

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 partons 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 direx 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 thématifiée, 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

motivationnels 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/20011-2/>, (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.