

Collectif > Actes des «Journées angevines» sur la didactique de l'espagnol (2)

*De l'Université à l'IUFM : quelles continuités
en matière de formation professionnelle
des enseignants d'espagnol ?*



colloque

■ ■ ■ ■ ■ ■
■ ■ RESSOURCES ■ ■
■ ■ ■ ■ ■ ■



© Collection Ressources, n° 5 – IUFM des Pays de la Loire – avril 2002
ISSN : 0999 - 8470

Directeur de publication : Alain Pleurdeau

Tous droits de reproduction, de traduction, d'adaptation et d'exécution réservés pour tous pays
Illustration de la couverture de Hermann Paul (catalogue de la « Exposicion antologica de ediciones ilustradas del "Quijote" » (1956)

Institut Universitaire de Formation des Maîtres des Pays de la Loire
4, chemin de Launay Violette - BP 12227 - 44322 Nantes cedex 3
tél. 02 40 16 30 16 – fax 02 40 16 30 30
internet [http : //www.paysdelaloire.iufm.fr](http://www.paysdelaloire.iufm.fr)

SOMMAIRE

L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE ET DE LA LINGUISTIQUE À L'UNIVERSITÉ : *CHRISTELLE FORTINEAU*

- I. L'enseignement de la grammaire page 11
- II. L'enseignement de la linguistique page 14

L'ENSEIGNEMENT DE LA DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL EN OPTION DE PRÉ-PROFESSIONNALISATION À L'UNIVERSITÉ DE NANTES : *SANDRA HERNÁNDEZ*

- I. Présentation générale de l'option page 17
- II. Le programme de mon cours de didactique page 19
- III. Réflexions finales page 21

ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE DE LA CIVILISATION HISPANIQUE ET DIDACTIQUE DE LA CULTURE EN CLASSE D'ESPAGNOL : *VÉRONIQUE PUGIBET*

- I. Didactique de la civilisation page 23
- II. Quelle formation ? page 25
- III. L'évaluation page 28

LE TEXTE LITTÉRAIRE DANS LES NOUVEAUX PROGRAMMES DE FRANÇAIS : QUELLES APPLICATIONS POSSIBLES EN COURS D'ESPAGNOL ? : *LAURE RIPORELLA*

- I. Les représentations relatives au texte littéraire dans
l'enseignement de l'espagnol page 31
- II. Le texte littéraire en classe d'espagnol page 32
- III. L'intérêt du texte littéraire en classe de langue page 33
- IV. Les nouveaux programmes de seconde en français et les
applications possibles en classe d'espagnol page 34

STATUT, FONCTIONS ET TRAITEMENT DU TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE D'ESPAGNOL : ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES : *PASCAL LENOIR*

I. Le texte littéraire ou "texte d'auteur" ou "texte authentique" dans les instructions officielles actuelles en collège et en lycée	page 40
II. Littérature et enseignement des LVE pour les didactiques des LVE : un moyen privilégié pour développer la compétence interculturelle des élèves	page 44
III. Crise de l'homologie entre travail intellectuel du professeur et de l'apprenant	page 48
IV. Le travail sur le sens : perspectives	page 51
V. Conclusion	page 54

LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE EN CLASSE DE LANGUE : LES LEÇONS D'UN PROGRAMME DE COOPÉRATION EUROPÉENNE : *CHRISTIAN PUREN*

I. Variation et différenciation	page 58
II. Hétérogénéité et diversité	page 59
III. Centration sur l'enseignant et centration sur l'apprenant	page 59
IV. Différenciation pédagogique et différenciations institutionnelles	page 61

ENSEIGNER – APPRENDRE UN OBJET SOCIAL À L'ÉCOLE : LE CAS DE L'ESPAGNOL : *CLAUDE NORMAND*

I. État des lieux	page 67
II. Perspectives d'intégration socio-linguistique	page 71

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES PROGRAMMES CULTURELS DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL DANS LE SECOND CYCLE : QUELLES PERSPECTIVES POUR L'AVENIR ? : *JOCELYNE LE BRAS*

I. De 1926 à 1980	page 77
II. 1981 - 2000	page 78
III. Le futur incertain	page 81

LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE EN CLASSE DE LANGUE : LES LEÇONS D'UN PROGRAMME DE COOPÉRATION EUROPÉENNE¹

CHRISTIAN PUREN

À la mémoire de Nicole Gannac

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Avec l'appui de la Commission Européenne et dans le cadre d'un Programme commun européen (PCE), onze associations de professeurs de langues vivantes de dix pays européens – AFPA (Autriche), ALL (Grande-Bretagne), ANILS et LEND (Italie), APLV (France), FNAPLV (Portugal), KMF (République Tchèque), POKAXEG (Grèce), SBPE (Belgique), SUKOL (Finlande) et VLLT (Pays-Bas) – se sont réunies pour concevoir et réaliser un Programme "LINGUA-A" portant sur la "pédagogie différenciée". L'un des objectifs en était l'élaboration et la diffusion d'un outil spécialisé d'autoformation et de formation.

Sur trois ans (1998-2000), ce sont une centaine de professeurs qui sont allés pendant quinze jours observer un ou plusieurs collègues d'un autre pays européen enseignant la même langue étrangère. Le contrat de ces "enseignants visiteurs" consistait, avec l'aide d'un *Guide d'observation et de conception de séquences de pédagogie différenciée* qui leur était remis avant leur départ, à élaborer un « dossier de visite » constitué en particulier d'un enregistrement vidéo d'au minimum une demi-heure de séquences observées, et, à leur retour, à réaliser eux-mêmes des séquences dans leurs classes, afin de constituer un « dossier d'expérimentation » de même type.

Sous ma direction, un groupe de cinq experts internationaux (dont une amie aujourd'hui disparue, Nicole Gannac, bien connue de l'équipe des *Cahiers pédagogiques*) a sélectionné, dans ces enregistrements vidéo, 40 séquences qui se sont révélées représentatives de la conception et mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans l'enseignement scolaire, et qui montrent des classes d'anglais, d'allemand, d'espagnol et de français langues étrangères en collège et en lycée dans différents pays des associations participantes. Ces séquences ont été regroupées par thèmes dans une cassette vidéo d'une durée totale de 2 h 30, et articulées de manière à constituer un parcours de formation à la pédagogie différenciée.

Le fait que ce soient des enseignants qui aient filmé d'autres enseignants dans un cadre inter-associatif et dans une perspective de formation réciproque, a permis au groupe des experts de disposer de nombreuses séquences où de toute évidence le professeur se "lançait" pour la première fois dans la pédagogie différenciée... avec toutes les difficultés et les erreurs imaginables. Cette cassette vidéo ne présente donc pas des "modèles" de classe, mais c'était précisément ce que nous voulions éviter : d'une part, en effet, la notion de "classe **modèle**" est contradictoire avec celle de pédagogie **différenciée** ; d'autre part, en formation comme en autoformation, les échecs sont au moins aussi profitables à analyser que les réussites. Même si certaines séquences retenues sont à la fois improvisées et réussies : ce n'est d'ailleurs pas le

¹ Le dossier de ce programme commun européen (PCE) (voir en annexe au présent article la fiche de présentation) contient notamment une cassette vidéo : sur les 44 séquences vidéo de cette cassette, qui montrent des classes de collège et de lycée d'anglais, allemand, espagnol et français langue étrangère en Autriche, France, Portugal, Italie, Hollande, Belgique, Grèce, Finlande, 10 séquences concernent l'espagnol langue étrangère, dans des classes en France (4), en Italie (2) et en Belgique (4).

moindre intérêt de cette cassette vidéo que de mettre en évidence l'un des éléments fondamentaux de l'expertise professionnelle des enseignants, qui est de pouvoir s'adapter à l'imprévu parce qu'ils ont intégré l'imprévisibilité dans leurs programmations et leurs pratiques.

Cette cassette vidéo est accompagnée de deux *Livrets* traduits dans différentes langues des associations participantes² : le *Livret de l'Enseignant* (154 p.) à usage des enseignants pour leur auto-formation, et le *Livret du Formateur* (280 p.) à usage des formateurs pour un travail avec des stagiaires en formation initiale ou continue. Ces deux *Livrets* contiennent en particulier pour chaque séquence la contextualisation nécessaire, la transcription et la traduction des discours tenus, ainsi qu'une fiche (auto)corrigée d'activités.³

L'objectif du présent article est de présenter les principales leçons que je tire pour ma part des travaux réalisés par le groupe des experts lors de la conception du Programme, de l'élaboration du *Guide d'observation et de conception de séquences de pédagogie différenciée*, du visionnement et de la sélection des séquences vidéo réalisées pendant chacune des trois années du Programme, enfin de la rédaction des fiches d'utilisation de ces séquences. Il m'a semblé que je pouvais le faire à partir de quatre couples de concepts opposés : 1) variation/différenciation, 2) hétérogénéité/diversité, 3) centration sur l'enseignant/centration sur l'apprenant, 4) différenciation pédagogique/différenciations institutionnelles.

1. VARIATION ET DIFFÉRENCIATION

Après visionnement des cassettes vidéo qui nous ont été expédiées à la fin de la première année du Programme, nous avons décidé, dans le groupe des experts, de modifier le *Guide* utilisé par les "enseignants visiteurs" pour y ajouter une distinction, à laquelle nous n'avions pas pensé initialement, entre variation et différenciation.

a) la **variation** : il y a dans ce cas diversification des tâches d'apprentissage successives dans un ou plusieurs domaines possibles⁴, mais tous les élèves, individuellement, en groupes ou collectivement, réalisent chacune d'elles en même temps ou du moins dans le même ordre ;

b) la **différenciation** proprement dite : les élèves, individuellement ou en groupes, réalisent à un moment donné des tâches différentes.

Philippe Meirieu parle pour sa part, respectivement, de « différenciation successive » et de « différenciation simultanée », mais nous avons pour notre part préféré réserver le concept de "différenciation" au second cas, parce qu'il est le seul à impliquer une véritable modification des pratiques. Il existe en effet traditionnellement en didactique des langues des "schémas de classe" constitués d'activités successives nombreuses et diversifiées, mais utilisés constamment à l'identique, de manière très rigide et en enseignement collectif constant : seule la différenciation simultanée oblige l'enseignant à déplacer la centration sur ses élèves, puisqu'il va devoir se poser lui-même, et en contexte, la question des critères de différenciation. Il est très différent par exemple, du point de vue de la réflexion didactique impliquée, de reproduire pour tous ses élèves, en grammaire, la séquence classique méthode inductive (exercice de conceptualisation)/méthode déductive (exercices d'application), ou de proposer aux uns et aux autres de commencer par l'une ou l'autre méthode. Il n'en reste pas moins que, comme on le voit sur les enregistrements vidéo, les enseignants combinent souvent différenciation et variation dans la même séquence ; ils le font en particulier, sans doute, parce que la

² Outre l'original français, les versions suivantes sont d'ores et déjà disponibles : anglais, italien, portugais, grec, néerlandais, finlandais et tchèque.

³ Pour plus de renseignements sur les contenus de ce matériel, le prix et les modes de commande :

christian.puren@laposte.net. Pour plus de renseignements sur ce PCE, voir son site Web à l'adresse <http://diffpedag.isec.yi.org>.

⁴ Les domaines de différenciation retenus en fonction des observations des enregistrements vidéo sont les suivants : objectifs, contenus, supports, dispositifs, aides et guidages, tâches, méthodes.

variation permet de diversifier les pratiques d'enseignement et d'apprentissage tout en maintenant la dimension commune indispensable à la poursuite de l'enseignement collectif.

2. HÉTÉROGÉNÉITÉ ET DIVERSITÉ

Il se trouve que les auteurs du *Petit Robert* ont eu recours pour les concepts d'*hétérogénéité* et de *diversité* à deux citations d'André Gide qui en montrent bien les connotations contraires en français : « Curieux livre, où tout est excellent mais *hétérogène*. » « J'étais grisé par la *diversité* de la vie, qui commençait à m'apparaître, et par ma propre diversité. »

Les différences entre élèves sont représentées le plus souvent en France comme des contraintes à contourner, comme le montre l'expression de « gestion de l'hétérogénéité », pratiquement synonyme dans notre pays de « pédagogie différenciée ». Dans l'expression espagnole correspondante, *la atención a la diversidad* (« la prise en compte de la diversité »), ces différences sont considérées au contraire comme des richesses à exploiter. Tous les discours tenus récemment dans la presse de notre pays sur la question du collège unique peuvent s'analyser à travers le positionnement des participants, leurs compromis ou leurs déplacements entre les deux pôles de cette question aussi politiquement sensible que pédagogiquement complexe.

Or ces deux pôles sont à la fois opposés et complémentaires : les différences doivent être respectées, mais ce respect ne peut être absolu puisque l'école vise l'acquisition de valeurs communes et que les différences sont aussi en partie des inégalités ; les parcours doivent être diversifiés, mais cette diversification ne peut être totale puisqu'ils doivent tous aboutir à certains objectifs communs. Dans les séquences d'interviews filmés par les participants à notre PCE, on voit bien que les enseignants considèrent les différences à la fois comme de l'hétérogénéité (ils cherchent à les réduire ou à les contourner) et comme de la diversité (ils cherchent à les utiliser et même parfois à les cultiver).

3. CENTRATION SUR L'ENSEIGNANT ET CENTRATION SUR L'APPRENANT

Que ce soit en France (avec la « **pédagogie** différenciée » ou en Espagne (avec la « *atención a la diversidad* »), la perspective adoptée est celle de l'enseignant : c'est lui qui est supposé devoir adapter son enseignement à l'hétérogénéité de ses élèves ou mettre à profit leur diversité. On retrouve généralement cette perspective dans les pays du sud de l'Europe : « *insegnamento individualizzato* » en Italie, « *ensino diferenciado* » au Portugal, « εδταφοροποιημενη παιδαγωγικη » en Grèce. Les pays d'Europe du nord ont en général adopté à l'inverse une perspective « centrée sur l'apprenant » : « *open learning* » en Angleterre « *offenes lernen* » en Autriche. Pour les besoins de la communication entre participants à ce PCE – le *Guide* ayant été rédigé au départ en français et le groupe des experts communiquant le plus souvent dans cette langue – les collègues finlandais finirent par parler de « *eriyttämisen pedagogiikka* » et les hollandais de « *gedifferentieerde pedagogie* ». Mais je me souviens de cette discussion que j'ai eue au début du programme avec une collègue hollandaise, qui ne parvenait pas à appréhender le concept même de pédagogie différenciée : pour elle, il était évident qu'un enseignant ne peut et ne pourra jamais connaître la multitude de paramètres de différenciation et les gérer en temps réel dans une classe ; et que par conséquent la seule chose qu'il puisse faire c'est de proposer à ses élèves des dispositifs de travail autonome (même s'il les y aide et les y guide), dans lesquels chacun mettra en œuvre, spontanément, l'apprentissage différencié qui lui convient le mieux : c'est le principe de l'« *open learning* » anglais et de l'« *offenes lernen* » autrichien.

Là aussi, l'observation des enregistrements vidéo montre qu'en fait les enseignants modulent constamment leur degré d'interventionnisme entre la pédagogie différenciée et l'apprentissage autonome. Je propose de représenter ce continuum par le schéma suivant :

PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE		APPRENTISSAGE AUTONOME		
faire apprendre	enseigner à apprendre	enseigner à apprendre à apprendre ⁵	favoriser l'apprendre à apprendre	laisser apprendre
l'enseignant <i>met en œuvre</i> des méthodes d'enseignement différenciée	l'enseignant <i>gère</i> avec les apprenants le contact entre méthodes d'apprentissage et méthodes d'enseignement différenciées	l'enseignant <i>propose</i> des méthodes d'apprentissage différenciées	l'enseignant <i>aide</i> à l'acquisition par chaque apprenant de méthodes individuelles d'apprentissage	l'enseignant <i>laisse</i> les apprenants mettre en œuvre leurs propres méthodes d'apprentissage

Les enseignants appliquent donc, à ces deux bornes extrêmes que sont la pédagogie différenciée et l'apprentissage autonome, un premier mode de mise en relation que l'on pourrait définir de la manière suivante :

3.1. Le continuum : $x \leftrightarrow y$

L'enseignant doit maîtriser chacun de ces positionnements parce qu'il peut en avoir besoin : les élèves les plus faibles et/ou les moins motivés ont besoin d'un enseignement structuré et relativement directif ; par contre, le mieux qu'un enseignant aura à faire à certains moments sera de laisser certains élèves apprendre comme ils en ont envie.

Mais il me semble qu'il faut appliquer à ces deux bornes une pensée complexe, c'est-à-dire utiliser tous les autres différents modes simultanés de mise en relation⁶.

3.2. L'opposition : $x \rightarrow \leftarrow y$

Dans une certaine mesure, les propositions et interventions différenciées de l'enseignant peuvent gêner la mise en œuvre par les élèves de leurs stratégies individuelles d'apprentissage.

3.3. L'évolution : $x \rightarrow y$

Le projet de tout enseignant est d'enseigner à apprendre, de rendre ses élèves de plus en plus autonomes, c'est-à-dire de faire en sorte que sa pédagogie différenciée soit progressivement relevée par les apprentissages différenciés.

⁵ Cette expression peut paraître gratuitement subtile, mais elle a été utilisée par un didacticien de français langue étrangère bien connu, René Richter (dans « Créer d'autres espaces et d'autres temps », *Le Français dans le Monde*, n° 252, octobre 1992, pp. 41-46), pour désigner un positionnement intermédiaire très finement observé. Ce positionnement lui paraissait devoir correspondre exactement à la position d'équilibre qu'il estimait idéale dans l'absolu, alors que personnellement, en ce domaine comme dans tous les autres domaines didactiques, je ne crois pas qu'une telle position puisse exister ni doive être recherchée, si ce n'est, à la rigueur, en tant que moyenne statistique de référence.

⁶ Je reprends ici, en l'adaptant à la pédagogie différenciée, un modèle que j'ai déjà appliqué antérieurement aux autres bornes délimitant les grandes problématiques de la didactique des langues : la sélection des contenus linguistiques (entre l'analyse statistique et la prise en compte des besoins langagiers en cours d'apprentissage), la grammaire (entre la langue comme système et l'interlangue), la culture (entre la culture comme système et l'interculturel), la méthodologie (entre méthodologies constituées d'enseignement et stratégies individuelles d'apprentissage). Voir Ch. Puren, « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues », *Études de Linguistique Appliquée* n° 109, janv.-mars 1998, pp. 9-37. Paris : Didier-Érudition.

3.4. Le contact : $x [-] y$

Le contact entre la pédagogie différenciée et l'apprentissage autonome produit un phénomène comparable à celui de l'"interculturel" (provoqué par le contact entre la culture de l'élève et la culture étrangère) et à celui de l'"interlangue" (généralisé par le contact chez l'apprenant entre sa langue maternelle et la langue étrangère) : l'élève conserve certains éléments de ses stratégies personnelles d'apprentissage, emprunte des éléments des différentes stratégies d'enseignement ou d'apprentissage proposées par l'enseignant, articule, combine et "métisse" des éléments des unes et des autres.

3.5. La dialogique⁷ $x \rightarrow y$ \uparrow

Les méthodes d'enseignement ont un effet sur les méthodes d'apprentissage, lesquelles à leur tour sont prises en compte par l'enseignant dans ses méthodes d'enseignement, et ainsi de suite (logique "réursive").

3.6. L'instrumentalisation : $x]-[y$

L'élève utilise consciemment des éléments de ses stratégies personnelles, ou au contraire des éléments directement importés des stratégies d'enseignement ou des stratégies d'apprentissage d'autres apprenants, suivant ses convenances. Par exemple, lorsqu'il aborde un nouveau texte chez lui, il en cherche aussitôt dans le dictionnaire tous les mots inconnus ; dans la même situation en classe, il s'efforce de faire des hypothèses à partir de sa compréhension partielle d'un nouveau dialogue parce qu'il sait que c'est ce qu'attend l'enseignant, et qu'il peut ainsi "gagner des points" en note de participation orale.

Ces deux bornes que constituent la pédagogie différenciée et l'apprentissage autonome devraient donc être appelées plus justement « enseignement différencié » et « apprentissage différencié ». Et elles doivent être conçues comme les deux faces à la fois opposées et complémentaires d'une même réalité complexe dont les experts n'ont pu observer, dans les séquences vidéo filmées par les participants à ce PCE, que quelques exemples forcément contextuels d'une diversification potentiellement illimitée dans ses formes effectives de mise en œuvre.

4. DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET DIFFÉRENCIATIONS INSTITUTIONNELLES

Dans les séquences vidéo retenues pour la cassette de notre PCE, on peut voir des caméras qui s'attardent sur le matériel et les différents "coins" aménagés dans la même salle ; ou encore des interviews où les professeurs "visiteurs" interrogent leurs collègues sur l'intégration ou non de la différenciation dans les manuels, sur l'existence d'équipes d'enseignants travaillant en pédagogie différenciée, sur le soutien ou non de l'administration de l'établissement... Et on en vient à penser que la pédagogie différenciée est décidément bien mal nommée, qui laisse penser que la différenciation serait principalement une affaire d'enseignement, et sa mise en œuvre principalement une affaire de relation enseignement/apprentissage.

Or la pédagogie différenciée exige de l'enseignant la mise en place de "dispositifs" qui impliquent des équipes d'enseignants et/ou des éditeurs (pour l'élaboration d'outils didactiques adaptés), diverses catégories de personnels au sein de l'établissement (surveillants pour

⁷ « Le principe dialogique consiste à faire jouer ensemble de façon complémentaire des notions qui, prises absolument, seraient antagonistes et se rejetteraient les unes les autres » (p. 292). Edgar MORIN, *De la complexité : complexuspp.* 283-296 in Françoise Fogelman Soulié (dir.), *Les théories de la complexité. Autour de l'œuvre d'Henri Atlan. Colloque de Cerisy*, Paris, Seuil, 1991, 464 p. On parle aussi de « logique réursive ».

salles de travail, documentalistes, spécialistes de maintenance de matériel...), les responsables de l'établissement (pour la gestion des salles et des horaires), son conseil d'administration (pour les décisions budgétaires), les autorités locales, départementales et régionales pour le financement respectivement des écoles, des collèges et des lycées, enfin les responsables éducatifs (inspection, ministère) pour les orientations et les programmes officiels. C'est pourquoi la pédagogie différenciée ne peut se généraliser et s'installer dans la durée que si tous ces acteurs du système éducatif, à leur niveau, la prennent à leur compte et en assument constamment la charge. L'expérience récente de l'Écosse, où l'absence de conditions favorables a fini par provoquer un recul de la pédagogie différenciée, pourtant instaurée officiellement, mérite sur ce point d'être citée en (contre)exemple et d'être rappelée aux autorités éducatives françaises qui ont tendance à croire (ou feignent de croire) que la qualité de l'enseignement dépend exclusivement des enseignants.

L'enseignement/apprentissage des langues, de plus, n'a pas à être considéré uniquement à l'échelle d'une même classe au cours d'une même année, mais aussi à celle de l'ensemble des élèves d'un pays sur l'ensemble de leur scolarité, celle des **cursus** de langue. Or ce niveau recèle de grands gisements de différenciation institutionnelle, peu exploités jusqu'à présent en France, même si la situation y est meilleure que dans beaucoup d'autres pays européens : presque tous les élèves y choisissent obligatoirement une première langue vivante étrangère (LV1) en classe de 6^e (à l'âge de 11-12 ans) et une LV2 obligatoire en classe de 4^e (à l'âge de 13-14 ans), et enfin, de manière optative, une LV3 en classe de seconde (à l'âge de 15-16 ans). Mais, pour tous les élèves, toute nouvelle langue doit être choisie à l'un de ces trois moments, toutes sont enseignées avec le même équilibre entre les mêmes objectifs (les quatre compétences langagières), avec la même fréquence sur toute l'année (2 ou 3 heures par semaine), dans le cadre d'une discipline autonome (enseignée pour elle-même et par elle-même), et jusqu'à une même évaluation finale en fin de scolarité (au baccalauréat, à 18-19 ans).

Dans le débat présent sur la réforme des *curricula* de langues en France et en Europe se manipulent un certain nombre d'options, dont certaines ont déjà été implémentées dans certains pays : durées différentes d'apprentissage des langues (l'une étant commencée dès la maternelle, par ex.) ; personnalisation des cursus (constitution des groupes et passation des épreuves de certification en fonction des niveaux individuels de compétence en langue, par ex.) ; modularisation des cursus (avec des périodes plus intensives et d'autres plus extensives, par ex.) ; différenciation des objectifs langagiers (compréhension privilégiée par rapport à l'expression, ou encore instrumentalisation de la langue au service de l'apprentissage d'une autre discipline scolaire⁸, par ex.) ; incitation à choisir des langues différenciées ; etc. Toutes ces options posent certes de redoutables problèmes de mise en œuvre, qu'ils soient didactiques, formatifs, administratifs, financiers, politiques ou encore idéologiques, mais ces problèmes ne sont pas plus redoutables que ceux que pose aux enseignants la différenciation pédagogique en classe, laquelle ne peut pas être conçue de toute manière, au moins pour les langues, indépendamment de ces autres formes de différenciation institutionnelle. Ce n'est certainement pas un hasard si le système scolaire de l'un des pays européens où la pédagogie différenciée est impulsée le plus fortement par les autorités (la Hollande, dans une version centrée sur l'apprentissage, celle du « travail autonome ») est aussi celui où est prévue la plus importante marge de choix individuel au niveau curriculaire (jusqu'à 20% de l'ensemble des matières).

CONCLUSION

L'enseignement des langues n'est pas seulement l'affaire des élèves et des enseignants, parce qu'il relève d'autres dimensions – éditoriales, administratives, institutionnelles et politiques –, où la différenciation doit tout autant être pensée et impulsée : l'autonomie des

⁸ Comme dans les « classes européennes ».

élèves n'a pas à s'exercer seulement dans le choix des sujets d'exposés, des supports et des exercices des langues qu'ils apprennent, mais aussi dans le choix de ces langues et l'organisation de leur cursus. Ce qui est une manière de ne pas considérer parents et élèves seulement en tant que tels, mais aussi pour ce qu'ils sont par ailleurs, c'est-à-dire comme des citoyens ou futurs citoyens responsables, et de ce fait capables de prendre en compte, dans leurs choix individuels, les effets sociaux qu'ils produisent collectivement. Un État qui demande à ses enseignants de respecter la diversité de leurs élèves n'est pas très crédible, s'il ne prend pas lui-même en considération la diversité culturelle et linguistique des membres de la société dont il est en charge.

Les quatre types de différenciation que nous avons passés ici en revue nous ont fait aller progressivement de l'enseignant dans sa classe (différenciation de la pédagogie), à son établissement (différenciation des dispositifs), puis au système scolaire (différenciation des cursus), pour aboutir à l'ensemble de la société (différenciation des langues). La responsabilité de l'enseignant ne s'affaiblit pas inéluctablement au cours du passage entre ces différents niveaux, parce qu'elle peut être prise en charge par d'autres "dimensions" personnelles qu'il doit aussi assumer, celles de membre d'une équipe, de délégué d'établissement, d'adhérent d'un syndicat et/ou d'une association professionnelle, enfin de citoyen. Ce n'est qu'à cette condition – pour filer la métaphore physique – qu'il pourra investir les quatre "dimensions" de son métier, la *ligne* (les principes directeurs de sa pratique professionnelle ceux de la « pédagogie différenciée » ou de l'« apprentissage autonome », en l'occurrence), la *surface* (l'application généralisée de ces principes par lui-même et ses autres collègues), le *volume* (leur prise en compte par les acteurs éducatifs aux différents niveaux institutionnels) et le *temps* (leur installation dans la durée).

Onze associations européennes d'enseignants de langues proposent

un outil exceptionnel de formation / autoformation à la pédagogie différenciée en classe de langues

Avec un financement assuré en partie par le Conseil de l'Europe dans le cadre d'un Programme commun européen (PCE) « LINGUA-A », onze associations de professeurs de langues vivantes de dix pays européens – AFPA (Autriche), ALL (Grande-Bretagne), ANILS et LEND (Italie), APLV (France), FNAPLV (Portugal), KMF (République Tchèque), POKAXEG (Grèce) SBPE (Belgique), SUKOL (Finlande) et VLLT (Pays-Bas) – se sont réunies pour concevoir et réaliser un Programme commun européen LINGUA-A portant sur la « pédagogie différenciée ». L'un des objectifs de ce Programme était la réalisation d'un outil spécialisé d'autoformation et de formation.

Sur trois ans (1998-2000), ce sont une centaine de professeurs d'allemand, d'anglais, de français ou d'espagnol qui sont allés pendant quinze jours observer un ou plusieurs collègues d'un autre pays européen enseignant la même langue étrangère. Leur contrat consistait, avec l'aide d'un *Guide d'observation et de conception de séquences de pédagogie différenciée* qui leur était remis avant leur départ, à élaborer un « dossier de visite » constitué d'un enregistrement vidéo d'au minimum une demi-heure de séquences observées, et, à leur retour, à réaliser eux-mêmes des séquences dans leurs classes, afin de constituer un « dossier d'expérimentation » de même type.

Un groupe de cinq experts internationaux, sous la direction de Christian Puren (APLV, Professeur à l'IUFM de Paris), a sélectionné dans toutes ces heures d'enregistrement vidéo **44 séquences** qui se sont révélées être représentatives de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans l'enseignement scolaire, et qui montrent des **classes d'anglais, d'allemand, d'espagnol et de français langue étrangère en collège et en lycée** dans les différents pays des associations participantes. Ces séquences ont été regroupées par thèmes dans une cassette vidéo d'une **durée totale de 2 h 30**, et articulées de manière à constituer un véritable parcours progressif de formation ou d'autoformation à la pédagogie différenciée :

SOMMAIRE DE LA CASSETTE VIDÉO (de 1 à 4 séquences par thème)

<p>Introduction ("variation" vs "différenciation")</p> <p>Partie n° I : Domaines de différenciation</p> <ul style="list-style-type: none"> Objectifs Contenus Supports Dispositifs Aides et guidages Tâches Méthodes <p>Partie n° II : Phases chronologiques</p> <ul style="list-style-type: none"> Planification Consignes 	<p>Travail de groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> Mise en commun Évaluation Remédiation <p>Partie n° III : Thèmes transversaux</p> <ul style="list-style-type: none"> Environnement Métacognition Autonomisation <p>Conclusions</p> <ul style="list-style-type: none"> enseignants élèves
---	---

Cette cassette vidéo est accompagnée de deux *Livrets*, l'un à usage des enseignants pour leur autoformation (le *Livret de l'Enseignant*, 154 pages), l'autre à usage de formateurs pour un travail avec des stagiaires en formation initiale ou continue (le *Livret du Formateur*, 280 pages).

– Le *Livret de l'Enseignant* propose pour chaque séquence vidéo une "contextualisation" (pays, langue enseignée, niveau de la classe, etc.), la transcription intégrale du discours de l'enseignant et de celui des élèves filmés avec leur traduction en français, une fiche d'activités avec les "corrigés" correspondants, enfin un glossaire et une bibliographie internationale spécialisés. Ce *Livret* commence par un "questionnaire" initial auquel l'enseignant utilisateur est invité à répondre à nouveau à la fin de son travail sur la cassette, de manière, en comparant ses deux réponses, à auto-évaluer ses acquis et l'évolution de ses représentations concernant la pédagogie différenciée.

– Le *Livret du Formateur* reprend la totalité des éléments du *Livret de l'enseignant* – dont toutes les fiches d'autoformation enrichies de propositions d'activités spécifiques à usage du formateur. Il contient en outre la reproduction du *Guide d'observation et de conception de séquences de pédagogie différenciée* utilisés par les enseignants participants (cf. plus haut) ainsi que cinq articles de fond sur la pédagogie différenciée rédigés spécialement par les experts et le directeur pédagogique du Projet.

Ces deux *Livrets* sont disponibles dans les langues suivantes : anglais, finlandais, français, grec, italien, néerlandais, portugais, tchèque. Elles seront toutes prochainement disponibles en téléchargement libre sur le site Web de ce PCE, à l'adresse <http://diff-peda.isec.yi.org>, et pourront être utilisées librement en version électronique ou papier (de manière, en particulier, à tirer pour des stagiaires les exemplaires nécessaires du *Livret de l'enseignant*, dans sa totalité ou fiche par fiche).

Le produit commercialisé par l'APLV au prix de **150 euros** contient les éléments suivants :

1. la cassette vidéo d'une durée de 2 h 30, couverte par la législation internationale sur les droits d'auteur (reproduction interdite) ;

2. un exemplaire du *Livret de l'Enseignant* de 154 p. et du *Livret du Formateur* de 280 p. en version française, en reproduction libre (photocopies totales ou partielles autorisées en nombre illimité) ;

3. une disquette PC 1,44 M contenant l'intégralité des deux *Livrets* en version française, avec les mêmes droits illimités d'utilisation et de reproduction que les différentes versions téléchargeables sur le site Web du PCE.

BON DE COMMANDE à adresser à : APLV, « Commande Pédagogie différenciée »,
13, rue de la Glacière – F-75013 Paris

Organisme :
Adresse :
Code Postal : Ville : Pays :
Personne à contacter éventuellement (Nom, n° de tél. et fax) :
.....

	Prix Unitaire	Nombre	Total à payer
ENSEMBLE comprenant : – 1 cassette vidéo 2h30 VHS PAL – 1 <i>Livret de l'Enseignant</i> – 1 <i>Livret du Formateur</i> – 1 disquette PC 1,44M contenant les 2 <i>Livrets</i> en fichiers *.zip	150 euros		

Pour tout renseignement supplémentaire, contacter directement christian.puren@laposte.net