



**HAL**  
open science

# Différenciation pédagogique pour les élèves allophones arrivant en classe ordinaire : comparaison des pratiques enseignantes entre la France, le Luxembourg et le Québec

Isabelle Benzakki, Catherine Mendonça Dias

## ► To cite this version:

Isabelle Benzakki, Catherine Mendonça Dias. Différenciation pédagogique pour les élèves allophones arrivant en classe ordinaire : comparaison des pratiques enseignantes entre la France, le Luxembourg et le Québec. *Le Français dans Le Monde*, 2022. hal-03911661

**HAL Id: hal-03911661**

**<https://hal.science/hal-03911661>**

Submitted on 23 Dec 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **Différenciation pédagogique pour les élèves allophones arrivant en classe ordinaire : comparaison des pratiques enseignantes entre la France, le Luxembourg et le Québec**

---

Benzakki, I. et Mendonça Dias, C. (2022), « **Différenciation pédagogique pour les élèves allophones arrivant en classe ordinaire : comparaison des pratiques enseignantes entre la France, le Luxembourg et le Québec** ». Dans David, C., Leconte, A. (dir.), *Hétérogénéité, différenciation, contextualisation en classe de FLE/S*, FDLM Recherches et applications, n°72 (juillet), Paris, CLE international.

---

Isabelle Benzakki, Catherine Mendonça Dias, Sorbonne Nouvelle, DILTEC

## **Résumé**

Les enseignants de classe ordinaire, qui accueillent des nouveaux immigrants, doivent adapter certaines pratiques pour gérer l'hétérogénéité grandissante de leur classe. Nous avons comparé des choix pédagogiques dans trois territoires francophones (la France, le Québec et le Luxembourg), grâce aux réponses à un questionnaire numérique renseigné par 246 enseignants d'école élémentaire. Les résultats apportent un éclairage sur les besoins et expériences partagées sur la gestion de l'hétérogénéité.

## **Mots-clés**

hétérogénéité - élèves allophones – école primaire – différenciation pédagogique - éducation comparée

## **Abstract**

Regular class teachers, who welcome new immigrants, must adapt certain practices to manage the growing heterogeneity of their class. We compared pedagogical choices in three French-speaking territories (France, Quebec and Luxembourg), thanks to a digital questionnaire filled in by 246

primary school teachers. The results shed light on the needs and shared experiences on the management of heterogeneity.

## **Keywords**

Heterogeneity – non native speaker – primary school – pedagogical differentiation – comparative education

## **Introduction**

La politologue Wihtol de Wenden (2017, p. 13) fait le constat qu'« avec 3,5 % de la population mondiale, le nombre de migrants a triplé depuis quarante ans et presque toutes les régions du monde sont concernées par l'arrivée, par le départ ou par le transit de migrants, alors que seuls quelques-uns l'étaient il y a trente ans. ». Le flux migratoire mondial est en hausse constante, générant des déplacements d'adultes et d'enfants. Les différents pays hôtes se voient alors chargés d'une mission d'accueil et sont amenés en particulier à repenser leur système scolaire.

Suivant les contextes, les enfants nouvellement arrivés vont immédiatement participer à la vie d'une classe ordinaire d'enfants du même âge alors que pour d'autres, l'apprentissage des bases de la langue sera une condition nécessaire pour pouvoir rejoindre les classes ordinaires. Certaines caractéristiques, telles que la compréhension du projet migratoire, la disponibilité cognitive, les compétences linguistiques, culturelles, par exemple, demanderont à l'enseignant une réponse personnalisée. L'hétérogénéité, déjà inhérente au groupe classe, s'en trouve alors accrue (Mendonça Dias, 2012, p. 53). Ces constats nous amènent au postulat que les enseignants vont devoir gérer ces hétérogénéités du groupe en classe ordinaire, pour accompagner au mieux les élèves nouvellement arrivés dans la poursuite de leurs apprentissages. Nous cherchons ici à savoir comment ces enseignants procèdent au niveau du cycle de l'école élémentaire.

Dans le présent article, nous nous intéressons à cette prise en compte de la différence et la mise en place de démarches personnalisées, en recourant à la comparaison de trois territoires francophones : la France, le Luxembourg et le Québec. Cette sélection répond à plusieurs critères. En premier lieu, ce sont des pays accueillant une proportion significative de nouveaux arrivants aux profils différents. De plus, ils proposent chacun des solutions d'accueil et d'orientation particulières et occupent deux continents, l'Europe et l'Amérique. Ce choix de recherche par le biais de

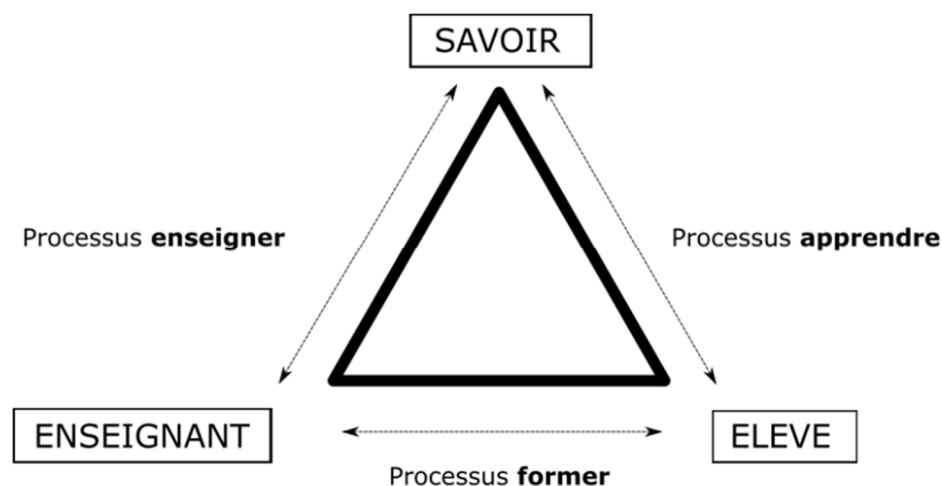
l'éducation comparée traitant d'un sujet qui anime la communauté internationale éducative nous a semblé incontournable. Pour ce faire, un questionnaire numérique a été soumis à des enseignants de classes ordinaires du primaire et renseigné par 246 d'entre eux.

Après avoir évoqué quelques pédagogies différenciées et alternatives, nous exposerons la méthodologie de recherche employée<sup>1</sup>. Nous poursuivrons avec la présentation, puis la discussion des résultats obtenus à la suite de la diffusion des questionnaires.

## 1. L'évolution des pédagogies vers davantage de différenciation : quelques jalons historiques pour la France

### 1.1 De la pédagogie traditionnelle vers une pédagogie au service de la diversité des élèves

La pédagogie est un art pour certains, une science pour d'autres, et elle a profondément évolué au cours des siècles. En 1988, Jean Houssaye, pédagogue, a proposé « le triangle pédagogique » comme modèle de compréhension de la pédagogie lequel, en posant les trois points principaux “savoir, enseignant, élève”, met ainsi en relation et en évidence trois processus : “former”, “apprendre” et “enseigner”. Ce triangle nous permettra d'étayer notre propos. Son orientation, mettant en avant l'un ou l'autre des trois éléments, donnera sa signature au choix de l'orientation pédagogique.



Document 1. Le triangle pédagogique (Houssaye, 1988).

<sup>1</sup> Les données ont été produites dans le cadre de la recherche doctorale en cours d'Isabelle Benzakki, dans le cadre d'une recherche en didactique des langues.

La pédagogie traditionnelle propose ainsi un modèle de transmission, plaçant essentiellement l'enseignant au sommet supérieur du triangle.

“La pédagogie traditionnelle peut être considérée comme un système de traitement de l'information, de transmission et de communication scolaires. Selon la logique de ce modèle, l'action pédagogique s'établit, ou plus exactement est identifiée principalement autour de l'activité du seul acteur reconnu qu'est le professeur.” (Morandi & Borderie, 2001 : 22-48)

Depuis le XX<sup>ème</sup> siècle, le monde de la pédagogie traditionnelle est en mouvement. L'avènement de la psychologie, le développement des modèles (socio-)constructivistes, et en France, l'impulsion du mouvement de l'Éducation nouvelle (*ibid.*), entre autres, donnent un nouvel élan et redéfinissent la pédagogie. Ce mouvement dépasse le curseur du triangle de Houssaye pour le centrer sur l'élève, plaçant ce dernier au centre de l'action éducative et considérant l'enseignement non plus uniquement comme une transmission de connaissances : c'est le principe des méthodes actives. Si Louis Legrand et d'autres personnalités, défenseurs de la différenciation pédagogique, ont marqué le paysage pédagogique, les praticiens du primaire sont davantage attachés aux figures précédentes de Maria Montessori, Célestin Freinet ou Fernand Oury. Afin de nous donner quelques jalons historiques, nous allons les évoquer à titre d'exemple, dans la mesure où ces trois pédagogues européens ont développé des mouvements reconnus au niveau de l'école primaire, qui correspond à notre terrain d'enquête. Ces quelques repères théoriques ont permis d'une part de concevoir le questionnaire de la recherche et d'autre part, d'avoir quelques filtres pour interpréter les réponses des enseignants (voir *infra*).

Une figure marquante est Maria Montessori (1870-1952). Au départ médecin et enseignante auprès d'enfants déficients puis défavorisés, en Italie, elle réagit à la maltraitance enfantine qu'elle condamne et centre sa pédagogie sur le rythme de l'enfant. Elle vise à favoriser l'autonomie : “La véritable éducation nouvelle consiste à aller tout d'abord à la découverte de l'enfant et à réaliser sa libération” (Montessori, 1936, p. 82). Sa conception repose sur une connaissance du développement de l'enfant, le “respect de [sa] personnalité” et “l'ambiance” (*ibid.* : 83) où l'attention est portée sur l'environnement sensoriel-moteur (par un environnement adapté et du matériel spécifique notamment) et le renouvellement de la “figure du maître” (*ibid.*). La différenciation pédagogique intervient alors à travers le “libre choix” : en mettant le matériel pédagogique adapté à portée, “les enfants [...] choisissaient leurs occupations”<sup>2</sup> (*ibid.* : 100). Alors que Montessori s'appuie sur le respect des lois naturelles, pour Freinet, l'acquisition du savoir

---

<sup>2</sup> Signalons néanmoins que ces observations et analyses ne portaient pas sur le terrain scolaire, mais sur des Maisons des enfants, une expérimentation dans un quartier où une ouvrière assurait la fonction de maîtresse à des enfants regroupés pour ne pas dégrader les bâtiments. L'objectif didactique était alors secondaire par rapport aux objectifs sociaux et sanitaires, dans le projet qui inspire Montessori, elle-même n'étant pas enseignante initialement.

passer par le travail, le tâtonnement expérimental. Les deux pédagogues promeuvent une méthode basée sur le rythme de l'enfant, sur son développement et son autonomie mais n'adoptent pas le même parcours afin d'y parvenir.

Célestin Freinet (1896-1966) est un enseignant, pédagogue qui a fondé la pédagogie moderne. Il propose un système mixte dans lequel l'enseignement individualisé et collectif sont équitablement répartis. Jean-Paul Resweber, chercheur en philosophie, explique que « Freinet préconise une école du travail, où l'on n'apprend pas aujourd'hui, pour travailler ensuite ; mais, d'entrée de jeu, l'activité, si ludique soit-elle, est prise au sérieux » (1986, p. 119). Chaque enfant élabore son plan d'apprentissage. Toute activité peut être réalisée dans un cadre de coopération et d'entraide, notions maîtresses de la pédagogie Freinet, qui encourage une relation directe de l'élève et du savoir.

Il a travaillé avec Fernand Oury (1920-1998), fondateur de la « pédagogie institutionnelle », telle qu'il la désigne. Ce dernier, instituteur durant les années de guerre, s'interroge sur les façons d'enseigner : « Sont-ils tous si semblables que ça tes gamins, sont-ils comparables même ? Et pourtant, à tous, sans sourciller, je sers le même potage » (Jeanne, 2008, p. 114, citant Oury et Vasquez, 1971). Il dénonce alors le quotidien de « l'école caserne » qui, selon lui, conditionnerait les élèves à mettre en place des acquisitions automatiques sans recherche de l'accomplissement et de l'implication personnelle. Il base la classe institutionnalisée sur trois paramètres : les techniques, le groupe et l'inconscient<sup>3</sup>.

Ces trois pédagogues, à leur manière, apportent des dispositifs, outils et démarches propices à une pédagogie différenciée dans la mesure où l'enfant est pris en compte dans son individualité, dans et pour un projet collectif.

## **1.2 La pédagogie différenciée aujourd'hui : une réponse à l'hétérogénéité des classes**

En 2016, les recommandations françaises se veulent sans équivoque : « La différenciation pédagogique constitue une réponse professionnelle incontournable pour articuler ces deux dimensions, réduire les inégalités et favoriser la réussite de tous les élèves »<sup>4</sup>. Nous souhaitons ici apporter quelques conceptions actuelles sur la pédagogie, les moments de sa réalisation et des façons de la mettre en place.

---

<sup>3</sup> On peut se reporter au site de son collègue Jacques Pain, par exemple, pour retrouver les définitions :

[http://www.jacques-pain.fr/jacques-pain/Definition\\_PI.html](http://www.jacques-pain.fr/jacques-pain/Definition_PI.html)

<sup>4</sup> [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/39/9/RA16\\_C2\\_FRA\\_DifferenciationCP\\_843399.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/39/9/RA16_C2_FRA_DifferenciationCP_843399.pdf)

Pour le pédagogue Philippe Meirieu, “la différenciation pédagogique n'est pas l'atomisation de la classe ou la disparition du cadre scolaire au profit du seul tutorat individuel, de l'enseignement à distance ou assisté par ordinateur” (2004, p. 175). Les principes convoqués par les pédagogues évoqués plus haut montrent effectivement que l’objectif et la modalité de réussite se jouent au niveau du collectif. Il s’agit aussi d’une réponse aux difficultés singulières d’élèves en fonction de leurs propres besoins particuliers. Cette différenciation facilite la compréhension des implicites de l’activité scolaire, qui se sont multipliés avec le travail par séquence, ce qui rejoint la définition de Sabine Kahn pour qui « faire de la pédagogie différenciée, ce serait d’abord avoir repéré tous les présupposés implicites des activités scolaires et avoir trouvé les moyens de les faire saisir par les élèves » (Kahn, 2015, p. 47). *In fine*, la pédagogie différenciée “met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement " (Przesmycki, 1991, p. 10). En ce qui concerne l’enseignement des langues, les didacticiennes Catherine David et Dominique Abry rappellent également que « différencier sa pédagogie, c’est avant tout avoir le souci de l’apprenant. L’enseignant doit maintenir l’esprit de classe tout en s’intéressant à chaque individu en particulier » (2018, p. 27). Une telle démarche est de toute façon déterminée par la configuration même du groupe comportant des élèves allophones, dont l’hétérogénéité impose “à envisager la différenciation pédagogique [...] - au-delà du débat idéologique - comme une démarche pédagogique inhérente à la répartition linguistique du groupe multi-niveaux et à l’anticiper dans les supports et l’ingénierie de formation” (Mendonça Dias, 2020, p. 198).

Nous allons voir quelques moments et quelques formes que peut potentiellement prendre cette pédagogie différenciée. La synthèse produite à la suite de la conférence de consensus organisée par le Cnesco et par l’Ifé/ENS en 2017 est éclairante. Il est rappelé que la pédagogie différenciée peut intervenir avant le début de la séance (à travers des capsules vidéos en classe inversée,...), pendant la séance (par exemple, adaptation des gestes, des supports, des conditions de travail...) et après celle-ci (évaluation avec la possibilité de recommencer telle qu’avec les ceintures de compétences<sup>5</sup>, remédiation...). Elle peut concerner les structures, les contenus, les processus ou les productions (Feyfant, 2016, p. 13). L’organisation de la classe, les démarches et les contenus sont diversifiées. Les exigences restent identiques sur le long terme mais les moyens pour y

---

<sup>5</sup> “Les ceintures liées aux apprentissages sont acquises grâce à des réussites validées devant l’enseignant et le groupe-classe.” (Geffard, 2015). Pour comprendre le fonctionnement des ceintures, se reporter par exemple à Natanson D. et Berthou M. (2014), *Des ceintures pour évaluer les compétences des élèves*, Paris : éditions Fabert.

parvenir sont variés. Le travail peut être individuel ou collectif, ce qui implique alors une coopération (Connac, 2017), organisation déjà encouragée par Freinet et bien avant lui (voir par exemple les “*self government*” où des élèves prennent un rôle de “chefs”, Hubert et Gouhier, 1935, p. 179).

Toutes ces variations autour de la pédagogie montrent la potentielle richesse de la démarche de l’enseignant et donneront lieu dans la partie suivante à une présentation de certaines pratiques enseignantes recueillies auprès d’enseignants français, luxembourgeois et québécois.

## **2. Recueillir les témoignages d’enseignants en France, au Luxembourg et au Québec, sur leur pratique de pédagogie différenciée**

### **2.1 Méthodologie de recherches : un questionnaire numérique**

Au-delà des recommandations pédagogiques, la pratique effective des enseignants nous intéresse pour comprendre comment ils différencient leur enseignement auprès des élèves allophones, inscrits en classe ordinaire de l’« école élémentaire », désignée ainsi en France et au Québec, ou de l’école « fondamentale » pour le territoire luxembourgeois. Pour cette étude, un questionnaire a été élaboré. Le questionnaire comme outil d’enquête nous a semblé le plus adéquat pour obtenir un large panel d’expériences de par sa vaste possibilité de diffusion. L’objectif était de recueillir un grand nombre de témoignages pour pouvoir isoler des pratiques témoignant de leur efficacité et cautionnées par les acteurs sur le terrain. Ces questionnaires numériques ont été transmis aux enseignants par différents biais : l’utilisation des plateformes d’enseignants, les réseaux sociaux ou l’intermédiaire de la voie hiérarchique, ont été des tremplins pour leur diffusion. Il comporte quatre rubriques, pour un total de vingt-quatre questions. La première rubrique porte sur le profil de l’enseignant. La deuxième concerne le contexte du lieu d’enseignement, la suivante tend à mieux comprendre les pratiques de l’enseignant concernant les adaptations pédagogiques éventuelles en fonction des profils des élèves. Enfin, la dernière s’intéresse plus précisément aux outils d’aide à la gestion de l’hétérogénéité, leurs sources et l’évolution des pratiques.

La terminologie dans les questions a été adaptée au contexte spécifique de l’un ou l’autre pays, quand c’était nécessaire (par exemple, « UPE2A » en France et « classe d’accueil » au Québec). Les retours de questionnaires ont été difficiles à obtenir, malgré les relances, si bien que plusieurs mois ont été nécessaires pour obtenir un échantillon exploitable d’une centaine de réponses par



pays. Le Luxembourg, l'une des plus petites nations d'Europe a naturellement fourni un échantillon de réponses plus restreint (24 réponses).

## **2.2 Présentation de l'échantillon des 246 enseignants enquêtés du primaire**

116 enseignants français, 106 québécois et 24 luxembourgeois ont répondu au questionnaire qui est en ligne depuis 9 mois, soit 246 répondants, ce qui ne permet certes pas de représentativité (ce n'est pas ce qui est recherché à travers cette méthodologie), mais permet d'avoir un empan de pratiques pédagogiques éventuelles qui tiennent compte de la diversité linguistique du groupe classe. Nous allons décrire quelques caractéristiques de l'échantillon d'enseignants, à partir desquels nous étudierons quelques choix pédagogiques.

Un tiers des enseignants français ayant répondu travaillent dans des quartiers prioritaires, qui sont des quartiers ayant une population au statut socio-économique défavorisé, contre la moitié des répondants québécois. Remarquons à ce propos que, alors que le Québec distingue des niveaux de "défavorisation"<sup>6</sup> (avec un indice de défavorisation allant de 1 à 10), le Luxembourg, quant à lui, ne distingue pas de quartier défavorisé dans l'organisation de ses villes. En France, certaines écoles sont classées en réseau d'éducation prioritaire ou encore réseau d'éducation prioritaire renforcé mis en place dans les quartiers rencontrant de fortes inégalités sociales. Ainsi la France et le Québec proposent des aides spécifiques à ces écoles.

De façon générale, ceux qui ont tenu à participer sont plutôt des enseignants expérimentés<sup>7</sup> : deux-tiers des répondants français ont plus de 15 ans d'ancienneté contre 38 % des Québécois et la moitié des Luxembourgeois. Les classes représentées par les enseignants participants couvrent les différents niveaux de l'école élémentaire. En France, ceux qui accueillent des enfants nouvellement arrivés cette année comptent en moyenne à 1 à 4 enfants en inclusion alors qu'ils peuvent représenter jusqu'au quart de la classe au Québec et au Luxembourg. La moitié des répondants français indique la présence d'un dispositif pour les enfants migrants dans leur école, alors qu'ils sont 67% parmi les répondants québécois et presque tous les répondants du Luxembourg exercent dans un établissement avec une classe d'accueil. Plus de la moitié des répondants français et québécois n'ont jamais eu l'occasion de bénéficier de formation sur la gestion de l'hétérogénéité ou sur l'inclusion, tandis que les Luxembourgeois sont plus nombreux à déclarer avoir suivi des formations sur ce thème. La formation existante ne répond pas à cette

---

<sup>6</sup> Le terme de "défavorisation" est retenu par le milieu scolaire québécois.

<sup>7</sup> Effectivement, certains enseignants ont décliné le questionnaire en nous informant qu'ils jugeaient ne pas avoir assez d'expérience professionnelle.

demande spécifique, si bien que le manque de formation est signalé par plusieurs enseignants qui s'estiment trop sollicités pour prendre le temps de s'auto-former.

## **2.3 La pédagogie différenciée : les pratiques déclarées des enseignants**

### *2.3.1 Au niveau de l'établissement et du travail de l'équipe éducative*

Quasiment tous les enquêtés déclarent adapter leur façon d'enseigner aux élèves nouvellement arrivés ou à d'autres élèves rencontrant des difficultés diverses, et une grande part d'entre eux estiment que leurs pratiques ont évolué au cours de leur carrière. Au niveau des pratiques partagées par l'équipe enseignante, les enseignants considèrent pouvoir apporter un enseignement différencié grâce au renfort d'un professionnel. En France, sont évoqués des personnes ressources, telles que dans le cadre du dispositif "Plus de maître que de classe"<sup>8</sup>, mais éventuellement grâce à des collègues lors de séances décloisonnées, au professeur de l'ULIS<sup>9</sup>, à du personnel municipal. Au Québec, les répondants évoquent des spécialistes tels que les « orthophoniste », « orthopédagogue » ou « technicien en éducation spécialisée » (Québec), tandis qu'au Luxembourg, le renfort est assuré par un enseignant supplémentaire, des cours d'appui et l'aide de personnes natives (Luxembourg). Ce fonctionnement permet, en France, de « décloisonner » l'enseignement. Les « ateliers » sont aussi évoqués comme réponse à la diversité : ateliers de niveaux orientés sur de la lecture (France), ateliers de niveau inter-classes (Québec), par exemple. Une autre médiation est évoquée pour soutenir la différenciation : le recours à la langue maternelle (Québec), voire avec l'aide de « personnes natives » (voir *supra*, Luxembourg).

Les questions de l'emploi du temps et de l'évaluation sont parfois discutées au sein des équipes éducatives, apportant dans le même temps des réponses différenciées aux besoins des élèves. Par exemple, pour les élèves inscrits dans un dispositif linguistique, une enseignante québécoise avec laquelle nous avons mené un entretien par la suite, a considéré que l'inclusion progressive de l'élève, suivant un "programme d'accueil" dans sa classe ordinaire, est une forme de différenciation pédagogique.

Ainsi que nous l'avons remarqué, la mise en place de la différenciation pédagogique est souvent synonyme de travail en équipe. Cependant, à la différence de la France où les décloisonnements se font de façon collégiale entre enseignants partageant ces mêmes pratiques, le Luxembourg et le

---

<sup>8</sup> Circulaire n° 2012-201 du 18-12-2012, Bulletin officiel n° 3 du 15 janvier 2013, Dispositifs "plus de maîtres que de classes".

<sup>9</sup> L'ULIS est une Unité localisée pour l'inclusion scolaire, à destination des élèves à besoins éducatifs particuliers, en situation de handicap.

Québec ouvrent les classes ordinaires à d'autres enseignants voire d'autres spécialistes de l'éducation et proposent ainsi une prise en charge plus vaste et plus diversifiée.

### *2.3.2 Au niveau de la classe*

Une large majorité des enseignants déclare adapter leur pédagogie pour répondre à l'hétérogénéité de leur groupe-classe et favoriser l'accueil des élèves nouvellement arrivés, ce qui nous renvoie au positionnement de David et Mendonça Dias (2020, p.42) qui indiquaient que : « L'inclusion, pour être efficiente, devrait alors être conçue non sur la seule modalité administrative, mais en des termes pédagogiques, au niveau des gestions de groupe, de l'étayage, mais aussi avec l'appui de l'ingénierie pédagogique. ».

D'après les répondants, les consignes et les tâches sont les premières pratiques soumises à la différenciation. Les enseignants français, québécois et luxembourgeois développent des stratégies d'aide parmi lesquelles on répertorie certaines pratiques récurrentes dont le travail en groupes de besoins, l'allègement du travail attendu, le renforcement de la communication doublée par le visuel, le gestuel, l'auditif (l'emploi de pictogrammes et d'imagiers, l'utilisation de gestes, le recours à l'oral), ou l'utilisation de la langue d'origine. Le Québec et le Luxembourg proposent naturellement un recours à la langue maternelle au sein même de la classe ordinaire, ce qui n'est pas du tout pratiqué en France. Étrangement ne sont pas évoquées les stratégies plus spécifiquement linguistiques, telles que le ralentissement du débit de parole et la simplification linguistique des énoncés, pourtant probablement à l'œuvre (Mendonça Dias, 2013 : 28). Concernant les outils, les manuels peuvent être présentés comme source d'aide à la différenciation, notamment pour les enquêtés du Luxembourg et au Québec (deux tiers l'évoquent). A contrario, trois quart des enseignants français dénoncent les limites de manuels et le besoin de s'en affranchir. Un possible héritage de l'éducation nouvelle qui remet en question l'usage du manuel scolaire, centré uniquement sur le savoir. Les sites internet proposent également des solutions d'aide à la différenciation, pour plus de la moitié des répondants, permettant un apport occasionnel et. La quasi-totalité des enseignants répondant au Québec, 80% des enseignants français et luxembourgeois fabriquent leurs propres outils adaptés à leurs besoins spécifiques, ce qui montre les limites des manuels clés en main et la nécessité d'outils personnalisables.

Cette adaptation peut consister à proposer des stratégies d'aide ponctuelle. Les types d'adaptation varient, depuis le cadre de travail jusqu'à l'adaptation des consignes. L'évolution des pratiques décrite par les enseignants s'oriente vers une prise en compte holistique de l'enfant pensé dans son individualité, avec son histoire, son origine. « Prise de compte de l'individualité de l'élève », « Je tiens compte de leur passé scolaire ainsi que familial », « L'humanisme et l'écoute, l'enseignement

de l'individu complet, reconnaître les besoins familiaux, son bien-être » sont les mots empruntés à divers enseignants participant au questionnaire.

À la question concernant les pratiques de pédagogie différenciée, de nombreux enseignants débutants ont à nouveau souligné le manque d'expérience, ce qui appuie la remarque sur les besoins en formation institutionnelle concernant ce sujet en particulier. Ces besoins sont récurrents ainsi que la nécessité de créer des outils adaptés.

### *2.3.3 Au niveau des inspirations pédagogiques*

Au Luxembourg, la moitié des enseignants déclarent s'inspirer des pédagogies alternatives,<sup>10</sup> qui proposent un panel d'activités inscriptible dans le cadre de la pédagogie différenciée. Parmi ceux-ci, ils sont autant à s'inspirer de Montessori que de Freinet tels que les ateliers de manipulation préconisés par Montessori et permettant un travail en autonomie, les ceintures de compétences mises en place par Oury, ou encore les coins spécialisés ou les fichiers individuels développés par Freinet. En France, 62 % utilisent les pédagogies alternatives ;, quelques-uns se réclament de la pédagogie institutionnelle, 18% suivent les principes de Freinet, 28% ceux de Montessori et un tiers environ disent piocher de façon aléatoire des outils qui répondent à leurs besoins chez ces différents pédagogues. Au Québec, ce sont 40 % d'enseignants sondés qui s'inspirent des pédagogies alternatives pour différencier les apprentissages au sein de leurs classes. Parmi ces derniers, près de la moitié se considèrent dans la lignée de Montessori, ils sont moins nombreux à citer Freinet, et les autres évoquent la pédagogie de projets, l'approche par compétences ou la classe inversée.

Ceux qui déclarent utiliser la pédagogie différenciée s'inspirant de mouvements pédagogiques spécifiques sont des enseignants qui, pour la majorité, font évoluer leurs pratiques par des lectures personnelles, voire par leur participation à des groupes de réflexion pédagogique.(essentiellement des groupes Freinet et Montessori). Nous observons en effet une concordance entre les pratiques professionnelles individuelles et des idées véhiculées par les pédagogues cités précédemment. « J'utilise parfois les idées de Montessori », « Je dirais Montessori », « Ils ont certainement influencé ma pratique de classe, mais pas un en particulier », « Freinet et Montessori sont des mouvements desquels je peux m'inspirer », sont les témoignages d'enseignants validant cette hypothèse. D'autres se réclament plus nettement de l'un ou l'autre courant. Les outils spécifiques issus des pédagogies alternatives présentées sont la mise en place des ateliers de manipulation,

---

<sup>10</sup> La question dans le formulaire était : "Certains mouvements pédagogiques sont-ils pour vous des supports, sources d'aide à la différenciation ? (Montessori, Freinet, pédagogie institutionnelle, autre...) Merci de préciser lesquels."

d'évaluations positives, de "plans de travail"<sup>11</sup> et de "ceintures de compétences" (cf. note 4). Enfin, signalons aussi des mentions singulières : la pédagogie Reggio développée dans les années 60 sur la base d'une organisation démocratique des enfants et des adultes (Dubois, 2013). Les enseignants mettant en place ces pratiques font partie de ceux qui ne s'estiment plus en recherche de nouvelles solutions.

## **Perspectives de la recherche**

Les réponses recueillies ont permis de mettre en avant plusieurs similitudes tels que certains besoins (formation sur la gestion de l'hétérogénéité et de l'inclusion, outils personnalisables), ainsi que certaines pratiques (la cointervention, des pédagogies alternatives tels que les ateliers de manipulation, les plans de travail, les ceintures de compétences...). Une nouvelle approche, venant de quelques enseignants des trois territoires, s'annonce, qui consiste en un regard plus humaniste et orienté sur le bien-être de l'enfant, comme condition *sine qua non* pour une bonne intégration. Cependant quelques points de contraste émergent, tels que la prise en charge (mettant en jeu l'enseignant, pour la France et toute une équipe de spécialistes de l'éducation pour le Québec), et l'utilisation des ressources à disposition des enseignants, tels que les manuels scolaires. L'objectif secondaire de ce questionnaire était d'identifier des praticiens auprès desquels un entretien semi-guidé pourrait approfondir le témoignage quant à leur pratique professionnelle. Nous pourrions ainsi comparer à la fois les terrains, mais aussi le contraste entre les préconisations et la réalité des pratiques, entre ce que "je dois faire" et ce que "je peux faire", pour reprendre la distinction du pédagogue Meirieu (2004). La question de la gestion de l'hétérogénéité en général, et dans le cas de l'inclusion d'élèves nouvellement arrivés, est un sujet en questionnement chez de nombreux enseignants, toujours à la recherche de solutions efficaces. C'est donc au plus près du terrain que nous cherchons à identifier et comprendre les pratiques pédagogiques contextualisées et situées dans leur historicité, tout en questionnant leur transposition à d'autres contextes.

## **Bibliographie**

---

<sup>11</sup> Le pédagogue Sylvain Grandserre explique le fonctionnement du plan de travail ainsi : "Pendant une plage horaire déterminée et inscrite à l'emploi du temps (de trente minutes à une heure), les élèves ont un nombre minimum de tâches à effectuer dans l'ordre désiré [...]" (Grandserre, 2013, p. 13).

BLANCHET P. et CHARDENET P., (dir.), (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Archives contemporaines, Agence universitaire de la francophonie (Montréal). Disponible en ligne. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document>

CHERVEL A., (1988), « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation* 38, n° 1, pp. 59-119.

CNESCO (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ?* Dossier de synthèse. Disponible en ligne.

CONNAC S., (2017), *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école*, Jean Le Gal. Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur.

DAVID C., ABRY D., (2018), *Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée*, Hachette Français langue étrangère.

DAVID, C., MENDONÇA DIAS, C. (2020), « L'art de la différenciation », dans Fournier J.-P. et Lorcerie F., *L'école et les migrants*, n° 558, Cahiers pédagogiques.

DUBOIS, É. (2013), Reggio Emilia, Ville Éducative. La co-éducation dans l'approche préscolaire municipale. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 34, 83-103.

DURKHEIM E., (1903/2012), *L'éducation morale*. Presses Universitaires de France, Quadrige.

FEYFANT A., (2016), « La Différenciation pédagogique en classe », *Institut français de l'éducation*, n°113, pp. 1-32.

FREINET C., (1976), *Pour l'école du peuple*, Paris, Petite collection Maspero.

GEFFARD, P. (2015), "Glossaire Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle (T.F.P.I.)". *Cliopsy*, 14, pp. 117-124.

GRANDSERRE S., (2013), "Les différends de la pédagogie différenciée", *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 503, février 2013, pp. 12-13.

HEVELINE É., ROBBES B., (2010), *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*, Champ social.

HOUSSAYE J., (1988), *Théories et pratiques de l'éducation scolaire. Pratiques pédagogiques*, Berne : Peter Lang.

HOUSSAYE J., (2018), *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF éditeur.

HUBERT R., GOUHIER H. (1935), *Manuel élémentaire de pédagogie générale. Programme des écoles normales primaires, certificat libre de pédagogie*, Paris : éd. Delalain.

JEANNE Y., (2008), « Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle ». *Reliance* N° 28, n° 2, p.p. 113-117.

KAHN S., (2015), « Différenciation et traitement scolaire des différences », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 70-71, n° 2, pp. 39-49.

MEIRIEU P. (2004), *Entre le dire et le faire. Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF. Disponible en ligne.

MENDONÇA DIAS C., (2012), *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*. Villeneuve d'Ascq, publication ANRT.

MENDONÇA DIAS C. (2013), « Tous les continents dans une classe », dans Kahn S. et Seghetchian D. (coord.), *Actualité de la pédagogie différenciée*, Les Cahiers Pédagogiques, n° 503, février 2013, pp. 25-26.

MENDONÇA DIAS C. (2020), « Implications didactiques de l'appropriation du français sur une année scolaire, par les élèves allophones », in Mendonça Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F., *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, éd. Lucas, p. 187-201.

NORMAND P. (2020), “Quand la marge tient la page, dans la cour de Babel”, Dans Croguennec-Galland, N. et Paroux, S. (dir.), *Scolarité des élèves migrants non francophones dans l'Académie de Paris, Accueillir et scolariser*. Coll. Nouvelles pédagogies, L'Harmattan.

MONTESORI M., (1936). *L'enfant*. Pays Bas : Desclée De Brouwer.

MOOR D., (2018), « La pédagogie institutionnelle : le Conseil, les « ceintures » et autres outils pédagogiques – CREG ». Disponible en ligne.

MORANDI F., & BORDERIE R. L. (2001), « 2—Le modèle traditionnel, origines et présent de la pédagogie scolaire ». *Education*, 22-48.

OURY, F. VASQUEZ, A., (1971), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero.

PRZESMYCKI, H. (1991), *Pédagogie différenciée*, Paris : Hachette.

RESWEBER, JP., (2011), *Les pédagogies nouvelles*. Paris, PUF, Que sais-je ? 1986.

WIHTOL DE WENDEN, C. (2017), *La question migratoire au XXI<sup>e</sup> siècle : Migrants, réfugiés et relations internationales*. Paris, Presses de Sciences Po.

## Annexes :

Questionnaire français:

Gérer l'hétérogénéité linguistique et scolaire des élèves allophones en inclusion

\*Obligatoire

Question 1 : Dans quelle ville travaillez-vous? \*

Question 2 : Travaillez-vous en réseau d'éducation prioritaire? \*

Question 3 : Depuis combien d'années enseignez-vous ? \*

Question 4 : Dans quelle(s) classe(s) enseignez-vous actuellement ?

Question 5 : Combien d'élèves nouvellement arrivés accueillez-vous dans votre classe cette année? \*

Question 6 : Avez-vous suivi des formations sur l'inclusion et/ou la gestion de l'hétérogénéité ? \*

Question 7 : Si oui, quelle(s) formation(s) et/ou quel(s) diplôme(s)?

Le contexte de votre lieu d'enseignement

Question 8 : Dans votre établissement, les élèves allophones bénéficient-ils d'une prise en charge en UPE2A? \*

Question 9 : Si oui, à quelle fréquence généralement?

Question 10 : Dans votre établissement, les équipes d'enseignants mettent-elles en place des pratiques de pédagogie différenciée ou d'aide à la gestion de l'hétérogénéité ? Si oui, merci de donner des exemples. \*

Question 11 : Adaptez-vous votre façon d'enseigner pour ces élèves et/ou pour d'autres élèves en difficulté ? \*

Question 12 : Si oui, qu'adaptez-vous ?

Question 13 : Comment adaptez-vous? Merci de donner un exemple.

Question 14 : En général, à quel moment différenciez-vous ? \*

Question 15 : Les manuels sont-ils pour vous des supports, sources d'aide à la différenciation? Si oui, merci de préciser lesquels. \*

Question 16 : Certains sites internet sont-ils pour vous des supports, sources d'aide à la différenciation? Si oui, merci de préciser lesquels? \*

Question 17 : Certains mouvements pédagogiques sont-ils pour vous des supports, sources d'aide à la différenciation? ( Montessori, Freinet, pédagogie institutionnelle, autre...) Merci de préciser lesquels. \*

Question 18 : Fabriquez-vous vous-même vos outils de différenciation? \*

Question 19 : Vos pratiques concernant la gestion de l'accueil des élèves nouvellement arrivés ont-elles changé au cours de votre carrière ? \*

Question 20 : Si oui, de quelle façon ?

Question 21 : Si vous souhaitez partager d'autres pratiques / informations sur le sujet de l'inclusion des élèves nouvellement arrivés, n'hésitez pas à faire vos remarques.



Question 22 : Seriez-vous d'accord d'être contacté(e) pour participer à un entretien concernant la gestion de l'inclusion et de l'hétérogénéité dans vos classes (environ 20 minutes) ? \*

Question 24 : Ce questionnaire est à présent terminé, je vous rappelle que vos réponses seront exploitées de façon anonyme. Toutefois, en fonction de vos réponses, je pourrais souhaiter vous recontacter pour approfondir certains aspects du sujet. Si vous acceptez d'être recontacté dans le cadre de cette étude, veuillez compléter votre mail. \*.

Liens vers les questionnaires :

France :

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc7vrNthcbtPuaHULapv5B0INtBG6zhjdRCmba6jyyQ98Q3w/viewform?usp=pp\\_url](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc7vrNthcbtPuaHULapv5B0INtBG6zhjdRCmba6jyyQ98Q3w/viewform?usp=pp_url)

Luxembourg :

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeEJ-4ZuX4zOdQ2LGynqHs7UzY41UujkFGmxo0jJGBgoqQdDA/viewform?usp=pp\\_url](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeEJ-4ZuX4zOdQ2LGynqHs7UzY41UujkFGmxo0jJGBgoqQdDA/viewform?usp=pp_url)

Québec :

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc7vFV38Ws4Yd7ldVtC\\_an0 - ugiN8G3S0a0h9E5AwhmRKHVA/viewform?usp=pp\\_url](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc7vFV38Ws4Yd7ldVtC_an0-ugiN8G3S0a0h9E5AwhmRKHVA/viewform?usp=pp_url)