leur intérêt. En classe, ce sont les participants qui orientent la discussion sur ce qu'ils ont découvert et sur ce qu'ils souhaitent partager. Il n'est pas rare que les échanges prennent d'autres chemins que prévu, mais ce phénomène est un signe de réussite, car la langue utilisée devient vecteur d'expression d'un vrai contenu.

Dans cette approche, l'enseignant devient un facilitateur, un superviseur. Il faut une bonne réflexion en amont, lors de la préparation du cours, et une grande flexibilité en classe. En effet, plus on favorise le libre choix des activités et l'interaction entre apprenants, plus il faut être prêts à accepter que tout ne peut pas être contrôlé et prévu. Mais laisser une marge de manœuvre à la classe signifie partager la responsabilité de la réussite du cours, travailler dans la confiance et encourager la co-construction. Le cours devient alors bien plus motivant.

Pour structurer le travail de préparation à effectuer en amont, nous partageons les tâches en trois blocs.

Il est conseillé aux participants de faire au minimum les tâches «mini» et «medium». Le temps à y consacrer est très

Exemple d'activité sur le thème «la publicité» – Cours de conversation – niveau B2

Sujet: La publicité		
Mini	Medium	Maxi
<p>Regardez ces vidéos:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Lien A > Lien B > Lien C <p>(vidéos à choisir en fonction des intérêts des participants)</p> <p>Préparez-vous à répondre à quelques questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Trouvez-vous les vidéos attrayantes? Pourquoi? > Achèteriez-vous les produits? > Quels sont les points forts et faibles de ces publicités? > Avez-vous déjà acheté un produit parce que la publicité vous a plu? 	<p>Élargissez votre lexique:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Chercher des adjectifs utilisés en publicité pour décrire les qualités d'un produit > Cherchez des noms en lien avec le thème (p.ex. affiche, spot, etc.) <p>Faites une liste d'expressions utiles pour:</p> <ul style="list-style-type: none"> > donner votre avis > dire que vous êtes d'accord > manifester votre désaccord > demander l'opinion des autres participants 	<p>Cherchez un produit que vous aimez et faites de la publicité pour ce produit.</p> <ul style="list-style-type: none"> > Quel canal allez-vous utiliser? > Quels sont les avantages de ce produit? > Pourquoi ce produit est-t-il meilleur que d'autres? <p>Cherchez des spots publicitaires que vous aimez et partagez-les avec le groupe en leur envoyant les liens. Demandez leur avis et préparez-vous à donner le vôtre.</p>

En classe, ce sont les participants qui orientent la discussion sur ce qu'ils ont découvert et sur ce qu'ils souhaitent partager. Il n'est pas rare que les échanges prennent d'autres chemins que prévu, mais ce phénomène est un signe de réussite, car la langue utilisée devient vecteur d'expression d'un vrai contenu. Dans cette approche, l'enseignant devient un facilitateur, un superviseur. Il faut une bonne réflexion en amont, lors de la préparation du cours, et une grande flexibilité en classe.

variable d'un apprenant à l'autre. Cette préparation de base permet ensuite d'effectuer le transfert, l'ancrage et l'utilisation des compétences acquises en abordant en classe des questions intéressantes, comme par exemple l'importance de la publicité pour la réussite d'une entreprise, les messages qui nous influencent, les bons ingrédients pour qu'un message publicitaire ait de l'impact, etc.

En tant qu'apprenante, j'apprécie vraiment la démarche: je reçois le thème et la proposition de quelques tâches à l'avance et j'y consacre le temps que je peux. Si le sujet m'intéresse particulièrement, il arrive que je décide d'élargir mes recherches, par exemple en regardant d'autres vidéos. La tâche «medium» me permet d'acquérir ou de réviser les outils langagiers nécessaires pour pouvoir exprimer mon point de vue. Si je ne suis pas très inspirée par le sujet, je peux aussi le traiter sous un angle différent et me préparer à en parler en classe. Ces recherches prennent du temps, mais sont vite passionnantes du moment qu'elles correspondent à nos intérêts. Je peux confirmer que «c'est comme ça qu'on apprend le plus, en faisant quelque chose avec tant de plaisir qu'on ne voit pas le temps passer.» (Albert Einstein dans une lettre à son fils de 11 ans)

Ces réflexions m'ont amenée à proposer des séminaires de formation pour

les enseignants qui dispensent des cours de conversation et aussi à tester cette approche dans certains cours réguliers. Nous sommes encore au début, mais les résultats sont encourageants.

Par exemple, l'année dernière, une de mes collaboratrices pédagogiques a accompagné une classe qui préparait le certificat d'allemand telc B2 pendant une année et demi, et tout le monde a réussi! Dans ce cas, le dispositif prévoyait un cours toutes les deux semaines et des tâches pour que les apprenants avancent entre les leçons. Il a été nécessaire de réfléchir à un découpage de la matière et à une priorisation des tâches. Même si les tâches essentielles (partie Mini) devaient être considérées comme indispensables à l'acquisition des bases, les autres exercices (parties Medium et Maxi) étaient choisis de façon à permettre aux apprenants de tenir compte de leurs lacunes et de leurs préférences. Encore une fois, la richesse du matériel online a permis à tout un chacun de se retrouver.

Avec mon équipe, nous avons réfléchi à comment accompagner nos enseignants dans leurs premiers cours inversés. Une formation est indispensable pour comprendre le fondement du dispositif et pouvoir l'expliquer correctement aux participants.

Il y a aussi la question de la conception et réalisation des tâches: nous avons re-

noncé à produire nous-même des vidéos (comme le prévoyait l'approche «flipped teaching» lorsqu'elle a été lancée par ses tout premiers créateurs, Jon Bergmann et Aaron Sams), car cela aurait été trop laborieux. Le matériel disponible sur les plateformes des maisons d'édition avec lesquelles nous collaborons, enrichi de vidéos et matériel authentique, couvre largement nos besoins. Par contre, nous sommes en train de créer une série d'activités de référence pour les cours de conversation, qui aideront les enseignants dans leur planification.

En conclusion, je suis persuadée qu'il n'existe pas une bonne et unique façon de répondre à la nécessité d'une différenciation pédagogique, comme je trouve qu'il n'y a pas une seule façon d'inverser la classe. Chaque enseignant a son style, chaque groupe de participants est différent et composé d'autant d'apprenants uniques.

Être à l'écoute, ouvert et réfléchir constamment à son rôle de facilitateur d'apprentissage me paraît être la meilleure façon d'accompagner les participants de nos cours, tout en leur laissant la responsabilité de la gestion de leur travail et de l'assimilation des connaissances.

Il faudra encore du temps avant que cette approche soit universellement acceptée, notamment par les clients, qui doivent assumer un rôle beaucoup plus actif qu'auparavant, et par les enseignants, à qui on demande de guider les participants autrement, en acceptant que tout ne puisse pas être prévu à l'avance. Cependant, puisque la remise en question de ses pratiques devrait être une préoccupation constante, qu'on se trouve d'un côté ou l'autre du pupitre, je suis confiante et je peux dire que les premiers résultats sont très encourageants.

TÉMOIGNAGES D'ENSEIGNANT-E-S: QUELQUES IDÉES ET MÉTHODES POUR IMPLÉMENTER DES MOMENTS DIFFÉRENCIÉS DANS VOTRE CLASSE

● Romaine Gerber
Genève

Un élève qui décroche est souvent un élève qui s'ennuie. Si l'on souhaite que tous s'engagent, il faut que le travail ne soit ni trop facile, ni trop difficile. Une vision réaliste de l'état des savoirs m'amène à proposer des objectifs différenciés pour chaque leçon. C'est à travers la différenciation que je résous la majorité des cas de démotivation car chacun progresse en fonction de son niveau.

Pour chaque sujet, je crée des exercices de degrés de difficulté différents. Dans mes classes d'anglais du secondaire I où les niveaux peuvent être extrêmement hétérogènes, je travaille parfois avec trois versions, l'une ciblant le seuil de base des objectifs d'apprentissage, l'une amenant les élèves les plus avancés à développer des compétences supplémentaires, l'une permettant aux plus faibles de réussir grâce à des stratégies de soutien. Dans l'exercice de lecture distribué à des élèves de 12 ans de niveau intermédiaire, toutes les questions portent sur le même texte, mais elles sont posées de façon à engager des processus cognitifs de degrés divers. Un élément de variation est la longueur des exercices: alors que les plus avancés identifient aisément douze mots dans un texte, les plus faibles se découragent, d'où un nombre réduit de questions. D'autre part, la quantité d'indices donnés influence aussi la difficulté (exercice 2). Alors que les plus faibles reçoivent de l'aide - certaines des lettres des mots à chercher dans le texte, voire même des indications sur la localisation de l'information - les plus avancés travaillent sans soutien. Concevoir des exercices différenciés consiste à anticiper, observer et réévaluer les besoins afin que chacun y trouve son compte.

On s'interroge souvent sur la perception de la différenciation par les élèves. Ne sont-ils pas offensés de s'atteler à des tâches plus faciles

que celles de leurs camarades? Dans mon expérience, cela n'a jamais posé problème, et travailler à des niveaux différents est devenu une routine validée par les élèves. La façon dont la pratique est introduite en début d'année est cruciale: il s'agit d'instaurer une culture dans laquelle les différences de niveaux ne sont pas stigmatisées mais exploitées de façon positive. Plutôt que de se dévaloriser, les élèves ont la motivation d'atteindre le degré supérieur. Ainsi, je signale que des versions «avec plus d'indices» ou «plus difficiles» sont disponibles. Les élèves qui peinent ou s'ennuient ont vite fait de réclamer les exercices adaptés à leurs capacités. Avec le temps, je distribue moi-même les différentes versions, tout en spécifiant que «je peux me tromper» et qu'il ne faut pas «hésiter à me demander une version différente». En cas de doute, les élèves travaillent avec deux versions, identifiant eux-mêmes le niveau qui correspond le mieux. Cette autonomie est illustrée dans l'exercice de production orale proposé à des élèves de 2ème du secondaire II, dans lequel ils font deviner des mots en les définissant grâce à des pronoms relatifs. Pour souligner la progression de difficulté, des points sont attribués en fonction de la complexité des pronoms uti-

lisés: par exemple, formuler une phrase avec *whose* rapporte deux points alors que *that* n'en vaut aucun. Sous forme ludique, les élèves choisissent le niveau de travail adéquat, tout en ayant conscience de la marge de progrès existante. L'apprenant est guidé par le formateur qui effectue des bilans réguliers et réajuste les exigences si nécessaire.

En réfléchissant à leur apprentissage, les élèves s'engagent dans une démarche métacognitive intéressante. Le travail reste stimulant car chacun a la possibilité de réussir. L'enseignant anticipe, observe et effectue des évaluations réalistes des progrès dans un esprit de développement des compétences. Systématiser la différenciation a un réel impact sur la motivation, mais elle renforce également le lien enseignant-élève. L'apprenant est mis en confiance car il sait que son formateur a une vision claire et respectueuse de son savoir, ce qui l'amènera à progresser. Différencier, c'est motiver.

Retrouvez les exercices de lecture en 3 niveaux sur www.babylonia.ch
> no 1-2019 > témoignages

Guess what your partner is describing! Use relative pronouns

Groups of 3 players!

Use:
who
that
which

Get 1 extra
point :
when
where

Get 2 extra
points :
whose

Example:



It is something *that* you need when you swim.
It is the year *when* Jane won the competition.
It is the girl *whose* swimsuit is black.

Finished?
Ask for extra exercises!

● Stéphane Métral

Genève

J'enseigne à Genève dans une classe d'accueil comprenant 11 élèves à l'ACCES II (Accueil de l'Enseignement Secondaire II). Nous disposons d'un labo-langue PC et du wifi dans toute l'école. Face à la forte hétérogénéité de nos classes, pratiquer la différenciation m'est très vite apparu comme une nécessité. La façon d'organiser mes cours découle d'une suite d'expériences, chaque nouveauté technologique enrichissant ma pratique.

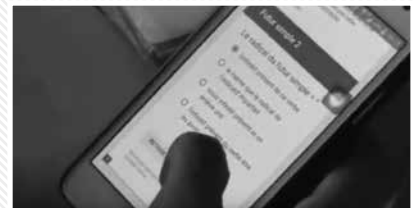
J'ai réalisé une de mes premières expériences avec un blog (2005-2012). Dans un educaguide sur l'hétérogénéité¹, ma contribution montre, exemples illustrés à l'appui², ma façon de procéder. En résumé, les élèves écrivent un texte en classe, ensuite nous allons à l'atelier pour le taper et le corriger en utilisant divers outils (dictionnaire, correcteur orthographique). Afin de pouvoir disposer de temps pour les élèves, je distribue, via le blog, une liste de ressources et d'exercices autocorrectifs en relation avec le travail en cours. Eventuellement, les élèves enregistrent (audio) leur texte. Enfin nous publions. Dès 2012, j'ai commencé à utiliser les applications Google pour Education dans le cadre d'un projet prospectif: on peut voir la façon dont mes élèves travaillent avec ces outils dans une vidéo tournée dans ma classe³. Non seulement je peux réaliser tout ce que je faisais avec le blog plus facilement mais encore, je dispose de nouvelles fonctionnalités. Ainsi, dans Drive, j'ai créé pour les élèves une copie pdf de leur classeur (les photocopies que je leur donne). J'ai utilisé Google Forms pour créer de petits tests formatifs autocorrectifs et pour collecter le résultat des exercices. Quand nous travaillons à l'atelier PC, une seule consigne: on ne reste pas sans rien faire, si on a besoin de mon aide et que je ne suis pas disponible, on fait les exercices. Je peux ainsi pratiquer la différenciation pédagogique et dégager du temps pour travailler individuellement avec les élèves. Pour corriger les textes des élèves, j'utilise désormais Kaizena⁴ un plugin de Google Docs qui permet, notamment, de surligner un passage et d'y associer un feedback oral ou écrit.

Une autre vidéo, tournée en 2016, montre l'utilisation des smartphones⁵. Je craignais alors que de les faire travailler à la fois sur l'ordinateur et sur leur téléphone ne perturbe les élèves. C'est le contraire qui s'est produit: l'usage de l'un renforce leur capacité à utiliser l'autre. Ainsi, beaucoup de nos élèves n'ont jamais utilisé d'ordinateur et pensent, à tort, ne pas en être capables: travailler avec le téléphone

leur permet de prendre confiance en eux et réduit le temps nécessaire pour leur apprendre à utiliser ces outils. Par ailleurs, les élèves qui ont travaillé en classe avec l'ordinateur utilisent plus fréquemment leur téléphone pour étudier à domicile. A partir de 2016, je me suis mis à utiliser Classroom, un module qui permet de simplifier, pour l'élève et pour l'enseignant, la diffusion et la création de contenu numérique via les outils Google ainsi que la connexion à divers sites pédagogiques (Quizlet, Edpuzzle, etc). Désormais, que ce soit sur leur smartphone ou sur PC, à l'école ou à la maison, les élèves n'ont qu'un seul point d'entrée. Tout passe par Classroom: accéder à des ressources, à la version pdf du classeur de français, faire un devoir, consulter l'agenda etc. En classe j'utilise plusieurs apps de sondage et de quiz, toutes présentent l'avantage de me permettre d'obtenir une réponse de chaque élève. Parmi celles que j'utilise, les élèves les moins scolarisés préfèrent et progressent plus avec Kahoot⁶, plus simple, plus dirigiste et plus ludique, les élèves mieux scolarisés, au contraire, préfèrent Quizizz⁷ ou Socrative⁸, cette dernière offre un mode de navigation libre permettant à l'élève d'avancer à son rythme, de sauter des questions, de revenir en arrière et corriger ses réponses avant de terminer. D'après mes observations, ce sont les élèves les plus faibles qui bénéficient le plus de l'usage des technologies.

Cette année, je donne mes cours dans une salle mixte: 12 pupitres + 12 ordinateurs et donc, forcément, ma pratique évolue. Je garde les acquis précédents mais en plus, je tends vers un mode de travail mixte: en classe entière et par ateliers. Via Classroom, je distribue un plan de travail personnalisé, un par élève si nécessaire, des exercices, des pré-tests autocorrectifs, des corrections en ligne; je fixe une date butoir pour rendre les devoirs, effectuer les tests, libre aux élèves qui le souhaitent de le faire avant, dès qu'ils se sentent prêts.

- 1 <http://bit.ly/educa-guide>
- 2 https://metral.info/blog_et_heterogeneite
- 3 (2014-2015) <http://bit.ly/dipge-eduge>, il y a aussi une interview en complément <http://bit.ly/dipge-eduge2>
- 4 <https://www.kaizena.com/>
- 5 <https://youtu.be/pP8oSUV2UQ>
- 6 <https://kahoot.com/>
- 7 <https://quizizz.com/>
- 8 <https://www.socrative.com/>



APPRENDRE LE FRANÇAIS AVEC EDUGE.CH (GOOGLE APPS FOR EDUCATION)



● Lisa Flückiger

Bern

Ich unterrichte als Klassenlehrperson im Kanton Bern eine 2./3. Klasse. Die 3. Klasse (5. Jahr nach Harnos) hat vor 5 Monaten angefangen, Französisch zu lernen. Das Vokabeln-Lernen ist für mich als Lehrperson ein zentrales Thema, mit dem ich mich schon während meiner Ausbildung zur Primarlehrperson intensiv beschäftigt habe. Mit meiner eigenen Klasse probiere ich nun verschiedene Methoden aus und kann viele Erfahrungen machen, wie die Kinder im Klassenverband sowie auch einzeln am besten Vokabeln lernen und welche dieser Methoden sich zum Differenzieren eignen.

Zu Beginn der dritten Klasse habe ich mit den Schülerinnen und Schülern angefangen, verschiedene Methoden des Vokabellernens zu trainieren. Dabei habe ich eine bestimmte Aktivität erklärt. Diese haben wir als Klasse gemeinsam durchgespielt. Anschliessend bekamen die Kinder Zeit, diese Übung alleine, zu zweit oder in kleinen Gruppen durchzuführen. In den darauffolgenden Lektionen haben die Kinder ihre Wortkarten vom Mille feuilles mit der gelernten Übung repetiert.

Nach und nach haben wir immer mehr Methoden kennengelernt und die Kinder haben nun ein eigenes kleines Repertoire, wie sie die Vokabeln lernen können. Mit dem Üben dieser Methoden haben die Kinder herausgefunden, wie sie am besten lernen und zum jetzigen Zeitpunkt dürfen sie auswählen, mit welchen Methoden sie arbeiten möchten. Hier findet insofern eine Differenzierung statt, indem die Kinder individuell entscheiden können, mit welcher Methode ihnen die Wortschatzarbeit am besten gelingt.

Im Folgenden sind einige der Methoden aufgeführt, welche ich mit meiner Klasse regelmässig im Unterricht brauche.

1. Zwei Kinder, die ein vergleichbares Niveau haben, arbeiten zusammen. Die Kinder legen neun Wortkarten auf den Boden (siehe Illustration). Während das erste Kind die Augen schliesst, nimmt das zweite Kind eine Karte weg. Das erste Kind schaut die Karten auf dem Boden an und sagt das fehlende Wort/den fehlenden Ausdruck auf Französisch. Diese Methode wird von Mille feuilles 3 vorgeschlagen. Während ein Teil der Klasse im Tandem arbeitet, kann ich die anderen Kinder beim Vokabellernen gezielt betreuen.



2. Wieder arbeiten zwei Kinder zusammen, die ähnlich gut sind. Die Kinder machen zu zweit einen kleinen Wettkampf. Sie legen ihre Wortkarten auf einen Stapel. Das erste Kind beginnt und stellt beim Timer zwei Minuten ein. Dann nimmt es die erste Karte und übersetzt das Wort auf Französisch. Dies macht es mit dem ganzen Stapel, bis die zwei Minuten um sind. Während das erste Kind so schnell wie möglich die Wörter übersetzt, kontrolliert das zweite Kind, ob die Übersetzungen richtig sind. Nach den zwei Minuten zählt das erste Kind, wie viele Wörter es richtig übersetzt hat.

Das zweite Kind macht das Gleiche mit seinem Stapel Wörter. Am Schluss vergleichen die Kinder, wer mehr Karten richtig hat. Diese Methode wird von Mille feuilles 3 vorgeschlagen.

3. Die ganze Klasse hat gemeinsam ein Plakat mit Parallelwörtern gestaltet, um zu sehen, wie viele Wörter sie schon kennt, ohne diese explizit gelernt zu haben. Die Parallelwörter haben die Kinder von Kopien des Mini-dic ausgeschnitten und aufgeklebt. Bei dieser Aktivität wird auf natürliche Weise differenziert. Alle helfen mit, das Plakat zu erstellen (siehe Abbildung), ohne dass es wichtig ist, wer wie viele Wörter dazu beigetragen hat.

4. In meinem Unterricht erhalten die Kinder regelmässig Zeit, sich ihren Wortkarten in Einzelarbeit zu widmen. Auch hier lässt sich differenzieren. Je besser die Kinder die Wörter können, desto weiter nach hinten werden die Karten in ihrem Fichier verschoben. Dabei darf pro Durchgang eine Karte höchstens 1 Fach nach hinten rutschen. Wenn sie das Wort nicht können, geht die Karte wieder ins vorderste Fach zurück. Während ein gewisser Grundstock von allen geübt werden muss, können die Kinder darüber hinaus etliche und allenfalls schwierige Wörter/bzw. Chunks nach Wunsch in ihren persönlichen Wortschatz aufnehmen.

5. Die Kinder bekommen ein Wimmelbild. Dazu nehmen sie einen Streifen mit Chunks (siehe Illustration), der die wichtigsten sprachlichen Ausdrücke enthält, welche die Kinder zum Sprechen während der Aktivität brauchen. Die Schülerinnen und Schüler wählen zum Beispiel eine Person oder ein Tier aus. Mithilfe der Chunks (zum Beispiel „c'est rouge“) beschreiben sie das ausgewählte Motiv. Die anderen Kinder erraten, was beschrieben wurde. Auch hier kann differenziert werden. Während einige Kinder mithilfe der sprachlichen Unterstützung (e.g. die Farbliste) arbeiten, können andere das Bild schon ohne Hilfe beschreiben. Wer einfache Ausdrücke wie Farbe und Grösse kennt, versucht auch andere Wörter in die Beschreibungen einzubauen. Einige Kinder bilden schon einfache Sätze.





Foto: Momir Cavic

Vincenzo Todisco, *1964 in Stans, ist Dozent im Bereich Fremdsprachendidaktik und Kinder- und Jugendliteratur und leitet die Sonderprofessur Integrierte Mehrsprachigkeitsdidaktik mit Schwerpunkt Italienisch an der Pädagogischen Hochschule Graubünden in Chur. Er ist auch Roman- und Kinderbuchautor. Er leitet verschiedene Forschungsprojekte im Bereich der Fremdsprachendidaktik und des kreativen Schreibens. Sein umfangreiches literarisches Werk

wurde unter anderem mit dem Bündner Literaturpreis geehrt. Der hier abgedruckte Text ist ein Auszug aus dem ersten von Vincenzo Todisco in deutscher Sprache verfassten Roman mit dem Titel «Das Eidechsenkind». Der Roman war für den Schweizer Buchpreis 2018 nominiert. Todisco hat für Babylonia Teile des Textes ins Italienische und Romanische übersetzt.



Vincenzo Todisco, Das Eidechsenkind, Roman, Rotpunktverlag, Edition Blau, 2018

TEXTAUSZUG AUS «DAS EIDECHSENKIND»

Das Kind macht zuerst das linke und dann das rechte Auge auf. Es hat den Kopf an zwei Orten. Einmal in Ripa, wo ihm nichts geschehen kann, und einmal in der Wohnung, wo es die Schritte zählen muss. Vier Schritte sind es bis zum Tisch, zwei bis unter die Kredenz, ein langer Schritt bis zur Spüle, und dann sind es zehn kurze Schritte hinaus aus der Küche bis in die Mitte des langen Korridors. Am weitesten ist es bis zur Stanza in fondo, dem hintersten Zimmer. Genau dreiundzwanzig Schritte müssen das Kind im äußersten Notfall bis zum Schrank dort bringen.

Auch im Freien will das Kind die Schritte zählen. Dort schießt ihm aber das helle Licht ins Gesicht und macht es blind.

Nachts kommen die Wölfe. Dann müssen die Schritte leise sein. Die Wölfe finden das Kind fast immer. Sie beugen sich über das Bett und fletschen die Zähne. Das Kind ruft leise nach Nonna Assunta, die weit weg, in Ripa, wohnt. Das Kind hört Nonna Assuntas Stimme: „Sprich mit mir“, flüstert sie, „sprich mit mir und mach deine Fäuste, dann tun dir die Wölfe nichts.“

[...]

Sonntags geht der Vater mit seinen Arbeitskollegen zur Baracke Karten oder Boccia spielen. Vorher sitzen die Männer eine Weile in der Küche und trinken Kaffee. Sie reden über die Baustelle, über das Essen, über den Sommer in der Heimat, wo das Hitzezittern die Arbeit beschwerlich macht. Das kommt daher, weil dort das Land flach, höchstens hügelig ist, meint einer der Kumpels. Auf der Baustelle im Gastland ist es wegen der Kälte auch nicht einfacher, wirft der Vater ein. Die Hände werden rissig und der Schweiß trocknet kalt unter den Kleidern. Während der Vater redet, schenkt die Mutter den Grappa ein und setzt nochmals Kaffee auf.

Die Männer trinken eine zweite und eine dritte Tasse. Sie sind müde von der Arbeitswoche. Sie lachen, weil einer beim Rauchen auf dem Stuhl eingeschlafen ist. Die Mutter verabschiedet sich. Sie hat sich mit Carlos' Mutter zum Artischocken einlegen verabredet. Erst dann kommen die Männer auf die Frauen zu sprechen. Sie tun es so, als wäre ohne eine bestimmte Art von Frauen das Leben ein Irrtum. Der Vater hat eine Vorliebe für amerikanische Schauspielerinnen: Ma-

rylyn Monroe ist für ihn das Maß aller weiblichen Dinge. Er hat ein Bild von ihr aus einer Illustrierten ausgeschnitten. In den Baracken heftet jeder Gastarbeiter mit Reißnägeln ein zerfranstes Bild an die Wand. Jeder hat auf diese Weise eine geheime Geliebte. Sofia Loren, Gina Lollobrigida, Mariangela Melato, Claudia Cardinale, so heißen die Schönsten, aber nur der Vater mit seinem amerikanischen Spitznamen, Al, hat eine Amerikanerin für sich ausgewählt, und zwar die Schönste unter den Schönen.

Da quando non dorme più nella baracca, il papà conserva la fotografia di Marilyn nel suo portafoglio. Il bambino non deve dire niente alla mamma. Ma il bambino sa che la mamma ha già visto molte volte la fotografia nel portafoglio. E sa che a lei di questo non importa niente. Non gli è nemmeno sfuggito che ogni tanto il papà si prepara con i suoi amici per andare dalle donne. Gli uomini ridono di questo. Il bambino si immagina tante Marylyn Monroe che consegnano agli uomini una fotografia per poterla attaccare alla parete della baracca.

Quando gli uomini bevono il caffè, il bambino non nella cucina, ma sente tutto quello che succede lì dentro.

[...]

Alla domenica segue il giorno in cui si riprende il lavoro sul cantiere. È così ogni settimana. Tra le due domeniche c'è un tempo che si dilata. Dato che nell'appartamento le tende rimangono quasi sempre chiuse, il bambino non vede quasi niente del giorno che passa.

La notte si sveglia di soprassalto a causa dell'ululato dei lupi. I suoi occhi sono così appiccicati che in un primo tempo non riesce ad aprirli. Per questo si sente malato in testa e parla nel silenzio che ha dentro. Durante il giorno il bambino vorrebbe fare le cose che fa a Ripa, le capriole, saltare per terra dal letto, salire sulla bicicletta con il cugino più grande, correre dietro al pallone in giardino. Il papà si pulisce il sudore dalla fronte e dice alla mamma di fare in modo che il bambino faccia silenzio. Ad ogni rumore il papà guarda verso la porta.

L'ansia non è esagerata. Il papà sa di una coppia che ha somministrato dei sonniferi al proprio bambino per farlo stare fermo nel cofano durante il viaggio. La mamma guarda il bambino con un'espressione seria: "Hai sentito?" Gli racconta che nel treno ha conosciuto una giovane donna, quasi ancora una bambina, che portava in braccio un neonato. Le sue lacrime cadevano sul viso del neonato. La poveretta era stata rimandata indietro alla frontiera.

Deshalb schaut sich das Kind jetzt ständig erschrocken um. Es stellt sich hinter die Küchentür oder in die Abstellkammer. Oder es steigt in den Schrank der Stanza in fondo. Ein fahles Licht scheint durch die Ritzen. Wenn das Kind im Schrank die Luft anhält, wird alles zweimal so still.

In chadafö es be la musica our dal gramofon chi so implir il vöd. Que do chanzuns chi tuochan l'iffaunt directamaing illa foppa dal stomi: "Quando sei qui con me ... questa stanza non ha più pareti..." "Scha que nu do üngüna paraid, ils lufs am chattan dalum", disch l'iffaunt. Ils genituors nun haun temp da tadler sün el. Els sun occupos cun otras robas. Ad es l'an 1961 e cò cumainza lur quint. Els as daun temp tschinch ans e zieva vöglian els avair guadagnò avuonda raps e tuorner a chesa. L'iffaunt vöglian els già bod mner inavous a Ripa, ch'el possa ster uschè lönch tar Nonna Assunta.

[...]

Jakob Dühr s'ho anzuncho per discuter qualchosa cul bap. Ils genituors stumplan l'iffaunt cunter la Stanza in fondo, ma el as defenda, el vöul rester in chadafö, el vöul vzair ils stivels dal Padrone, e sglischa suot la credenza. Il bap e la mamma vaun in schnuoglias, els mettan las massellas per terra, stendan our ils mauns per clapper l'iffaunt, drouvan eir il mainch da la scua.

Es läutet an der Tür. Den Eltern fährt der Schreck in die Glieder. Sie richten sich wieder auf. Die Mutter geht öffnen. Das Kind hört, wie die Donnerstimme des Padrone im Korridor hallt, dann sieht es die grünen Stiefel, die auf den Boden stampfen. Jakob Dühr ist ein Bär von einem Mann. Bei jedem Schritt erzittert die Küchenkredenz, sodass Geschirr und Gläser klirren. Unter der Kredenz darf das Kind keinen Mucks machen. Dort muss es besonders lang die Luft anhalten und im Kopf die Schritte vorauszählen, die es bräuchte, um zu fliehen. Der Padrone habe Augen vorne und hinten, sagen die Eltern. Es entgehe ihm nichts. Er sei für seine Wutausbrüche bekannt. Auf der Baustelle könne er wegen nichts in Rage geraten und Ziegelsteine zertrümmern. Er spricht ein gebrochenes Italienisch, das hart und abschätzig herüberkommt. Wenn er gut gelaunt ist, scherzt er mit dem Vater, nennt ihn einen Mafioso und sagt grinsend, Al passe perfekt.

Die Mutter hält für den Padrone immer einen Teller Pasta bereit. Dühr greift zu, redet mit vollem Mund, und unter der Kredenz schießt das Kind nach oben, direkt in den Rachen des Padrone, dorthin, wo die Zähne die Nudeln zermahlen. Die Frauen der Gastarbeiter nennen den Padrone Zampanò, weil er sie an den groben Schausteller erinnert, den einige

von ihnen im Kino gesehen haben. Er hat dengleichen finsternen Blick, dengleichen Brustumfang, der den Zampanò im Film die Eisenkette sprengen lässt.

[...]

Il buzigl vain sainza admunir. A nu's suos-cha udir a tussir l'iffaunt lintscherna. Ma l'irritaziun es memma ferma, il pulmun arda, tschüvla e squitscha sün la trapartida.

Que do duos sorts da tuoss. Üna tuna scu rir, l'otra scu crider. Scha l'iffaunt lintscherna nu lascha ir ora la tuoss trapartida riainta, stainscha el. Alura stu el chatscher il cho suot il cuschin e tussir aint la s-chürdüna. Scha que es la tuoss trapartida cridainta, alura la mama tuossa cun el. Ella fo que dad ot, per cha tuots aint in chesa possan udir ch'ella saja quella chi tuossa. Cur chi vain la tosse canina, la tuoss chi pudess purter cun se la fractura d'üna costa e pervi da quella l'iffaunt lintscherna pudess murir, ils genituors fabrichan per el ün cuvel our da duos cuschins e la plüma. Els serran la porta da la chambra e mettan davaunt ün matratsch. L'iffaunt lintscherna giascha suot luvedas da stoffa e pennas e süja e as tuossa il pulmun or dal bruost. La mamma passa suot la plüma la tschiguolla missa aint il meil e disch all'iffaunt ch'el stopcha respirer profuond.

Cura cha la mamma stu tussir ferm cun l'iffaunt, la Capitana picha a la porta e clama: "povra duonna!" La pedella vo giò da s-chela e tuorna darcho cun sirup cunter la tuoss. L'iffaunt lintscherna tegna duos cuschins struclos sur il cho e tuossa aint il matratsch. El po udir scu cha la Capitana vulesc entrar aint in chadafö per der svess ün sdun sirup a la mamma, ma la mamma tuossa ella davent da la porta.

Image: Fonds Desarcy, Liège





SPRACHE (UND FREMDSPRACHEN) ALS GEGENSTAND JURISTISCHER UNTERSUCHUNGEN: FORENSISCHE LINGUISTIK

● Annina Heini Aston University (GB)



Annina Heini ist in Bern geboren und aufgewachsen. Sie hat einen *BA in English Languages & Literatures* der Universität Bern und einen *MA in Forensic Linguistics* der Aston

University Birmingham, GB. Gegenwärtig arbeitet sie als Doktorandin am *Centre for Forensic Linguistics* an der Aston University in Birmingham, GB. In ihrer Forschung untersucht sie die Sprache von Polizeiverhören mit jugendlichen Verdächtigen in England.



**Centre for
Forensic
Linguistics**

Babylonia: Welche Schwerpunkte setzt die forensische Linguistik?

Annina Heini: Forensische Linguisten kommen dort zum Einsatz, wo sich die Sprache und das Gesetz überschneiden. Grob gesagt, versuchen wir, anhand von sprachlichen Analysen die Rechtspflege zu verbessern. Grundsätzlich unterscheiden wir drei Teilgebiete, welche sich gegenseitig nicht ausschliessen, sondern sich in bestimmten Aspekten treffen und ergänzen:

Erstens erforschen wir die Rechtssprache, das heisst Gesetzestexte, Verträge, Statuten etc. Oftmals kollaborieren Rechtslinguisten hierbei mit Gesetzesverfassern, um allfällige Mehrdeutigkeiten zu verhindern, und um sicherzustellen, dass der Rechtstext jene Anforderungen erfüllt, die er erfüllen muss.

Zweitens untersuchen wir die Sprache von rechtlichen Verfahren nach dem begangenen Verbrechen. Dieses Gebiet beginnt mit dem sprachlichen Akt der Verhaftung und der damit verbundenen Information zu den eigenen Rechten. Man denke an die berühmte Formulierung in den *Miranda Rights* – „Sie haben das Recht zu schweigen. Alles, was Sie sagen, kann und wird vor Gericht gegen Sie verwendet werden“. Zu diesem Gebiet gehört aber auch die Sprache von polizeilichen Befragungen und Verhören wie auch der institutionalisierte Diskurs im Gerichtssaal.

Drittens befasst sich die forensische Linguistik mit der Analyse von sprachlichen Beweismitteln. Hierbei werden etwa die

Authentizität von Droh- oder Suizidbriefen ermittelt, Vergleiche von möglichen Verfassern vorgenommen, Profile von unbekanntem Autoren erstellt, Erst- und Zweitsprache der Verfasser ermittelt, Protokolle von vermutlich falschen Geständnissen analysiert und grundsätzliche Bedeutungsfragen untersucht.

B.: Im Falle eines anonymen Briefs...

A. H.: Oft werde ich gefragt, wie man nun beispielsweise einen Erpresserbrief analysiere. Das kommt ganz darauf an, was herausgefunden werden soll! Zum Beispiel können wir herausfinden, was für ein Mensch das besagte Schriftstück verfasst hat: Dabei kann uns die Sprache Auskunft geben über die Sprachkenntnisse des Schreibenden, aber auch über dessen Alter, Geschlecht, Bildungsgrad, etc. Des Weiteren nehmen wir Urheberschaftsableiche vor, d.h. wir vergleichen sprachlichen Elemente von Verdächtigen mit denen eines umstrittenen Schriftstückes und untersuchen so das Vorhandensein oder Fehlen von Merkmalen, dass uns schlussendlich auf eine Wahrscheinlichkeit der Urheberschaft schliessen lässt.

Ein wichtiges und schnell wachsendes Forschungsgebiet befasst sich mit der Sprache von Onlineverbrechen wie auch von verschlüsselter Kommunikation unter Pädophilen in Foren im Dark Web. Hierbei werden anhand rhetorischer Sprachelemente der Verbrecher deren

Strategien untersucht. Ausserdem wird gegenwärtig viel Zeit und Geld in Anti-Terror-Forschung investiert. Da terroristische Organisationen oftmals über Internetforen und Instant Messaging kommunizieren und so neue Mitglieder radikalieren und rekrutieren, präsentieren sich uns in diesem Zusammenhang Forschungsthemen wie Überredungssprache (*persuasive language*) oder geheime Sprachcodes.

B.: Ein Studienfach als Marktlücke: Was fasziniert Sie an Ihrem Studienfach und sehen Sie Potential hierfür in der Schweiz?

A. H.: Unter den Disziplinen der *angewandten Linguistik* ist die forensische wohl eine der am anwendungsorientiertesten. Mich reizt der Umgang mit dem *real-life* Datenmaterial und das Potenzial, einen positiven Einfluss auf das Rechtssystem zu haben. Am *Centre for Forensic Linguistics* (Birmingham) werden regelmässig forensisch-linguistische Analysen durchgeführt und Berichte für die Gerichte angefertigt. Unsere Gutachten landen oft in Gerichtsakten sowie im Geschworenenbündel und erreichen so ihre Audienz. In meiner Doktorarbeit untersuche ich die Sprache von Polizeibefragungen mit jungen Verdächtigen in England. Speziell interessiert mich der abrupte Übergang vom Jugendstrafrecht (bis und mit 17 Jahren) zum Erwachsenenstrafrecht (ab 18 Jahren), und dessen Auswirkungen auf die Sprache im Interview. Um diese arbiträre Alterslinie zu erforschen, vergleiche ich die Sprache anhand von Audioaufnahmen von Verhören mit 17- und 18-Jährigen. Diese Forschungsarbeit würde ich anschliessend gerne in den USA weiterführen, wo sich die Verhörtechnik für Kinder und Erwachsene fundamental vom europäischen Format unterscheidet. Die USA hat seit Jahrzehnten ein stetiges Problem mit falschen Geständnissen wegen ihrer anklagenden und – in den Augen der meisten westlichen Länder – unethischen Methode des Verhørs. Die relativ hohe Anzahl an falschen Geständnissen führt naturgemäss zu un-

Die Schweizer Universitäten bieten zunehmend Kurse in Forensic Linguistics oder Forensic Phonetics an, jedoch fehlt bis anhin ein eigener Studiengang. Das ist jedoch nicht weiter überraschend, da das Gebiet noch relativ jung ist. Ich bin optimistisch, dass die Schweiz recht bald zur Forscher- und Praktikergemeinde im forensischen Bereich zählt.

rechtmässigen Verurteilungen, wo ich als Linguistin wiederum Beratungsarbeit leisten kann.

Die Schweizer Universitäten bieten zunehmend Kurse in *Forensic Linguistics* oder *Forensic Phonetics* an, jedoch fehlt bis anhin ein eigener Studiengang. Das ist jedoch nicht weiter überraschend, da das Gebiet noch relativ jung ist. Ich bin optimistisch, dass die Schweiz recht bald zur Forscher- und Praktikergemeinde im forensischen Bereich zählt.

Interview mit Mathias Picononi





L'OPINIONE DI... MARIA KLIESCH FREMSPRACHENERWERB IN DER DRITTEN GENERATION — EINE FORSCHUNGSLÜCKE!

● Maria Kliesch
Uni Zürich



Maria Kliesch ist Doktorandin am Zürcher Kompetenzzentrum für Linguistik der Universität Zürich und leitet ein interdisziplinäres PhD-Projekt zum Sprachenlernen im Seniorenalter.



Publikation

**Kliesch, M.,
Giroud, N.,
Pfenninger, S.E.
& Meyer, M.**
(2018). Research
on second language
acquisition in
old adulthood:

What we have and what we need. In: D. Gabrys-Barker (ed.). *Third age learners of foreign languages*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 48-76.

Bereits heute ist jede vierte Person auf der Welt mindestens 60 Jahre alt, aber bei weitem nicht jedes vierte Forschungsprojekt zum Fremdspracherwerb widmet sich dieser Altersgruppe. Trotz der seit Langem absehbaren demographischen Veränderungen hat die Spracherwerbsforschung erst kürzlich ältere Erwachsene als eigenständige Lernergruppe in ihr Repertoire aufgenommen und steckt daher noch gänzlich in den Kinderschuhen. Gründe für altersspezifische Untersuchungen gibt es unzählige – die zeitliche Verfügbarkeit älterer Lernender, motivationale Hintergründe, Anwendungsmöglichkeiten einer Fremdsprache, angesammelte Lebenserfahrung und deren Anwendung auf Lernsituationen, Veränderungen von Gehirnschubstanz und kognitiver Leistungsfähigkeit sowie die Zunahme an individuellen Unterschieden innerhalb derselben.

Ein Gebiet aufzubauen, bietet Forschenden immer auch die Möglichkeit, sich methodisch neu zu orientieren und Forschungsansätze den Anforderungen der Zielgruppe anzupassen. Im Falle älterer Lernender stellen längsschnittliche Studien ein ideales Instrument dar, um intra- und interindividuelle Variabilität sowie Lernbedürfnisse und -voraussetzungen aufzuklären. Während der Vergleich unter Gleichaltrigen bei älteren Lernenden einen höheren Selbstwert bewirken kann, wie die Sozialpsychologie zeigt, verstärken Generationsvergleiche zwischen jüngeren und älteren

Erwachsenen oft defizitäre Stereotypen des Lernens im Alter, ohne damit Lernunterschiede aufzuklären.

Zudem ist Forschung notwendig, um Fehlvorstellungen über das Lernen im Alter entgegenzuwirken. Beispielsweise zeigte die Sprachwissenschaftlerin Ramírez Gómez (2016), dass Sprachlehrpersonen aufgrund von Stereotypen oft fälschlicherweise davon ausgingen, das primäre Lernziel bei älteren Personen sei das Sozialisieren, was zu anspruchlosen Lernzielen und bevormundendem Verhalten seitens der Lehrpersonen führte. Gleichzeitig wird vielerorts behauptet, das Sprachenlernen im Alter fördere die Gehirnleistung, ohne dass dies je umfassend mit Personen getestet wurde, welche das Sprachenlernen auch wirklich erst *im* dritten Lebensabschnitt begannen. Ebenso ist wenig bekannt darüber, wie beispielsweise computergestütztes Lernen die individuelle Entwicklung unterstützen könnte. Um Sprachunterricht, -material und -politik altersgerecht zu gestalten, müssen wir zuerst verstehen, wie Personen des dritten Alters neue Sprachen lernen, inwiefern sie vom Fremdsprachtraining profitieren und welche Faktoren individuelle Unterschiede im Lernerfolg erklären.

Bis sich jede vierte Sprachlernstudie dieser Zielgruppe widmet, ist es noch ein weiter Weg, aber es ist ein lohnender, denn „if ... SLA researchers do not study certain populations, we do not serve them, either“ (Ortega, 2005).



Gibellini, P. & Parachini P. (a cura di). *Sentieri di carta*. Salvioni.



Giudicetti Lovaldi T., Catino D. and Fanfani G. (a cura di). *Il lago, il mare e la montagna. Le opere di Renato Martinoni e la critica (1983-2018)*. Salvioni.

Due omaggi editoriali al Professor Renato Martinoni

Che valore ha ancora oggi la carta, la parola scritta? Vale la pena continuare a dedicarsi agli studi umanistici in un'era in cui tutto passa velocemente dagli schermi di un tablet, di un telefonino o di un computer di una società che vuole sempre essere al passo con i tempi, soprattutto quelli del consumo? Sono queste le domande a cui ha cercato di dare una risposta il Professor Pietro Gibellini in occasione della presentazione, lo scorso 27 ottobre, della miscellanea *Sentieri di carta*, di cui è curatore con Paolo Parachini. Il volume è offerto a qualcuno che della parola scritta ha fatto il lavoro di una vita: Renato Martinoni, già professore di Lingua e Letteratura all'Università di San Gallo e *Visiting Professor* di Letteratura comparata all'Università Ca' Foscari di Venezia. L'occasione è un compleanno e un momento importante nella vita di un infaticabile ricercatore, studioso, divulgatore, traduttore e docente che ha percorso varie tipologie di sentieri, alcune volte in solitaria, altre volte attorniansi di amici, colleghi e assistenti: il congedo dall'insegnamento universitario. Quindi per festeggiare il professore emerito di Minusio sono uscite dall'editore Salvioni di Bellinzona due raccolte: la prima, già citata, contiene ventuno contributi di amici e colleghi accademici svizzeri e italiani; la seconda, intitolata *Il lago, il mare e la montagna*, a cura delle collaboratrici della Cattedra della HSG (Domenica Catino, Giulia Fanfani, Tania Giudicetti Lovaldi e Claudia Imboden-Luperto), include la bibliografia delle opere di Renato Martinoni e della critica apparse durante un trentennio e una scelta di recensioni pubblicate su varie testate svizzere e italiane. I due libri sono complementari

e formano un insieme di scritti che bene illustrano l'intenso e fecondo lavoro di un ricercatore che si è sempre impegnato a viaggiare verso vari generi letterari, e settori della cultura, e a scavare nei luoghi più dimenticati portando alla luce temi e autori ora noti ora quasi sconosciuti. Il filo rosso del suo poliedrico operato resta comunque in sostanza l'interesse, o meglio, la curiosità verso quello che c'è oltre la realtà visibile delle cose, verso gli emarginati e i deboli, i folli.

Ma vediamo da vicino i contenuti dei due testi. *Sentieri di carta* è articolato in tre parti: *Paesaggi letterari*, *Martinoni docente e scrittore* e infine *Omaggi d'artisti*. Il primo tema e, naturalmente, il titolo dato alla miscellanea, vogliono rispecchiare una delle tante passioni dello studioso ticinese: la letteratura di viaggio e l'odeporica. I contributi qui raccolti spaziano dal Cinquecento con Machiavelli (A. Riklin), al Settecento - secolo prediletto dal festeggiato, a cui ha dedicato numerose opere di saggistica e di narrativa - con Muratori (C. De Michelis) e il ticinese Giampietro Riva (C. Carena) fino ad arrivare al Novecento con Giuseppe Zoppi e la collana da lui diretta, intitolata *Montagna* (R. Castagnola). Tre articoli si soffermano sulla poesia novecentesca, altro periodo importante nella ricerca martinoniana: si inizia con la poetessa crepuscolare Lalla Vicoli Nada (G. Oliva) continuando con il poeta dialettale Nino Pedretti (P. V. Mengaldo) per giungere ai versi di Sebastiano Vassalli (G. Tesio), altro estimatore, come lo studioso di Minusio, di Dino Campana. Trova inoltre spazio un'analisi sul legame di Ceronetti con la Svizzera (M. Vercesi), un testo sui soprannomi dialettali ticinesi (M. Frasa) nei quali spicca quello che potrebbe essere dato al destinatario del contributo: Gran Sultano. In un ulteriore saggio vengono indagate nuove etimologie (O. Lurati) e in un altro ancora sono ricordate alcune parole verzaschesi perdute o disusate (G. Pedrojetta). Uno scritto sulla geografia della bella Valle Verzasca, con i suoi laghi e la sua diga (F. Bianconi) contribuisce a illustrare, oltre all'incipit dell'*Albero genealogico* di Piero Bianconi, il retroterra familiare del professore di San Gallo. Chiude infine la prima rubrica un interessante censimento, offerto da Paolo Bernasconi, dei recenti appuntamenti legislativi sul rispetto dei Diritti umani in Svizzera.

Nella sezione incentrata su Martinoni quale docente e scrittore troviamo il ricordo del neuroscienziato Arnaldo Benini

sugli anni dell'insegnamento e su alcune manifestazioni organizzate dalla Cattedra di lingua e letteratura di San Gallo, la bella intervista curata da Sabina Geiser Foglia, il contributo di un collega professore della HSG, Pietro Beritelli, e un altro di Pietro Gibellini sull'ultimo volume a carattere narrativo, passione predominante, di Martinoni: *Ceramica e inchiostro*. Non possono mancare, in conclusione, tre omaggi di artisti: quello dell'architetto Mario Botta, dei poeti dialettali Franco Loi e Luciano Cecchinel. Completa inoltre il volume-omaggio la lunga e nutrita bibliografia, compilata da Giulia Fanfani, del lavoro critico, saggistico e letterario del professore di Minusio.

La seconda raccolta ripercorre invece la densa lista dei titoli dei volumi pubblicati dal ricercatore locarnese, dai primi anni Ottanta fino alla fine del 2017, e della critica. Riporta, oltre alle copertine delle opere, i testi delle recensioni più rappresentative, firmate da personalità del mondo culturale ticinese e grigionitaliano e da scrittori e studiosi italiani. Ne citiamo alcuni: Giovanni Pozzi, Mario Agliati, Giovanni Bonalumi, Remo Fasani, Giovanni Orelli, Sebastiano Vassalli, Franco Loi, Carlo Carena e Antonia Arslan. Nelle ultime pagine trova posto la lezione di commiato, intitolata «*Ciao San Gallo!*». *Le dolci lacrime di un italianista*, che il professore ha tenuto all'Università di San Gallo davanti a un folto pubblico accorso per salutarlo.

Nel corpus di scritti vengono lodati il rigore dell'indagine, l'originalità e la varietà dei temi trattati. Quanta fatica, ma quanto ristoro è scaturito da tanti anni dedicati all'insegnamento e alla ricerca! Le materie umanistiche hanno ancora molto da offrire a chi volesse occuparsene. Bisognerebbe tuttavia sempre ricordarsi, come ci avverte lo stesso Renato Martinoni, che «il futuro sta nel dialogo fra le discipline, non solo nella specializzazione. Il futuro sta nella capacità di aprirsi, non nel credere ciecamente e in modo ottuso nelle gerarchie scientifiche e culturali»; «non si può parlare di cultura, di letteratura, di poesia senza aprirsi verso il mondo».

Tania Giudicetti-Lovaldi

Recensioni



NUOVO PERCORSO DI STUDI MASTER SEC I ORGANIZZATO IN COLLABORAZIONE TRA LE ALTE SCUOLE PEDAGOGICHE DI SAN GALLO (PHSG) E DEI GRIGIONI (ASP GR)



Dr. Gian-Paolo Curcio,
 Rettore ASP GR



Prof. Dr. Horst
 Biedermann,
 Rettore PHSG

Per ovviare a una pronosticabile carenza di docenti nel secondario I il governo grigione ha deciso, a fine 2018, di trovare un accordo tra le alte scuole pedagogiche dei Grigioni e di San Gallo al fine di proporre un Master da svolgere parallelamente all'attività professionale nel periodo 2019-2022.

Lo scopo dell'accordo è di definire la collaborazione tra i due istituti di formazione. Il percorso di studio si svolgerà durante sei semestri (nel periodo infrasemestrale avranno luogo i tirocinî professionali e la tesi di master). Con l'estensione dell'abilitazione all'insegnamento, gli insegnanti di scuola primaria acquisiranno una qualifica - riconosciuta dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) - per insegnare anche nella scuola secondaria di primo grado.

Il percorso di formazione corrisponde a un programma Master consecutivo e comprende almeno 120 crediti ECTS. Un punto ECTS corrisponde a una prestazione

di 25-30 ore lavorative. Il programma include moduli tematici e di argomento specifico nelle materie scelte, nonché ulteriori approfondimenti.

Il programma di studio Master Sec I del Cantone dei Grigioni offre due diversi profili. **Phil. I: Master of Arts nella scuola secondaria, Lingua 1** (tedesco, italiano o romancio come lingue di scolarizzazione); *Spazi, tempi, società; Lingua 2* (inglese EFL, tedesco DaF, italiano ILS come lingua straniera, romancio come lingua di scolarizzazione); **Phil II: Master of Science nella scuola secondaria, Matematica; Natura e tecnologia; Lingua** (inglese EFL, tedesco DaF, italiano ILS come lingua straniera, romancio come lingua di scolarizzazione).

L'abilitazione all'insegnamento sarà acquisita in tre materie. Scegliendo una lingua straniera, all'inizio del percorso di studio sarà richiesta almeno la competenza linguistica C1, secondo il Quadro comune europeo di riferimento (QCER). In merito alla lingua di scolarizzazione dev'essere attestata la competenza madrelingua; può essere richiesto il livello C2 secondo il QCER o, in caso di dubbio, una conferma attraverso una prova.

La proposta formativa è rivolta a insegnanti con un diploma per l'istruzione prescolare e primaria o per l'istruzione primaria riconosciuto dalla CDPE. Il diploma di insegnamento deve essere stato acquisito nell'ambito di un programma triennale di bachelor in un istituto superiore. I titolari di un diploma di insegnamento acquisito in una scuola magistrale (patente) possono essere ammessi

se hanno almeno tre anni di esperienza di insegnamento a livello secondario e/o primario con almeno un grado di occupazione del 50%. A un'abilitazione specialistica sono ammessi gli insegnanti con un diploma di insegnamento secondario riconosciuto dalla CDPE.

Questo nuovo percorso di studi è un'offerta specificamente rivolta agli insegnanti dei Grigioni, ma è aperta anche a insegnanti provenienti dall'area di Sargans e dalle regioni limitrofe. Gli studenti saranno iscritti alla PHSG. Il programma prenderà avvio se vi saranno almeno 24 insegnanti del Canton Grigioni registrati definitivamente.

La PHSG è responsabile nell'assicurare la qualità del corso di master e i prerequisiti per il riconoscimento del diploma di insegnamento. Circa il 60% della formazione avverrà a Coira. I moduli che si terranno a San Gallo o a Gossau si svolgeranno nella modalità di giornate di studio (dalle 10 alle 16 ca.). Le settimane di approfondimento si terranno a San Gallo, Gossau o in altre sedi. Fino al 50% dei moduli formativi sarà tenuto da docenti dell'ASP GR. I tirocini professionali, per chi è già impiegato nella scuola secondaria, potranno essere svolti nella propria sede. A dipendenza della struttura semestrale sarà possibile prevedere finestre temporali ad hoc. Per chi non è ancora impiegato in una scuola secondaria, spetterà all'ASP GR organizzare i tirocinî nel Canton Grigioni. Le iscrizioni sono aperte fino al 30 aprile 2019. Il 9 settembre inizieranno i corsi.

Luigi Menghini

VEREIN ALPHADAZ – ALPHABETISIERUNG UND GRUNDBILDUNG IN DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

DaZ

INTERVIEW MIT SANTI GUERRERO CALLE, GRÜNDUNGSMITGLIED DES NEUEN VEREINS

Warum braucht es einen Verein, der den Fokus auf Fragen der Alphabetisierung und Grundbildung im DaZ-Bereich richtet?

In der Schweiz existiert noch kein einheitliches Curriculum bzw. Konzept zur Alphabetisierung und Grundbildung in Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene, im Gegensatz zu unseren Nachbarländern. Aus unserer Sicht wäre es wünschenswert, wenn die Schweiz ein entsprechendes Curriculum bzw. Konzept entwickeln würde. Hierzu braucht es jedoch fundierte Studien zu Analphabetismus und Zweitschriftlernenden. Da besteht dringender Nachholbedarf. Wir als Verein versuchen entscheidende Akteure hierfür zu sensibilisieren und gleichzeitig unseren Teil dazu beizutragen, beispielsweise in Form einer gesamtschweizerischen Statistik zu Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen.



Welche konkreten Ziele verfolgt der Verein?

Der Verein fördert einerseits den fachlichen Austausch und die Vernetzung von Lehrpersonen, wissenschaftlichen Mitarbeitenden, Institutionen und interessierten Personen und organisiert Workshops und Vorträge zur Weiterbildung von Lehrpersonen, die DaZ in diesem Bereich unterrichten. Andererseits versucht der Verein mithilfe von Austauschsitungen, Tagungen, Statistiken und Informationen die Aufmerksamkeit auf die Alphabetisierung und Grundbildung in Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene zu lenken.

Die Praxis steht demnach im Vordergrund?

Ja. Das Netzwerk und der fachliche Austausch schaffen die Basis, um einerseits bedürfnisgerechte Curricula zu entwickeln und andererseits die Lehrpersonen entsprechend zu schulen und zu unterstützen. Bis die Forschung entsprechende Ergebnisse liefert, ist es wichtig, dass der Austausch zwischen den verschiedensten Akteuren gefördert wird, um voneinander zu lernen, Bewährtes zu etablieren und gegebenenfalls auf bildungspolitischer Ebene vorzulegen.

IRG SYMPOSIUM 2020: FROM DATA TO KNOWLEDGE IN THE LANGUAGE SCIENCES – CALL FOR PAPERS

6-8 February 2020, Institute of Multilingualism, Fribourg, Switzerland

L'objectif du symposium de l'IRG est de créer un espace de discussion pour les jeunes chercheurs afin d'échanger à propos de leurs propres problèmes méthodologiques et de partager leur vision au sujet de certaines questions scientifiques fondamentales. C'est aussi l'occasion d'acquérir une expérience précieuse en interagissant avec des pairs ainsi que des chercheurs expérimentés lors d'une conférence scientifique.

In Diskussionen über Fragen, die sich mit Daten beschäftigen und die in jeder Etappe des Forschungsprozesses auftauchen, soll der Fokus auf Methoden, Prozessen, Herausforderungen und Problemen liegen. Die Ergebnisse sollen demgegenüber weniger Gewicht haben. Unser Ziel ist es, die Diskussion zu bereichern und neue Ideen auszutauschen, indem wir Perspektiven aus verschiedenen Sprachwissenschaften zusammenbringen, darunter Disziplinen wie angewandte Linguistik, Psycholinguistik, Neurolinguistik, Zweitspracherwerb und Zweisprachigkeitsforschung, Soziolinguistik, historische Linguistik, linguistische Anthropologie, Computerlinguistik, forensische Linguistik, Sprachlehrforschung, Sprachtesten u.v.a.m. Wir hoffen auf Beiträge, welche sich mit einer Vielzahl von Herangehensweisen an Daten befassen. Diese können von Einzelfallstudien bis hin zu grossangelegten empirischen Projekten reichen, sowohl eigene Daten als auch unter neuen Gesichtspunkten betrachtete bestehende Daten umfassen. Auch Daten, die aus Studien mit einem Mixed-Methods-Ansatz entstammen, sollen Teil der Diskussion sein.

Presentazione degli abstract e date:

Presentazione degli abstract: tramite il sito web della conferenza.

Termine per la presentazione delle proposte: 30 giugno 2019

Conferma di accettazione: 30 settembre 2019

Programma preliminare: 15 dicembre 2019

Per ulteriori informazioni, visitate il sito www.irg2020.ch o contattateci all'indirizzo info@irg2020.ch.

Agenda

Le formazioni continue svizzere e
eventi nell'ambito dell'insegnamento/
apprendimento delle lingue e del
plurilinguismo

Per segnalare un evento, scrivere a
mathias.picenoni@unifr.ch

5 maggio '19

Selbstorganisiertes Lernen
professionell begleiten

EHB Zollikofen
→ ehb.ch > Kurse suchen

23-24 maggio '19

5^{es} Assises européennes
du plurilinguisme: «Le
plurilinguisme dans le
développement durable»

Bucarest
→ <https://assises.observatoireplurilinguisme.eu/>

8 maggio '19

Differenzierender Unterricht für
Französisch

PH Luzern
→ www.phlu.ch

25 maggio '19

Bilderbücher für den Erwerb der
Zweitsprache

PH Luzern
→ www.phlu.ch

22 maggio '19

Bildungsreise Wien 2019

Wien
→ ehb.ch > Kurse suchen

25 maggio '19

From Graded Readers to the
Matura Literature List

Sargans
→ formi.ch

IMPRESSUM

EDITORE

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 Comano

REDAZIONE

Mathias Picenoni | Institut für Mehrsprachigkeit
Murtengasse 24, 1700 Freiburg (coordinazione)
mathias.picenoni@unifr.ch

Matteo Casoni | OLSI, Bellinzona
matteo.casoni@ti.ch

Jean-François de Pietro | IRDP, Neuchâtel
Jean-Francois.dePietro@irdp.ch

Brigitte Gerber | IUFE, Université de Genève
Brigitte.Gerber@unige.ch

Manfred Gross | PH Graubünden
Manfred.Gross@phgr.ch

Stefano Losa | SUPSI-DFA Locarno
stefano.losa@supsi.ch

Amelia Lambelet | University of Maryland
lambelet@umd.edu

Laura Loder-Büchel | PH Zürich
laura.loder@phzh.ch

Jeanne Pantet | jeanne.pantet@gmail.com

Elisabeth Peyer | Institut für Mehrsprachigkeit,
Fribourg elisabeth.peyer@unifr.ch

Donato Sperduto | Kantonsschule Sursee
sperd-to@gmx.ch

Ingo Thonhauser | HEP Vaud
ingo.thonhauser@hepl.ch

SEGRETERIA DI REDAZIONE

Jeanne Pantet | babylonia@idea-ti.ch
Babylonia

Piazza Nasetto 3, CH-6500 Bellinzona
T: 0041 91 8401143 • babylonia@idea-ti.ch
www.babylonia.ch
PCC 69-40263-5

BABYLONIA È L'ORGANO D'INFORMAZIONE DI:

- LEDAFIDS | Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz
- APEPS | Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz

TIRATURA | ABBONAMENTO

Tiratura di questo numero 1/19: 650 copie.
Abbonamento annuale: fr. 30CHF online / 60CHF print.
Costo del numero singolo: fr. 20.- + porto.
Ordinazioni: babyloniaabo@idea-ti.ch.
L'abbonamento non disdetto entro un mese prima
della fine dell'anno si rinnova automaticamente.

CONCETTO GRAFICO

Filippo Gander | distillerie grafiche
www.distillerigrafiche.ch • filippo.gander@gmail.com

TIPOGRAFIA

Tipografia Torriani SA
via Pizzo di Claro 3, CH-6500 Bellinzona
tipo.torriani@bluewin.ch

WWW.BABYLONIA.CH

Il sommario del numero, le sintesi di tutti gli articoli
e una selezione di articoli sono scaricabili in pdf dal
sito internet. Per gli abbonati, tramite il login, è invece
disponibile l'intero archivio dei numeri dal 1991.

ILLUSTRAZIONI

La vignetta a p.9 è di Philippe Humbert
(philippe.humbert@unifr.ch).

BABYLONIA PER SCOPI DIDATTICI

I numeri di Babylonia possono essere richiesti per
l'utilizzazione nell'insegnamento e nei convegni
scientifici al costo di fr. 12.- più spese di spedizione,
fino ad esaurimento

2 agosto '19

*Bildungstrends und
Bildungskreativität*

EHB Zollikofen
→ ehb.ch > Kurse suchen

19-20 settembre '19

*50 ans de l'IRD
La diversité: un défi pour l'École,
une question pour la Recherche*

Neuchâtel
→ irdp.ch

26-27 ottobre '19

*Il Luganese come risorsa per
attività interdisciplinari*

Lugano
→ italianoascuola.ch

11 agosto '19

*Préparer sa classe au DELF
niveau B*

Bern
→ formafle.ch

27 settembre '19

*Formation d'accréditation DELF
A1 - B2*

Genève
→ formafle.ch

9 novembre '19

*La littérature de jeunesse en
classe de FLE*

Zürich
→ formafle.ch

12 agosto '19

*«L'amica geniale» di Elena
Ferrante*

Chur
→ phgr.ch

26 ottobre '19

Le CECR amplifié

Zürich
→ formafle.ch

20 novembre '19

*Imparare l'italiano preparando
in classe stuzzichini italiani*

Chur
→ phgr.ch

AUTORI DI QUESTO NUMERO

Brahim Azaoui | Université de Montpellier
brahim.azaoui@umontpellier.fr
Wolfgang Biederstädt | Universität zu Köln
wolfgang.biederstaedt@koeln.de
Céline Buchs | Université de Genève
celine.buchs@unige.ch
Béatrice Brauchli | Université de Genève
beatrice.brauchli@unige.ch
Catherine David | Aix-Marseille Université
catherine.david@univ-amu.fr
Sabine Doff | Universität Bremen
doeff@uni-bremen.de
Mirjam Egli Cuenat | PH FHNW
mirjam.egli@fhnw.ch
Daniel Elmiger | Université de Genève
daniel.elmiger@unige.ch
Annie Feyfant | Ifé Lyon
annie.feyfant@wanadoo.fr
Lisa Flückiger | lisa.flueckiger@gmx.ch
Silvia Frank Schmid | PH Zürich
silvia.frank@phzh.ch
Romaine Gerber | romaine.gerber@etu.unige.ch

Carine Greninger Schibli | PH FHNW
carine.greninger@fhnw.ch
Anna Grioni | Ecole-club Migros Vaud
anna.grioni@gmvd.migros.ch
Céline Lacaille Haerr | Lycée français de Los Angeles
celina.lacaille@gmail.com
Eleftheria Lamarina | Université de Genève
eleftheria.lamarina@unige.ch
Carol Lethaby | clethaby@clethaby.com
Mathilde Maradan | Canton de Genève
mathilde.maradan@edu.ge.ch
Nicolas Margas | Université de Caen Normandie
nicolas.margas@unicaen.fr
Nelli Mehlmann | Universität Bremen
mehlmann@uni-bremen.de
Luigi Menghini | PH Graubünden
luigi.menghini@phgr.ch
Stéphane Métral | stephane.metral@edu.ge.ch
Filomena Montemarano | PH FHNW
filomena.montemarano@fhnw.ch
Marta Oliveira | Kanton Basel-Stadt
marta.oliveira@bs.ch

Lilli Papaloizos | Uni Basel
lilli.papaloizos@unibas.ch
Slavka Pogranova | Université de Genève
slavka.pogranova@unige.ch
Paola Riveccio | paolariveccio@gmail.com
Margarita Sanchez-Mazas | Université de Genève
margarita.sanchez-mazas@unige.ch
Susanna Schwab | PHBern
susanna.schwab@phbern.ch
Carina Steiner | PH Zürich
carinalaura.steiner@phzh.ch
Vincenzo Todisco | PH GR
vincenzo.todisco@phgr.ch
Bernadette Trommer | PH FHNW
bernadette.trommer@gmail.com
Isabelle Udry | Institut de plurilinguisme, Fribourg
isabelle.udry@unifr.ch
Martina Zimmermann | PH Luzern
martina.zimmermann@phlu.ch
Diego Zinetti | Université de Genève
diego.zinetti@unige.ch



BABYLONIA

2|2019

Aktionsforschung

Recherche-action

Ricerca-azione

Action Research

- > Könnte Projektunterricht die interkulturelle Kompetenz meiner Schüler fördern?
- > Quali tipologie di esercizi favoriscono la competenza di lettura?
- > Comment puis-je amener mes élèves à utiliser davantage la langue cible?
- > Wie setze ich als Lehrkraft bildungspolitische Forderungen und neue Lehrpläne um?

De telles questions témoignent d'un besoin de questionner la pratique quotidienne, de mieux comprendre ses effets sur les processus d'apprentissage des apprenants et d'une volonté d'innover pour se perfectionner.

Genau da setzt der Aktionsforschungsansatz an. „Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“ (Altrichter & Posch, 1998: 13)“.

Il numero dedicato alla Ricerca-azione ne evidenzia le tendenze, espone il punto di vista dell' *European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*, ma – innanzitutto – presenta molteplici esempi concreti in svariati contesti d'uso.

I progetti concreti presentati spaziano da tablets a teatro, dalla letteratura allo studio dei vocaboli, coinvolgendo tutti i livelli di formazione, dalla scuola elementare ai corsi universitari.

I prossimi numeri di **Babylonia**

3/2019 Le français en Suisse

1/2020 «Ça bouge!» Fremdsprachenunterricht und Bewegung

2/2020 Andere Sprachen in der Schweiz

Redaktionsverantwortliche:

Marianne Jacquin (Université de Genève)

Christine Lechner (PH Tirol)

Mathias Piconi (Babylonia)

idT

FRIBOURG
FREIBURG
2017

BRÜCKEN GESTALTEN –
MIT DEUTSCH VERBINDEN



Peyer · Studer · Thonhauser (Hg.)
Hauptvorträge



Barras · Karges · Studer · Wiedenkeller (Hg.)
Sektionen



Forster Vosicki · Gick · Studer (Hg.)
Sprachenpolitik
› Expertenberichte
› Freiburger Resolution

Open Access:



www.institut-mehrsprachigkeit.ch

Publikationen > Bücher und Artikel



Institut für Mehrsprachigkeit
Rue de Morat 24, 1700 Fribourg