

ÉTUDE COMPARATIVE SUR L'INCLUSION DES ÉLÈVES NOUVELLEMENT ARRIVÉS À L'ÉCOLE PRIMAIRE ET LES MISES EN PLACE DE PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATIONS PÉDAGOGIQUES : FRANCE, LUXEMBOURG, QUÉBEC.

Isabelle Benzakki 

École doctorale 622 / Laboratoire du DILTEC / Université Sorbonne Nouvelle

Mots-clés

Différenciation pédagogique – éducation comparée – élèves nouvellement arrivés – hétérogénéité – inclusion

Keywords

Comparative education – educational differentiation - heterogeneity – inclusion – new arrived students

Résumé

Depuis les années 1960, la diversification linguistique et scolaire des élèves, due à la massification de l'école et à l'immigration, a profondément transformé les classes dans les pays de l'OCDE. Cette étude s'intéresse aux pratiques de différenciation mises en place par les enseignants du primaire face à ces nouveaux défis, en comparant les contextes de la France, du Québec et du Luxembourg. Une enquête a été menée à l'aide d'un questionnaire (252 réponses) et d'entretiens (13 enseignants) pour comprendre leurs pratiques et formations. L'analyse met en lumière six grands axes de différenciation centrés sur l'environnement d'apprentissage. Elle souligne aussi l'importance d'une approche interculturelle et d'une relation de qualité entre l'élève, l'enseignant et les pairs pour favoriser l'inclusion et la réussite scolaire.

Abstract

Since the 1960s, the linguistic and educational diversification of students—driven by the expansion of schooling and immigration—has profoundly transformed classrooms in OECD countries. This study focuses on the differentiation practices implemented by primary school teachers in response to these new challenges, comparing the contexts of France, Quebec, and Luxembourg. A survey was conducted using a questionnaire (252 responses) and interviews (13 teachers) to better understand their practices and training. The analysis highlights six main areas of differentiation centered on the learning environment. It also emphasizes the importance of an intercultural approach and the quality of relationships between students, teachers, and peers in promoting inclusion and academic success.

Introduction

La massification de l'école et l'accroissement de l'immigration ont entraîné une hétérogénéité de plus en plus prononcée au sein des classes ordinaires. Les mouvements de population répondent à des déplacements aux motivations diverses, volontaires ou subies. Les principaux pays de l'Organisation de Coopération et de Développement économique (désormais OCDE) accueillant ces populations arrivantes se voient alors investis d'une mission d'accueil et d'accompagnement des enfants nouvellement arrivés.

Le sujet de notre recherche porte précisément sur la prise en charge de cette hétérogénéité au sein des classes ordinaires de l'école élémentaire qui accueillent des élèves nouvellement arrivés, dans trois contextes particuliers qui sont la France, le Luxembourg et le Québec.

Le choix de l'école élémentaire trouve plusieurs justifications. Notre expertise spécifique dans ce niveau de scolarisation et la relation de proximité qu'entretient l'élève avec son enseignant en sont les principales. Ceci nous a permis de mettre en lumière des pratiques généralistes et d'appréhender des différenciations d'ordre pédagogique s'appliquant aux différents domaines didactiques.

Cette recherche porte sur une diversité de contextes et s'inscrit dans une démarche comparative entre la France, le Luxembourg et le Québec. Afin de désigner de manière équitable ces trois réalités territoriales, une réflexion terminologique a été nécessaire. Le choix du terme « contexte » permet de dépasser les différences de statut politique, administratif ou institutionnel propres à chacun, tout en mettant l'accent sur les cadres éducatifs et linguistiques dans lesquels s'inscrivent les pratiques observées. Ces trois contextes francophones, bien que distincts dans leurs politiques d'accueil et leurs pratiques pédagogiques, partagent une caractéristique commune : l'accueil d'un nombre significatif d'élèves nouvellement arrivés.

Le Québec a été retenu en raison de son statut de province francophone, de son accueil soutenu de nouveaux arrivants, et de son engagement reconnu dans la recherche pédagogique et didactique.

Le Grand-Duché se distingue par sa forte proportion d'élèves issus de l'immigration (47% d'étrangers vivent au Luxembourg¹) et son système scolaire articulé autour du plurilinguisme, ce qui en fait un laboratoire privilégié pour notre sujet de recherche.

Enfin, le choix de la France comme terrain d'étude s'appuie sur sa tradition de terre d'accueil, et notre connaissance fine du système éducatif.

Ces trois terrains permettent une comparaison féconde, tout en offrant des approches contrastées de l'inclusion scolaire et des pratiques pédagogiques.

¹ <https://luxembourg.public.lu/fr/publications/statec-le-luxembourg-en-chiffres.html>

Notre recherche s'est centrée sur les pratiques professionnelles des enseignants, en croisant les prescriptions institutionnelles, les contenus de formation et les modalités concrètes de mise en œuvre en classe, telles qu'elles sont décrites par les enseignants eux-mêmes au regard de leur expertise.

La problématique est ainsi définie : comment les enseignants de classe ordinaire abordent-ils l'hétérogénéité du groupe-classe tout en mettant en œuvre des stratégies de différenciation pédagogique visant à favoriser l'inclusion des élèves nouvellement arrivés dans les contextes de la France, du Luxembourg et du Québec ?

Afin de mener cette recherche, nous avons opté pour une méthode qualitative s'appuyant sur deux outils, le questionnaire numérique et les entretiens compréhensifs semi-directifs.

Les questionnaires ont apporté une vision générale des pratiques dans les trois contextes facilitant ainsi certaines comparaisons ; les entretiens ont apporté des données brutes qui ont permis d'approcher « la pensée-enseignante » et de se placer « au cœur du processus de l'enseignement » (Cicurel, 2015).

Nos hypothèses sont les suivantes : les enseignants seraient en recherche de solutions pédagogiques pour favoriser l'inclusion des élèves nouvellement arrivés et mettraient en place des pratiques spécifiques d'accueil pour ces élèves. Nous pourrions ainsi les questionner sur leurs pratiques de différenciation, la spécificité de ces pratiques pour les élèves nouvellement arrivés et sur leur évolution et leur mise en place dans les différents contextes.

Le travail de recherche a permis d'apporter des pistes de réflexion sur des pratiques mises en œuvre en classe et éprouvées sur le terrain par des spécialistes de l'enseignement.

Nous ouvrirons notre travail par la présentation du cadre théorique de notre recherche et proposerons un point de rappel sur l'hétérogénéité et sa prise en charge au sein des classes. Nous poursuivrons par une mise en perspective des trois systèmes éducatifs étudiés : la France, le Luxembourg et le Québec. La troisième partie sera consacrée à la méthodologie de recherche, fondée sur une approche comparative et l'utilisation d'outils de collecte de données. Les résultats obtenus seront ensuite présentés et analysés. En dernière partie, nous proposerons une triangulation des données et dégagerons quelques pistes de réflexion et perspectives.

1 Cadre théorique : de l'inclusion à la différenciation pédagogique

1.1 De l'accueil à l'inclusion en passant par l'intégration

Quelle est la signification des termes « inclusion », « intégration » et « accueil » dans les politiques éducatives en France, au Luxembourg et au Québec, notamment pour les élèves nouvellement arrivés ?

L'accueil concerne davantage l'attitude de celui qui offre l'hospitalité, tandis que la personne reçue se retrouve dans une posture plutôt passive. Ce terme est orienté vers l'aspect social et distribue les rôles des hôtes.

L'intégration sous-entend un mouvement qui part du groupe et s'oriente vers la personne, en vue de ramener cette dernière vers le groupe en question, « l'idée étant de penser, avec la notion ou le concept d'intégration, les processus par lesquels un groupe social, national, familial, etc., s'approprie les individus pour assurer sa propre cohésion. » (Wieviorka, 2008, p. 224).

L'inclusion est aujourd'hui le terme le plus fréquemment employé dans les contextes de notre enquête. « L'éducation inclusive a rapport avec les droits de tous les élèves à participer et à être acceptés dans les écoles ordinaires et dans la vie de la communauté » (Armstrong, 2001, p. 89).

Comment est née l'école inclusive ? L'école inclusive vise à accueillir tous les élèves, quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers. Fondée sur la déclaration de Salamanque (1994) et renforcée à l'UNESCO (2009), elle cherche à répondre à la diversité des élèves et à réduire toute forme d'exclusion scolaire.

De façon générale, la littérature pédagogique associe plutôt le terme d'inclusion à la notion d'élèves à besoins spécifiques, soit porteurs de handicap soit en difficulté scolaire.

La Figure 1, extrait du blogue belge « Inclusion ASBL » illustre parfaitement les distinctions entre les notions d'inclusion et d'intégration. Là, où l'intégration place le groupe à besoins particuliers au sein d'un plus grand groupe, l'inclusion mêle chaque individu, indépendamment l'un de l'autre. Ainsi les prescriptions françaises parlent d'inclusion et développent le projet de mêler au plus vite tous les profils d'élèves à besoins particuliers en adaptant certains aspects de l'école pour qu'elle devienne accessible à tous (Bulletin officiel n°23 du 6 juin 2019).

L'intégration suppose un effort de la part du groupe minoritaire. Il conviendra ainsi de replacer chaque terme dans son contexte en fonction des propositions faites aux élèves nouvellement arrivés dans les contextes de notre recherche (Benzakki, 2024).

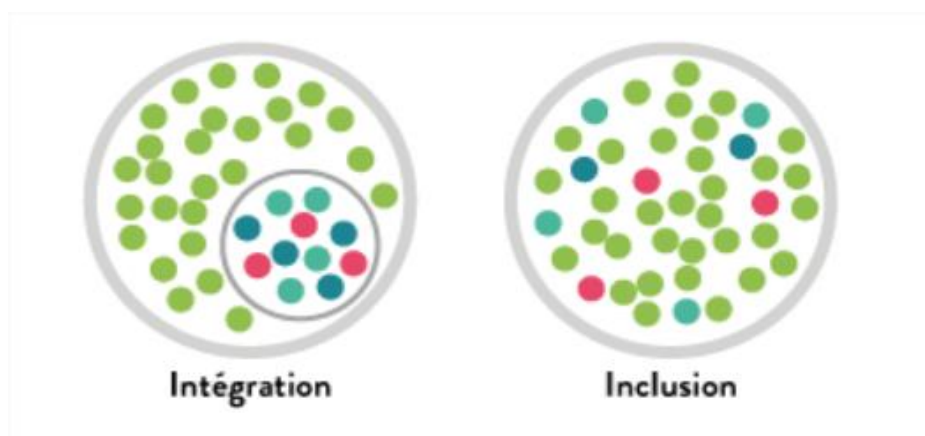


Figure 1 : Intégration et inclusion²

Au Luxembourg et au Québec, le terme d' « intégration » est de mise. Les enfants qui arrivent au Québec sont placés en « classe d'accueil » et ceux du Luxembourg en « cours d'accueil ». La France parle d' « inclusion » et place les élèves nouvellement arrivés dans des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (désormais UPE2A). Le terme « classe » sous-entend une unité séparée alors que le « cours d'accueil » ou l'UPE2A s'inscrivent dans un modèle où la classe ordinaire reste centrale. Ces notions seront analysées à travers les propositions concrètes des écoles accueillant des élèves nouvellement arrivés.

L'inclusion de ces élèves au sein des classes ordinaires accentue l'hétérogénéité du groupe classe, ce qui nécessite une prise en charge adaptée par le biais de pratiques de différenciation pédagogique.

1.2 L'hétérogénéité scolaire et la différenciation pédagogique

Les classes ordinaires, accueillant des élèves aux profils divers sont par essence hétérogènes. De quoi parle-t-on concrètement lorsque l'hétérogénéité des classes est évoquée ?

Il est difficile de définir l'hétérogénéité tant ses contours sont vastes, en effet, « Il existe un grand nombre de sources potentielles d'hétérogénéité au sein d'un groupe d'élèves : l'âge, le genre, le QI, le niveau scolaire global, les acquis dans une matière, l'origine sociale, l'origine ethnique, etc. » (Galand, 2009, p. 6). La situation spécifique des élèves nouvellement arrivés ajoute une nouvelle source d'hétérogénéité. Dans le Tableau 1, nous proposons une tentative

² Inclusion ASBL. *L'inclusion, qu'est-ce que c'est ?* <https://www.inclusion-asbl.be/inclusion-quest-ce-que-cest/>. Bruxelles

de nomenclature des hétérogénéités, nous inspirant des théories de deux pédagogues, les sept postulats de Richard Burns (1971) et la catégorisation de Bernard Sarrazy (2011).

Hétérogénéités liées au profil cognitif	Hétérogénéités liées au profil environnemental
Vitesse d'apprentissage (Burns)	
Possibilité d'apprendre au même moment (Burns)	
Différentes techniques d'études (Burns)	
Manière de résoudre des problèmes (Burns)	
Différences des profils d'intérêt (Burns)	
Différences de répertoires de comportements (Burns)	
Différence de motivation (Burns)	
	Hétérogénéités exogènes (Sarrazy) et socio-professionnelles, liées à l'environnement familial
Hétérogénéités didactiques (Sarrazy)	
Hétérogénéités péri-didactiques (Sarrazy) (niveau scolaire, estime de soi, motivation...) (rappel de certains postulats de Burns)	
	Hétérogénéités au sein de l'institution, des politiques enseignantes
	Hétérogénéités concernant la formation des enseignants et concernant la liberté pédagogique.

Tableau 1 : Essai de nomenclature des hétérogénéités

Ce tableau permet de visualiser la complexité et la variété des profils d'élèves. De plus, un même élève peut relever de plusieurs de ces critères, qui sont susceptibles de se chevaucher. Le cas des élèves nouvellement arrivés apporte encore d'autres particularités, « Le rythme d'apprentissage n'est pas le même. Il est ralenti suivant la connaissance antérieure du français [...], la durée de scolarisation antérieure [...], la qualité de la scolarisation antérieure et le projet d'intégration ainsi que le rapport à l'école, au pays, à la langue » (Mendonça Dias, 2018, p. 93). Chez les élèves nouvellement arrivés, les hétérogénéités environnementales telles que les cultures scolaires antérieures ou le parcours personnel et familial jouent un rôle essentiel et ajoutent des éléments à considérer dans leur accompagnement.

Dans cet essai de catégorisation des hétérogénéités, nous citons aussi les politiques enseignantes et leur mise en place par le biais de la formation des enseignants ainsi que leur liberté pédagogique.

Ces différents défis sont pris en compte à travers des orientations pédagogiques structurées. La mise en œuvre de la différenciation constitue l'un des leviers privilégiés pour répondre à la diversité des profils d'élèves et favoriser une prise en charge adaptée aux besoins identifiés.

1.3 La différenciation pédagogique, une proposition à l'hétérogénéité

La différenciation pédagogique consiste à mener l'élève au plus haut point par rapport à son niveau initial de capacités et de compétences et non pas à amener le groupe d'élèves à un niveau standard (Perrenoud, 1996). Elle se démarque des pratiques de pédagogie traditionnelle en axant l'acte pédagogique sur l'enfant. Depuis le début du XX^{ème} siècle, de nombreux pays d'Europe et d'Amérique du Nord ont adopté des approches pédagogiques centrées sur l'élève, comme celles de Claparède, Freinet, Oury ou Parkhurst, valorisant, la personnalisation, l'individualisation et l'inclusion.

Au courant de ce siècle, la massification de l'école et l'augmentation de l'immigration ont amené les enseignants à développer des pratiques pédagogiques prenant en compte l'hétérogénéité des classes. En France, Legrand introduit le terme « pédagogie différenciée » comme étant « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves » (Legrand, 1984). Nous parlons plus volontiers de différenciation pédagogique en nous rapprochant de la définition de Feyfant, « la différenciation pédagogique suggère plutôt la mobilisation d'une diversité de méthodologies disponibles afin d'optimiser les prises de décision des enseignant.e.s » (Feyfant, 2016, p. 4).

En France, les pédagogies nouvelles arrivent dans ce nouveau contexte scolaire pendant lequel l'école française subit d'importants changements. La Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle est créée en 1921 avec Freinet qui prône le travail comme fondement de l'éducation. La pédagogie institutionnelle voit également le jour avec Oury qui veut s'éloigner de la réglementation proche des « écoles casernes », et s'oriente vers l'institutionnalisation et l'organisation de différentes compétences à l'aide d'une progression par ceintures. Depuis les années 1980, Meirieu diffuse les théories de l'Éducation Nouvelle en France et se fait le porte-parole de la différenciation pédagogique.

1.4 La mise en classe de la différenciation pédagogique dans les différents contextes de la recherche

En France, les premiers jalons de la pédagogie différenciée sont posés en 1989 dans la loi d'orientation sur l'éducation. Concernant les élèves nouvellement arrivés, le lien entre l'inclusion de ces élèves et la mise en place de pratiques de différenciation pédagogique est mis en avant en 2016, « L'enseignant favorisera la poursuite d'un objectif commun et adaptera

ses exigences aux compétences de l'élève allophone »³. Cependant les enquêtes internationales (Cour des comptes, 2025, p. 8) émettent un constat mitigé sur la mise en place de pratiques de différenciation en France, ces dernières restant encore à perfectionner. La formation des enseignants à la gestion de l'hétérogénéité se place dorénavant parmi les priorités des actions à mener, la faiblesse des formations initiales et continues étant signalée. Au Luxembourg, depuis 1977, la « pédagogie de soutien » est conseillée en faveur des enfants en difficulté. La mise en place de stratégies de différenciation est régulièrement rappelée lors des directives à destination des enseignants. En 2018, une nouvelle orientation invite les enseignants à « appliquer une pédagogie différenciée et adaptée au niveau de chaque enfant afin que chacun puisse ressentir du plaisir et du bonheur »⁴. Toutefois, malgré les temps de formation et les orientations novatrices, « toutes ces réformes au niveau de l'enseignement primaire et post-primaire n'ont cependant pas conduit, jusqu'ici, à une gestion de l'hétérogénéité plus équitable » (Noesen et al., 2008, p. 273). Ce qui montre que les prescriptions et leur mise en œuvre restent à conforter.

Au Québec, les enseignants en charge de l'intégration des élèves nouvellement arrivés suivent des recommandations précises : « l'enseignant sera donc flexible et ajustera continuellement ses interventions pour rejoindre chacun de ses élèves et leur permettre de progresser »⁵. La différenciation pédagogique est prioritaire dans le programme de formation de l'école québécoise et, depuis 2010, elle est exigée des enseignants.

Quelles que soient les politiques mises en place pour les élèves nouvellement arrivés, la différenciation pédagogique et la prise en compte de l'hétérogénéité font dorénavant partie intégrante du travail des enseignants. Notre enquête vise précisément à répertorier et analyser leur mise en œuvre dans les classes hétérogènes des trois contextes étudiés. La mise en perspective des contextes d'accueil et d'inclusion permettra d'éclairer plus finement l'analyse des pratiques recensées et des témoignages associés.

2 Contexte des systèmes éducatifs, des modes d'accueil variés et adaptés

2.1 L'arrivée des élèves nouvellement arrivés

La France, le Luxembourg et le Québec accueillent une proportion significative de nouveaux arrivants dont les profils et origines sont non seulement divers mais également particuliers selon chaque contexte national (de 12% pour la France à 48 %⁶ pour le Luxembourg). En

³ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/39/9/RA16_C2_FRA_DifferenciationCP_843399.pdf.

⁴ <https://men.public.lu/men/dossiers-de-presse>.

⁵ http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/francais-ilss.pdf;

⁶ <https://statistiques.public.lu/fr/actualites/population/population/2022/04/20220411.html>.

2018, le Québec a reçu 13% d'élèves immigrants de la première génération, contre 5% dans l'OCDE⁷.

En France, les élèves nouvellement arrivés sont pris en charge, évalués (lorsque cela est possible, les tests sont proposés dans la langue d'origine⁸) et inscrits dans une classe ordinaire qui correspond généralement à leur classe d'âge. Une tolérance est prévue pour une inscription dans une classe d'âge jusqu'à une année sous l'âge de l'élève. Les UPE2A sont ouvertes aux élèves à partir de l'entrée au cours préparatoire.

Le Luxembourg est un pays trilingue, cependant les élèves nouvellement arrivés ne sont pas soumis à l'apprentissage des trois langues transmises par l'école luxembourgeoise. L'accent est alors généralement porté sur le français. Après deux à trois semaines d'observation, un projet individuel définissant les propositions d'accueil (niveau de classe intégré, choix de la langue, objectifs visés, temps alloué en classe d'accueil et aides supplémentaires) est mis en place par l'équipe enseignante⁹.

Au Québec, l'élève nouvellement arrivé bénéficie d'une évaluation initiale visant à établir son niveau en mathématiques, en français et en langue maternelle. Les résultats de cette évaluation permettent de déterminer si l'élève a besoin de soutien à l'apprentissage du français ou s'il peut suivre l'enseignement en classe ordinaire, avec ou sans soutien linguistique en français. Les premiers dispositifs datent des années 1980, ils ont évolué depuis leur création¹⁰.

2.2 Des terres d'accueil qui prennent en compte la diversité linguistique

En France, au Luxembourg et au Québec, des programmes d'enseignement de langues d'origine sont proposés aux élèves nouvellement arrivés.

2.2.1 La France : évolution de la prise en compte de la langue d'origine

En France, de 1977 à 2016, des cours d'enseignement de langue et culture d'origine, visaient à renforcer la maîtrise de la langue maternelle, tout en étant parfois perçus comme une préparation au retour au pays d'origine (Mendonça Dias, 2018). Depuis, des enseignements internationaux de six langues étrangères ont été mis en place hors temps scolaire, accessibles à tous les élèves volontaires de l'école élémentaire. Ces cours ne sont désormais plus

⁷http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/396/PISA2018_PublicReport_FR.pdf

⁸ <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>;

⁹ <https://men.public.lu/fr/publications/scolarisation-eleves-etrangeurs/informations-generales/2008-accueillir-integrer.html>.

¹⁰ <https://sre.servicescsmb.com/wp-content/uploads/2020/12/Cadre-de-referance-SASAF-primaire.pdf>.

réservés aux enfants d'immigrants et permettent une ouverture à tous sur le panorama linguistique français¹¹.

2.2.2 Le Québec : lien entre la langue maternelle et la langue du pays d'accueil

Au Québec, le programme d'enseignement des langues d'origine (désormais PELO) a été mis en place dès 1978. Ce programme est fondé sur un postulat selon lequel l'élève nouvellement arrivé rencontre moins de difficultés dans l'apprentissage d'une nouvelle langue s'il témoigne d'une bonne maîtrise de sa langue maternelle. Il est proposé dans toutes les écoles primaires du Québec et existe actuellement en 17 langues, la diversité linguistique étant très forte au Québec (les élèves allophones peuvent être majoritaires dans certaines écoles autour de la région de Montréal en particulier¹²). Ce programme est toujours proposé aux élèves québécois.

2.2.3 Le Luxembourg : un pays multilingue

Au Luxembourg, des cours en langue et culture maternelles sont proposés aux élèves dont la langue maternelle n'est pas une des trois langues enseignées au Grand-Duché.

Ces propositions sont tournées vers la diversité linguistique présente dans les trois contextes de la recherche. L'accueil des élèves nouvellement arrivés fait l'objet d'instructions officielles, qui peuvent s'inscrire dans des orientations pédagogiques plus ou moins ouvertes sur les langues d'origine.

2.3 Modèles d'intégration et d'accueil des élèves nouvellement arrivés

Les trois contextes de notre recherche offrent chacun des solutions de prise en charge aux élèves dès leur arrivée. De l'intégration à l'inclusion, des modèles plus ou moins variés et évolutifs y sont proposées depuis les années 1968 pour la France et 1969 pour le Luxembourg et le Québec.

2.3.1 France, un modèle évolutif

Les premières classes d'accueil ont vu le jour en 1968 avec les classes d'initiation (désormais CLIN). Depuis 2012, les structures d'accompagnement ont évolué. À l'école élémentaire, les élèves sont inscrits en classe ordinaire et bénéficient d'un temps dédié en UPE2A. Il s'agit désormais de dispositifs ouverts aux modalités d'accueil plus larges, le mot « classe » ayant

¹¹ <https://www.ac-paris.fr/enseignements-optionnels-de-langues-vivantes-etrangees-eileelco-124772>.

¹² <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojODMzYTQyYjYtNTc5YS00YjJmLWEzMWQyYjhjOGUzYTM1MWFmliwidCI6IjZThmYzE4LWE1YjAtNDhiYy05MjAwLTl4N2E4OTA2ODkwNCJ9>.

disparu. La classe de référence est la classe ordinaire, ce qui inscrit l'élève dans une démarche inclusive. Les instructions officielles préconisent une prise en charge de minimum 9 heures par semaine pendant une année (Bulletin Officiel n°37 du 11 octobre 2012).

Côté formation, les enseignants français de classe ordinaire sont dotés d'un master des métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation. Au cours de ce master, peu d'académie proposent des formations sur le plurilinguisme ou sur l'accueil des élèves nouvellement arrivés. Lors des 18 heures de formation annuelle continue, des temps d'information peuvent être proposés. Les temps de formation spécifiques à l'accueil des élèves nouvellement arrivés sont essentiellement réservés au personnel spécialisé d'UPE2A. À la rentrée 2026, une nouvelle réforme annulera cette masterisation en proposant une licence professorat des écoles redessinant ainsi le cursus menant au professorat des écoles¹³.

2.3.2 Luxembourg, un modèle pérenne

Le Luxembourg propose une prise en charge des élèves nouvellement arrivés en classe d'accueil. Comme en France, les élèves partagent leur temps entre la « classe d'accueil » et la « classe d'attache ». Ces classes d'accueil scolarisent jusqu'à 15 élèves, pendant une durée maximale d'un an. L'inclusion rapide est conseillée depuis les années 1975. Les enfants qui ne maîtrisent pas le français ou l'allemand doivent bénéficier d'un enseignement individualisé au sein de leur classe d'attache. Le dispositif initial n'a pas ou très peu évolué depuis sa mise en place. Depuis 2004, des médiateurs interculturels assurent le lien entre les familles, l'école et l'institution.

Les enseignants du Luxembourg ont bénéficié d'une formation de 4 années en présentant un Bachelor en sciences de l'éducation. Le pays étant doté d'un système plurilingue, le plurilinguisme et la prise en compte des élèves nouvellement arrivés font partie intégrante de la formation initiale. Au cours de leur carrière, les enseignants du premier degré valident 48 heures de formation continue tous les 3 ans et se voient proposer des stages qui peuvent concerner l'accueil des élèves nouvellement arrivés. Ils sont libres de choisir les formations qui répondent le mieux à leurs besoins.

2.3.3 Québec, un modèle personnalisé

Au Québec, plusieurs propositions sont recensées. Elles dépendent de la proportion d'élèves nouvellement arrivés présents dans les classes ordinaires. En effet, certaines classes de Montréal peuvent accueillir jusqu'à plus de la moitié des élèves arrivants d'un autre pays et ne maîtrisant pas le français. Le phénomène d'inclusion est encore partiel car plusieurs modalités d'accompagnement sont envisagées, depuis l'inclusion avec un soutien linguistique en classe

¹³ <https://www.education.gouv.fr/la-reforme-de-la-formation-initiale-des-professeurs-450109>.

ordinaire à la prise en charge en classe d'accueil fermée, en passant par la prise en charge ponctuelle de quelques heures hebdomadaires en classe d'accueil.

Les enseignants sont formés pendant 4 ans en passant le baccalauréat¹⁴. Lors de leur formation initiale, ils sont sensibilisés aux « diversités culturelles » comme le précise l'université du Québec à Montréal. Cependant, il a été « [...] montré que les enseignants non spécialisés en didactique du français langue seconde (LFS) ne recevaient que très peu de formation obligatoire, voire aucune, sur la question de l'intégration [...] des élèves allophones issus de l'intégration. » (Querrien, 2017, p. 4). De nombreux enseignants restent donc sans ressources face à la présence d'élèves nouvellement arrivés au sein de leurs classes. Ils doivent totaliser 30 heures de formation continue tous les 2 ans et peuvent, comme au Luxembourg, choisir leur formation¹⁵.

Les propositions faites à l'arrivée des élèves nouvellement arrivés ne sont pas uniformes entre les différents contextes. Notre enquête propose un recueil des différents témoignages quels que soient la configuration et le mode de prise en charge proposés.

Pour mener notre recherche, nous avons choisi une approche comparative, autour d'une méthodologie de recherche qualitative qui s'appuie sur deux outils d'enquête, le questionnaire numérique et l'entretien semi-directif.

3 Méthodologie de recherche : comparaison menée selon une méthodologie qualitative

3.1 Approche comparative : justification et enjeux

Le phénomène de l'immigration, et en conséquent la question de l'accueil des élèves nouvellement arrivés, concerne de nombreuses terres d'accueil, ce qui a orienté naturellement notre recherche vers la scène internationale et plus particulièrement vers l'éducation comparée.

Celle-ci s'est plus particulièrement développée à partir des années 1960. La création d'organismes internationaux après la Seconde Guerre mondiale a permis la mise en place des dispositifs d'évaluations internationales des systèmes éducatifs, et a ainsi favorisé l'essor de l'éducation comparée. L'éducation comparée s'oriente vers deux objectifs principaux, « tenter de comprendre les problèmes rencontrés, mais aussi d'améliorer l'existant » (Groux, 1997, p.117). Un double objectif qui va donc au-delà de la comparaison, en extrayant certains critères d'amélioration interchangeables et en proposant de les appliquer à d'autres systèmes. Nous retrouvons ainsi trois étapes dans l'éducation comparée, étapes que nous avons suivies

¹⁴ <https://www.quebec.ca/gouvernement/travailler-gouvernement/metiers-education/enseignant-formation-generale-jeunes-professionnelle-adultes/devenir-enseignant>.

¹⁵ <https://www.lip.quebec/article/article-22-0-1/>.

dans le cadre de notre recherche : le recueil de données à comparer, l'analyse de ces données et enfin leur comparaison en vue de proposer des pistes d'amélioration du système éducatif. Aujourd'hui, l'éducation comparée a acquis une place essentielle et un statut international notamment grâce à la création de multiples institutions et sociétés scientifiques, comme l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation (désormais UNESCO, créée en 1945). Se tourner vers l'éducation comparée, c'est également s'inspirer des résultats des évaluations nationales qui ont vu le jour en 1958. Ces évaluations sont exploitées par les décideurs politiques, les chercheurs et les institutions nationales et internationales. L'OCDE propose un ensemble d'études à travers le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (désormais PISA). Il s'agit de l'évaluation internationale la plus connue du grand public. Elle a lieu tous les trois ans, a été créée en 1997 et concerne les élèves de 15 à 16 ans. Cette évaluation donne lieu à de nombreux travaux de synthèse. PISA s'intéresse à la littérature scientifique, aux mathématiques et à la compréhension de l'écrit. La spécificité des élèves issus de l'immigration y est envisagée sous plusieurs angles. Nous mobiliserons ces résultats comme éléments de vérification afin d'étayer les observations issues de notre recherche. Quatre-vingt-cinq pays participants ont été inscrits à la dernière édition de 2022. Les différentes analyses des résultats de l'enquête passée en 2018 montrent que les élèves issus de l'immigration rencontrent plus de difficultés scolaires que les élèves autochtones¹⁶.

3.2 Une méthode qualitative axée sur une visée compréhensive

Nous avons choisi une position au statut particulier de « praticien-chercheur », défini tel, « un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche [...] une double-identité est revendiquée, sans que l'une des deux ne prenne le pas sur l'autre » (De Lavergne, 2007, p. 28).

Cette posture nous mène à présenter le concept de liminalité. La liminalité présente le passage de chaque rite en trois étapes : l'étape préliminaire, l'étape liminaire et l'étape post-liminaire. En 1990, Murphy présente ce concept dans le cas de personnes en situation de handicap. Le terme prend dorénavant sa place dans le cadre de l'école inclusive. Néanmoins, afin d'éviter tout glissement entre posture professionnelle et posture de chercheuse, nous avons choisi de mener notre enquête sur un terrain distinct de notre propre contexte d'enseignement.

La recherche dont nous témoignons relève d'une recherche de méthode qualitative, ne cherchant pas à établir une vérité justifiée par le nombre mais plutôt à comprendre le contexte. Comme l'explique Aubin, « la recherche qualitative ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales ...permettant une démarche interprétative » (Aubin-Auger et al., 2008, p. 143).

¹⁶ <https://www.oecd.org/education/school/resilience-des-eleves-issus-de-limmigration.pdf>.

3.3 Terrain d'enquête, outils de collecte et d'analyse de données

Nous avons choisi d'enquêter sur le terrain de l'école élémentaire dans lequel les différents apprentissages fondamentaux sont mis en place essentiellement par un enseignant référent. Les classes ordinaires nous ont particulièrement intéressés du fait de leur caractère généraliste. Les enseignants de classe ordinaire sont en effet amenés à élaborer un projet commun avec des enfants à profils très différents qui peuvent aussi bien concerner les élèves à haut potentiel, ceux en situation de handicap, ceux souffrant de troubles de l'attention divers ou encore ceux, nouvellement arrivés, qui peuvent dans certains cas, combiner leur situation de nouvel arrivé à d'autres besoins spécifiques. C'est précisément l'expertise des enseignants et la présentation des outils spécifiques participant à l'inclusion des élèves nouvellement arrivés au sein de leur classe ordinaire qui a retenu notre attention. Toute cette enquête s'inscrit dans le cadre d'une étude comparative.

La recherche s'appuie sur deux outils d'enquête qualitative : un questionnaire numérique et un entretien compréhensif semi-directif, menés dans les trois contextes.

3.3.1 Le questionnaire numérique

Le questionnaire numérique permet « d'interroger une large population d'employés rapidement et facilement » (Guerrero, 2009, p. 135). Nous l'avons utilisé comme outil d'enquête et de sondage. Il permet de collecter de manière structurée des informations auprès d'un large panel de répondants, tout en facilitant l'analyse statistique des réponses. Sa forme dématérialisée offre une large accessibilité et une diffusion élargie. Notre questionnaire se compose de quatre grandes rubriques de questions portant sur le profil de l'enseignant, le contexte du lieu d'enseignement, les pratiques enseignantes liées à la prise en charge des élèves nouvellement arrivés, ainsi que les outils d'aide à la gestion de l'hétérogénéité (Benzakki, 2024). Il est identique pour les trois contextes afin de proposer une analyse comparée. Entre mai 2020 et septembre 2022, 252 questionnaires ont ainsi été renseignés : 116 retours de questionnaires d'enseignants français, 106 retours d'enseignants québécois et 30 retours d'enseignants luxembourgeois. Les entretiens qui ont suivi ont permis d'approfondir notre analyse.

3.3.2 Les entretiens à visée compréhensive

Les entretiens semi directifs à visée compréhensive ont été proposés à distance, ils sont anonymes. L'entretien compréhensif s'oriente vers l'attitude de l'enquêteur qui se positionne sans exprimer de préjugés, sans orienter les propos de l'enquêté (Imbert, 2010). Il s'agit de comprendre en profondeur les pratiques, leurs mises en place et les effets constatés par les enseignants. Chaque entretien dure environ 45 minutes et donne lieu à une transcription

littérale. Les enseignants ont été interrogés sur six rubriques principales : le profil de l'enseignant, son terrain de travail, les propositions mises en place pour les élèves nouvellement arrivés, les exemples concrets de pratiques de différenciation, l'utilisation d'outils issus de pédagogies alternatives et l'évolution des pratiques de gestion de l'hétérogénéité. Les entretiens se sont déroulés entre décembre 2021 et janvier 2023. Au total, 13 enseignants ont participé à cette enquête, soit 2 luxembourgeois, 5 québécois et 6 français, dont les verbatim ont été intégralement pris en compte et constituent la base principale des données textuelles analysées. Après le travail de transcription, l'analyse a été codée manuellement à l'aide de mots clés. Les entretiens apportent des données brutes qui permettent d'approcher « la pensée-enseignante » (Cicurel, 2015) qui peut se définir comme une combinaison entre la pratique et l'acte réflexif, intellectuel, conscient ou non, opéré par l'enseignant. Ces choix méthodologiques sont ainsi articulés autour d'une méthode de recherche qualitative et de l'éducation comparée. Deux outils d'enquête, le questionnaire numérique et l'entretien semi-directif nous ont permis d'approcher les pratiques enseignantes. Nous exposerons les résultats de notre analyse, depuis le projet d'inclusion et de prise en compte de l'hétérogénéité jusqu'à sa mise en œuvre concrète, vers une diversification des pédagogies.

4 Présentation comparative des résultats : la prise en compte de l'hétérogénéité et la diversification des pédagogies

4.1 Du projet d'inclusion et de prise en compte de l'hétérogénéité à sa mise en place

L'inclusion d'un élève venant d'arriver suppose la mobilisation de compétences en gestion de l'hétérogénéité scolaire, c'est pourquoi nous avons porté notre attention sur deux axes de réflexion : l'accueil des élèves nouvellement arrivés et la gestion de l'hétérogénéité dans les classes.

4.1.1 France : une prise en charge et une formation relatives

Concernant la formation, un quart des enseignants français ayant répondu au questionnaire a bénéficié de formation initiale ou continue à la gestion de l'hétérogénéité ou à l'accueil des élèves nouvellement arrivés. Lors des entretiens, de nombreux enseignants regrettent le manque de formation et parlent plus volontiers d'« information ».

Selon les différents témoignages, les UPE2A ne sont pas présentes dans toutes les écoles. Sur 116 répondants au questionnaire, seulement la moitié d'entre eux enseignent dans une école en bénéficiant. Les résultats de notre étude montrent que malgré la présence de cette unité, certains élèves nouvellement arrivés ne bénéficient pas d'accompagnement car l'UPE2A peut être en sureffectif ou lesdits élèves ne sont pas candidats car ils sont scolarisés

dans des classes à effectifs réduits. Lorsqu'il y a une prise en charge, les préconisations officielles de 9 heures minimum par semaine peuvent se réduire à 3 heures hebdomadaires, toujours selon les témoignages. Le rapport Evascol de 2018 (Armagnague-Roucher et al., 2018) confirme ces témoignages et spécifie que certains élèves de CP ne bénéficient pas de prise en charge en UPE2A considérant que l'apprentissage de la langue est au programme de tous les enfants de ce niveau. Les politiques en matière d'accueil des élèves nouvellement arrivés définissent un cadre structuré mais leur transposition sur le terrain révèle certains écarts, liés à des contraintes locales, institutionnelles ou humaines.

4.1.2 Luxembourg : une prise en charge régulière

En matière de formation, plus de la moitié des enseignants luxembourgeois répondant au questionnaire n'a pas bénéficié de formation initiale ou continue à la gestion de l'hétérogénéité ou à l'accueil des élèves nouvellement arrivés (voir 2.3.2). Les enseignants regrettent le côté théorique des formations et expriment un besoin d'échanges sur les pratiques.

Ils confirment que les principes directeurs relatifs à la prise en charge des élèves sont effectivement observables dans la pratique. Trois quarts des écoles proposent des structures d'accueil parmi les écoles dans lesquelles se trouvent les enseignants participant à l'enquête, proposant une prise en charge régulière des élèves nouvellement arrivés.

4.1.3 Québec : la diversité des dispositifs d'accueil

Concernant la formation, plus de la moitié des enseignants québécois n'a pas bénéficié de formation initiale ou continue à la gestion de l'hétérogénéité ou à l'accueil des élèves nouvellement arrivés. De la même façon que les classes d'accueil sont plus particulièrement présentes dans les zones accueillant plus d'immigrés, les formations spécifiques à l'inclusion sont plus spécifiquement proposées aux enseignants exerçant dans ces zones.

Près de deux tiers des écoles représentées par les enseignants disposent des structures d'accueil. Différents modes d'accompagnement à l'arrivée sont présentés, selon la concentration d'élèves nouvellement arrivés dans l'école ou dans le quartier. Certaines dérives sont cependant remarquées, telles que le maintien prolongé en classe d'accueil (jusqu'à 5 ans) ou des prises en charge aléatoires, tributaires de conditions budgétaires (interruption en cours d'année ou pénurie de professeur).

Malgré une volonté d'inclusion rapide, l'accueil des élèves nouvellement arrivés peut se faire dès leur arrivée sur la terre d'accueil, pour la France et le Luxembourg, ou être différée jusqu'à cinq ans après l'arrivée, comme c'est parfois le cas au Québec. En France et au Québec, la prise en charge peut être relative et dépend de nombreux facteurs tels que les effectifs de classe (France, Québec), les restrictions budgétaires (Québec), les élèves prioritaires (France) ou encore la présence même d'une structure d'accueil (France, Québec). Les enseignants des

trois contextes regrettent un manque de formation initiale ou continue à l'accueil des élèves nouvellement arrivés et une orientation trop théorique qui ne leur offre pas de solution concrète lors de la mise en classe. Ceci apparaît difficilement justifiable alors que ces contextes sont confrontés à une diversité croissante au sein des classes ordinaires.

4.2 Les modalités de différenciations pédagogiques en contexte d'inclusion

Nous proposons un récapitulatif des axes de différenciation pédagogique proposés par les différents enseignants participants à l'enquête.

4.2.1 La différenciation concernant les supports ou ressources matérielles

La différenciation portant sur les supports et ressources matérielles se manifeste à travers une variété d'outils et de pratiques pédagogiques, tels que les plateaux de jeux, les documents authentiques, les supports audios, les outils informatiques ainsi que la pédagogie de projet.

Selon l'analyse des verbatim de notre étude, les supports authentiques sont essentiellement utilisés au Québec. Ceci correspond à la préoccupation des enseignants québécois de donner un sens pratique à l'utilisation de la langue du pays d'accueil et favoriser l'inclusion au sein de la communauté québécoise. Les horaires de bus, les programmes télévisés, les chansons ou extraits de la presse écrite sont ainsi cités.

L'enquête révèle que les outils audios sont essentiellement utilisés au Québec. Les enseignants parlent de « tableaux sonores ». Ces outils ciblent spécifiquement l'aide aux élèves nouvellement arrivés.

Les plateaux de jeu peuvent constituer à la fois un outil de médiation pédagogique et un levier de motivation pour les élèves. Ils sont utilisés par les enseignants français et québécois participant à l'enquête. L'importance du jeu, permettant de varier le mode d'application d'une leçon a été démontrée par différents chercheurs à l'instar de Piaget en 1945. Le support jeu est souvent un support universel, ce qui permet aux enseignants de s'appuyer sur une connaissance présumée partagée par tous les élèves. Toutefois, cette universalité est discutable, notamment en ce qui concerne les élèves allophones dont les références culturelles, linguistiques ou scolaires peuvent différer.

L'outil informatique est cité par les enseignants des trois terrains participant à notre enquête comme support de différenciation. Il peut être utilisé pour approfondir ou appliquer les notions présentées pendant la classe ou pour apporter un soutien linguistique dans le cadre d'une approche plurilingue de l'enseignement. En France, les enseignants mobilisent peu la langue d'origine comme support pédagogique, y compris dans les situations de traduction, privilégiant majoritairement la langue du pays d'accueil.

L'outil informatique permet à l'élève de travailler en autonomie et peut être envisagé lors de séances collectives ou individuelles, en réseau ou pas, en langue d'origine ou pas, il permet donc une certaine latitude quant à sa mise en classe.

Le projet en pédagogie « est présenté sous la forme d'un défi ou d'un thème aux élèves, qui vont devoir élaborer eux-mêmes une formulation opérationnelle permettant de l'atteindre » (Tricot, 2017, p. 70). Cette pratique, signalée par les enseignants enquêtés du Québec, est préconisée dans les programmes de l'école québécoise en 2001.

4.2.2 La différenciation autour de la tâche

Ce type de différenciation se décline en quatre types de pratiques : la réduction de la tâche, la correction à deux niveaux, l'adaptation de la tâche et la simplification.

La moitié des enseignants enquêtés évoque l'adaptation de la tâche : il s'agit de proposer des exercices ayant un objectif identique selon des niveaux de difficulté différents. Dans notre enquête, l'exemple de la dictée est régulièrement cité, ainsi que celui de la variété des adaptations possibles autour de cette activité.

Concernant la réduction et la simplification de la tâche, six enseignants parmi les treize ayant participé aux entretiens font usage de cette pratique. Toutefois, ainsi que le rappellent Feyfant (2016) et Connac (2021), il convient de rester attentif à ce que ces ajustements n'abaissent pas le niveau d'exigence des objectifs pédagogiques visés et ne conduisent pas à une dilution des apprentissages attendus. Parmi les enseignants luxembourgeois interrogés, un seul fait référence à la correction à deux niveaux. Dans ce cas, l'enseignant peut soit simplement signaler l'erreur à corriger ou renvoyer chaque erreur à des commentaires et au numéro de la leçon correspondante.

La différenciation pédagogique peut également s'organiser autour de l'organisation de la classe.

4.2.3 La différenciation concernant l'organisation de la classe

Dans le cadre de notre enquête, ce type de différenciation se décline sous quatre modes organisationnels : l'école « à l'extérieur », le co-enseignement ou *co-teaching*, le travail de groupe et l'individualisation ou personnalisation du travail.

Une enseignante québécoise a décidé de proposer des séances à l'extérieur, proposant une activité d'apprentissage à un demi-groupe pendant que l'autre demi-groupe se dépense. Cette pratique originale reste isolée.

Le « *co-teaching* » est pratiqué au Québec et consiste à faire intervenir un enseignant supplémentaire en classe. Ce mode de différenciation est présenté par deux enseignantes québécoises. Il permet de maintenir la structure du groupe-classe tout en proposant une aide

spécifique sur un temps donné. Cette pratique est conseillée au Québec si elle concerne plus de 5 élèves dans la classe¹⁷ et fait partie des recommandations favorisant l'inclusion scolaire. La majorité des enseignants optent pour le travail de groupe alors que d'autres mettent l'accent sur le travail individualisé ou personnalisé. Le travail en groupe consiste à rassembler un nombre limité d'élèves par le biais d'activités nécessitant une organisation et un équipement spécifiques (Legendre, 1993). Ce mode de différenciation est présenté par tous les enseignants interrogés. Toutefois, sa mise en œuvre peut varier selon les contextes : certains privilégient des groupes homogènes, d'autres optent pour une composition hétérogène, avec des effectifs plus ou moins réduits. Un consensus se dégage néanmoins quant à la nécessité de maintenir un objectif pédagogique commun à l'ensemble des groupes constitués.

Enfin, le travail individualisé ou personnalisé trouve également sa place parmi les organisations de travail auprès de huit enseignants interrogés sur les treize. Cette modalité de travail peut être réalisée à l'aide d'un plan de travail. Il est cité par cinq enseignants participant aux entretiens. « Les élèves ont entre les mains une fiche qui propose une série d'activités [...] liées à ses propres besoins d'apprentissage » (Chapelain, 2016, p. 3)¹⁸. Deux enseignants français sur les six interrogés, ont mis en place les ceintures de compétences, outil de la pédagogie institutionnelle. « Une ceinture est donc la représentation symbolique d'un niveau de maîtrise... » (Connac, 2009, p. 93).

4.2.4 La différenciation des médiations autour de la langue

Trois supports ont été cités par les enseignants parmi ce type de médiations : la verbalisation, la scénarisation pédagogique et l'utilisation d'outils de traduction. Ces dispositifs valorisent la construction active du savoir par l'apprenant. Ils trouvent leur ancrage théorique dans des courants tels que celui de Vygotski, qui insiste sur le rôle médiateur des outils dans le développement cognitif.

La verbalisation, identifiée comme un levier de différenciation, est citée par deux enseignantes québécoises sur les cinq interrogées. Il s'agit d'une mise en mots.

La scénarisation repose sur l'organisation de saynètes ou pièces de théâtre. Elle est proposée par trois enseignantes interrogées (une enseignante française et deux québécoises sur onze interrogées). Au-delà du travail autour de la verbalisation, cette mise en scène apporte une sollicitation kinesthésique et favorise ainsi la compréhension et la mémorisation.

¹⁷ <https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/inclusionscolaire/coenseignement/#:-:text=Le%20coenseignement%20peut%20%C3%AAtre%20D%C3%A9fini,pour%20atteindre%20des%20objectifs%20sp%C3%A9cifiques.>

¹⁸ https://www.meirieu.com/ECHANGES/echangesdepratiques_nouv.htm.

La traduction n'est guère utilisée par les enseignants français (Armagnague-Roucher et al., 2018, p. 176). Dans notre enquête, ce sont effectivement les enseignants québécois et luxembourgeois qui font appel à la traduction. Les supports informatiques (vidéos, traducteur) ou les imagiers sont ainsi cités par neuf enseignants sur les treize interrogés.

4.2.5 La différenciation par les canaux sensoriels

Deux supports de différenciation sont référencés dans cette catégorie, la méthode de lecture kinesthésique et la manipulation de matériel concret (visuel, auditif ou tactile). Rappelons l'importance de proposer des stratégies pédagogiques variées et adaptées comme l'apprentissage par le mouvement (Tasra, 2023) et de la manipulation comme acte cognitif (Astolfi, 2008).

De nombreux enseignants des trois contextes utilisent du matériel de manipulation qui sollicite les sens, comme le cahier outil, le tableau sonore, l'imagier, le codage couleur, les dés, cartes, lettres mobiles...

Enfin, trois enseignantes enquêtées (deux françaises et une québécoise) citent une méthode de lecture phonétique kinesthésique, la méthode Borel Maissonny. Cette méthode s'adresse à la fois aux enfants en cours de rééducation orthophonique et aux enfants qui apprennent à lire. Elle consiste à associer à chaque phonème un geste. Il s'agit d'un des rares manuels cités par plus de deux enseignants.

Les différents sens sont mis au service de la différenciation, les enseignants cherchant à varier leurs approches et pratiques pour répondre au mieux à la diversité des profils d'apprenants en général et à ceux des élèves nouvellement arrivés en particulier.

4.2.6 La différenciation dans la relation maître/élève, élève/élève

Ce mode de différenciation se réalise à travers une approche holistique, un travail sur la relation entre élèves et sur le bien-être de l'élève.

Six enseignants sur les treize enquêtés ont spontanément parlé de « bienveillance en milieu scolaire ». L'élève est dorénavant un enfant considéré dans sa globalité.

Concernant les relations entre élèves, de nombreux enseignants ont lié différenciation pédagogique et relations entre élèves. C'est ainsi que le tutorat est une pratique signalée. Les enseignants relèvent néanmoins quelques points de vigilance concernant le choix du tuteur, le fait de varier les rôles. Connac (2017) préconise la mise en place d'un brevet de tuteur dans le cadre des relations coopératives, ce qui permet ainsi de contourner ces biais.

Le bien-être et la motivation sont spontanément cités par la quasi-totalité des enseignants participant. Une méthode modélisée émerge cependant : le programme de développement des compétences psychosociales de l'enfant et de l'enseignant (désormais ProDAS) conçu

aux États-Unis dans les années 1960 et mis en place par une enseignante luxembourgeoise. L'outil principal est le cercle de parole associé à des activités pédagogiques.

La présentation des résultats de notre enquête nous a permis de mettre en lumière la variété des pratiques pédagogiques déployées pour répondre à l'hétérogénéité d'une classe. Une nouvelle dimension s'est dessinée, l'élève s'effaçant pour laisser place à l'enfant. Certaines pratiques répondent à des demandes institutionnelles alors que d'autres sont dues à l'initiative personnelle des enseignants, notamment celles qui concernent les relations maître/élèves et élèves/élèves. D'autres questions organisationnelles concernant l'accueil des élèves nouvellement arrivés, l'inclusion dans les classes ordinaires et la formation des enseignants à ces situations particulières ont été soulevées par les enseignants et ouvrent des axes de réflexion.

4.3 Synthèse : Des pratiques éclectiques et flexibles pour l'organisation d'un enseignement inclusif avec un élève allophone

L'analyse des questionnaires et des entretiens nous a permis de proposer une catégorisation des activités de différenciation mises en place dans les classes ordinaires accueillant des élèves nouvellement arrivés.

À partir des pratiques relevées dans notre enquête, nous avons élaboré une nouvelle catégorisation présentant les différentes déclinaisons de la pédagogie différenciée.

Nous proposons dans la Figure 2 une typologie schématisée des modes de différenciation référencés. Les sous-rubriques peuvent être perméables et peuvent donc apparaître dans différentes catégories.

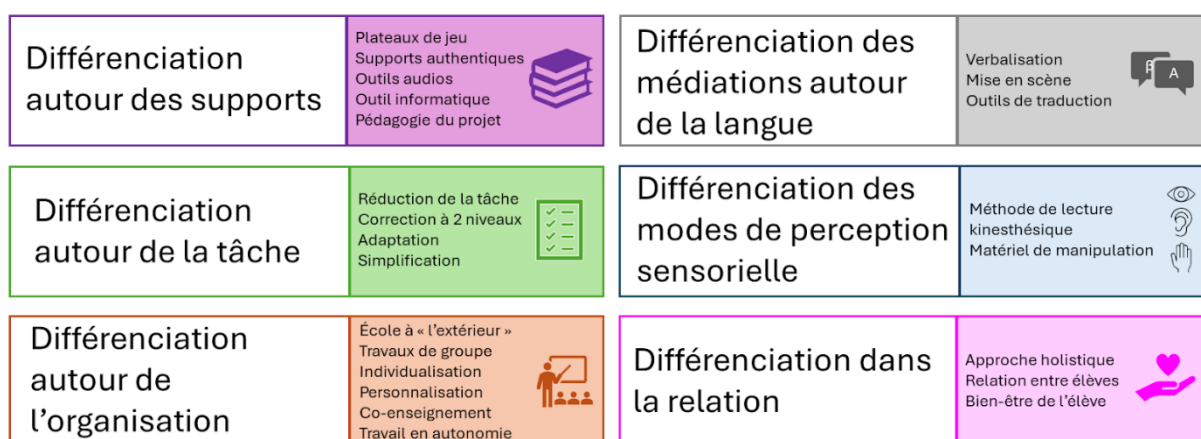


Figure 2 : Typologie des pratiques de différenciation observées dans les trois contextes de l'enquête

Par exemple, les logiciels de traduction langue maternelle-langue du pays d'accueil sont référencés à la fois dans la partie sur la différenciation autour des supports pédagogiques (en

référence à l'utilisation de l'outil informatique) et dans la partie sur la différenciation des médiations autour de la langue (en référence à la partie traduction).

Nous constatons que la plupart des modes de différenciation présentés peuvent répondre de façon générale aux attentes d'un public pluriel constitué par les élèves à besoins éducatifs particuliers.

5 Vers une triangulation des données

5.1 L'accueil des élèves nouvellement arrivés, un défi collectif ou une affaire personnelle

5.1.1 La formation des enseignants.

La formation à la différenciation semble essentielle pour avoir une pratique réfléchie et efficace. « Elle [la pédagogie différenciée] doit être une mise en action...peu nombreux sont ceux (les enseignants) qui passent à l'acte, faute de savoir réellement comment s'y prendre » (Battut et Bensimhon, 2018, p. 8). Les enseignants des trois contextes de la recherche bénéficient d'heures de formation initiale et continue mais force est de constater que seulement 8% des enseignants français se sentent « bien préparés » ou « très bien préparés » pour enseigner en milieu multiculturel ou plurilingue contre 26% en moyenne dans l'ensemble de l'OCDE (Cour des comptes, 2023, p. 8). Ces chiffres concordent avec l'analyse de notre enquête. Quelques besoins sont exprimés par les enseignants comme les formations collaboratives inter-enseignants de classes de niveau identique ainsi que les visites croisées.

5.1.2 Une prise en charge en structure d'accueil ponctuelle

Malgré une organisation prévue, on constate un certain flou sur la prise en charge des élèves nouvellement arrivés en France et au Québec notamment. Celle-ci doit être pensée de façon plus collective, impliquant des échanges réguliers et programmés entre enseignant de classe ordinaire et enseignant de la structure d'accueil. Le co enseignement tel que présenté au Québec peut prendre place au sein des classes ordinaires. Un enseignant supplémentaire peut en effet intervenir et apporter un soutien linguistique ou une aide spécifique à un ou plusieurs élèves. En France, cette forme d'aide a été proposée en 2012 avec le projet « Plus de maîtres que de classes »¹⁹, mais elle a pris fin en 2020 pour le projet de dédoublement des classes de CP et CE1 en Réseau d'éducation Prioritaire sans évaluation nationale structurée.

¹⁹ <https://www.education.gouv.fr/le-dispositif-plus-de-maitres-que-de-classes-projet-et-mise-en-oeuvre-pedagogique-5825>.

5.1.3 La différenciation au service de l'inclusion

La différenciation pédagogique est présentée comme une pratique spontanée et nécessaire par tous les enquêtés. Elle est au service de tous les élèves à besoins spécifiques. Cependant trois enseignants signalent certains pièges potentiels : isoler l'élève par une différenciation trop systématique et le démotiver par une adaptation excessive des tâches.

5.2 Les inspirations pédagogiques au service de la différenciation pédagogique

L'analyse des questionnaires a révélé trois grandes orientations initiatrices, l'intégration d'outils issus des pédagogies alternatives, l'ouverture à l'interculturel et la prise en compte du bien-être de l'élève et de l'attention portée à la composante relationnelle.

5.2.1 L'utilisation d'outils issus de la pédagogie alternative au service de la différenciation pédagogique

Les résultats du questionnaire montrent que la moitié des enseignants français, un tiers des enseignants québécois et luxembourgeois déclarent mettre en place des pratiques issues des pédagogies actives au profit de la différenciation pédagogique (Montessori, Freinet, pédagogie institutionnelle sont principalement cités). Huit enseignants sur les treize enquêtés déclarent mettre en œuvre ces pratiques. Ils privilégient une inspiration sélective des recommandations formulées par les pédagogues, sans pour autant s'y référer de manière exclusive. Les ateliers Montessori et certaines approches de Freinet sont le plus fréquemment cités. Deux enseignants français utilisent les ceintures de compétences et se déclarent satisfaits de cette proposition pédagogique. Les enseignants qui mettent en place ces pratiques les intègrent à leur quotidien professionnel. Tels que rapportés, ces choix pédagogiques relèvent d'initiatives personnelles. Ce qui est confirmé par les chercheurs, « des enseignants se réfèrent pourtant toujours aux idées et aux techniques de Freinet et de ses successeurs, sans toujours faire partie d'un réseau ou s'affilier à un mouvement » (Hugon, 2016, p. 34).

5.2.2 Une approche interculturelle

« L'éducation interculturelle pose l'hétérogénéité comme la norme » (Abdallah-Preteuille, 2023, p. 82). Il est reconnu un lien direct entre la conception de l'hétérogénéité et l'approche interculturelle. Le Québec illustre une orientation stratégique en matière d'éducation inclusive à travers le « programme de soutien à l'intégration et à la réussite des élèves immigrants et à l'éducation interculturelle »²⁰ initié depuis 2023.

²⁰ <https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/educationinterculturelle/projets-interculturels/>.

En France, plusieurs enseignants témoignent d'une prise de conscience croissante quant à l'importance de cette approche. Toutefois, ils constatent l'absence de recommandations concrètes en la matière. Sur le terrain, l'interculturalité demeure peu abordée en classe, en raison d'un manque de temps, de formation spécifique ou par crainte d'alourdir la charge de travail (Azaoui, 2021).

Les enseignants luxembourgeois, du fait de l'enseignement trilingue dispensé dès la deuxième année de l'école fondamentale au Grand-Duché, s'approchent spontanément de l'éducation interculturelle.

Il reste nécessaire de proposer une formation à l'interculturel aux enseignants afin de formaliser cette discipline et de mettre en place des projets pédagogiques concrets.

5.2.3 L'importance de la composante relationnelle

La composante relationnelle n'apparaît pas encore dans les programmes français. Cette dimension a émergé de manière spontanée au cours de notre enquête, ne figurant pas dans le questionnaire initial. Les participants ont néanmoins exprimé un vif intérêt pour ce sujet. C'est ainsi qu'apparaissent les termes de « bien-être » et de « motivation » dans leurs discours. Ils s'efforcent de mettre en relation le niveau d'engagement scolaire de l'élève avec leur sentiment de bien-être, une corrélation soutenue par les travaux du CNETCO.

Quelques propositions pourraient favoriser la mise en place de ces pratiques comme l'accompagnement personnalisé et de projets centrés sur l'enfant nouvellement arrivé.

C'est ainsi toute cette variété d'approches pédagogiques qui nous permet de parler d'éclectisme pédagogique.

Conclusion

Ce travail de recherche nous a permis de mettre en valeur le caractère volontaire des enseignants participants, en quête de solutions pour accueillir leurs élèves nouvellement arrivés au sein de leurs classes ordinaires. Les résultats de notre enquête pourront donner des pistes de travail aux enseignants, formateurs et institutions pour favoriser l'inclusion des élèves nouvellement arrivés (voir Figure 2) aussi bien concernant la prise en charge à l'arrivée, la formation des enseignants ou concernant les différentes inspirations pédagogiques au service de l'inclusion jusqu'à une approche plus personnelle de l'enfant.

Notre question de recherche est ainsi posée : comment les enseignants prennent-ils en charge l'hétérogénéité au sein du groupe-classe, lorsqu'ils incluent des élèves nouvellement arrivés dans les classes ordinaires ?

L'accueil peut varier, depuis la classe fermée à l'unité pédagogique ouverte, avec l'intervention d'un enseignant spécialisé, soit directement en classe ordinaire soit en dehors de celle-ci.

En France, la présence d'une UPE2A, ce qui n'est pas toujours le cas, ne garantit pas la prise en charge de ces élèves et celle-ci peut être symbolique en volume horaire. Au Québec, les modalités d'accompagnement peuvent varier selon le contexte et le lieu d'exercice. Certains témoignages d'enseignants font état de parcours en classes d'accueil fermées sur de longues durées (jusqu'à cinq ans). L'offre de prise en charge au Luxembourg semble en adéquation avec les directives institutionnelles, avec des structures ouvertes favorisant une inclusion progressive. Les différents dispositifs d'accueil se matérialisent majoritairement hors de la classe ordinaire, ce qui peut créer un sentiment de rupture au moment du départ en structure d'accueil ou du retour en classe ordinaire. Certains enseignants parlent même de « dispositif d'exclusion », faisant référence à ces moments où les élèves peuvent se sentir marginalisés. La question de la formation est aussi soulevée. Les enseignants de classe ordinaire étant des généralistes, ils ne bénéficient pas tous de formation sur l'accueil des élèves nouvellement arrivés en particulier ou sur la prise en charge de l'hétérogénéité de façon plus générale.

L'ensemble des enseignants enquêtés indique mettre en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées. Deux tendances se dégagent : l'une à dominante pédagogique, l'autre davantage centrée sur l'empathie. Six axes ont ainsi été identifiés : l'adaptation des supports et des ressources matérielles, la modulation de la tâche pédagogique, l'organisation flexible de la classe, les médiations autour de la langue, la prise en compte des modes de perception sensorielle ainsi que les dynamiques relationnelles entre enseignant et élève et entre pairs.

Quelques perspectives se dessinent :

- concernant la formation initiale et continue : il est important de repenser le parcours de formation des enseignants généralistes en y intégrant l'expertise de formateurs spécialisés sur cette thématique. Ces formations ne doivent pas se limiter à des apports théoriques : elles doivent impérativement inclure des mises en situations concrètes et des outils directement transférables en classe.
- Concernant la prise en charge à l'arrivée et l'inclusion des élèves nouvellement arrivés : il pourra être judicieux de proposer une prise en charge variable selon les situations des élèves, hors de la classe ordinaire ou en classe ordinaire avec une aide particulière. Dans tous les cas, la prise en charge doit être assurée en continue, avec un volume horaire conséquent et suivie par l'enseignant et l'équipe pédagogique.
- Concernant les pratiques pédagogiques : l'éclectisme pédagogique est de mise. Une grande variété de modes de différenciation pourra répondre à une plus grande variété de profils d'apprenants. Les pédagogies nouvelles apparaissent comme une modalité prometteuse de différenciation au bénéfice tant des élèves en difficulté que ceux nouvellement arrivés. Elles mettent en lumière l'importance d'une approche centrée sur la relation à l'élève, le bien-être et l'interculturalité - des dimensions qu'il conviendrait désormais de structurer et

d'intégrer pleinement aux pratiques éducatives. Poursuivre les recherches sur cette forme de différenciation constituerait un prolongement pertinent pour en affiner les contours et en évaluer les effets.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (2023). *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.pretc.2023.06>.
- Armagnague M., Cossée C., Mendonça Dias C., Rigoni I. & Tersigni S. (2018). *Rapport de recherches EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, 2018. Défenseur des droits & INSHEA.
- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. *Revue Française de Pédagogie/Revue Française de Pédagogie*, 134(1), 87-96. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2774>.
- Astolfi, J.-P. (2008). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF éditeur.
- Aubin-Auger, I., et al., (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84, 142-145.
- Azaoui, B., Auger, N., & Zoïa, G. (2021). L'interculturel, l'arlésienne des INSPÉ. *Mélanges CRAPEL*, 41(1), 7-28. Nancy, France : ATILF – CNRS & Université de Lorraine.
- Battut, E., & Bensimhon, D. (2018). *Faire réussir les élèves avec la pédagogie différenciée en cycle 3*. Retz.
- Benzakki, I. (2024). Étude comparative sur l'inclusion d'élèves nouvellement arrivés à l'école primaire (France – Luxembourg – Québec) : quelles différenciations pédagogiques ? *Éducation*. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III. (tel-05037724v2).
- Burns, R. (1971). Methods for Individualizing Instruction. *Educational Technology*, 11(6), 55–56. <http://www.jstor.org/stable/44418252>.
- Chapelain, A. (2016). Le plan de travail : un outil de différenciation au service des apprentissages. https://www.meirieu.com/ECHANGES/plandetravail_chapelain.pdf.
- Cicurel, F. (2015). Vers une conceptualisation de l'action en didactique des langues. *Le Français Aujourd'hui*, 188(1), 41-52. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0041>.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*. Paris, France : ESF éditeur.
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Canopé éditions.
- Cours des Comptes. (2023). *Le rapport public annuel 2023*. <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/le-rapport-public-annuel-2023>.
- Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité Salamanque, Espagne. (1994). Dans *UNESCO, Espagne. Ministère de L'éducation et des Sciences*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre.
- De Lavergne, C. (2007). Actes du colloque bilan et perspectives de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*. Hors-Série, numéro 3. Association pour la recherche qualitative. ISSN 1715-8702.
- Éduscol. (2017). *Mise en œuvre de la différenciation pédagogique*. Ministère de L'Éducation Nationale et de la jeunesse. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/39/9/RA16_C2_FRA_DifferenciationCP_843399.pdf.
- Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ, n°113*. ENS de Lyon. <https://doi.org/10.58079/o3cc>.
- Galand, B. 2009. « Hétérogénéité des élèves et apprentissages. Quelle place pour les pratiques d'enseignement ? », *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 71.
- Gouvernement du Québec. (2022). *Inclusion scolaire. Pour la réussite de tous ! Centre de services scolaire de Montréal*. <https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/inclusionscolaire/coenseignement/#:~:text=Le%20coenseignement%20peut%20%C3%Aatre%20d%C3%A9fini,pour%20atteindre%20des%20objectifs%20sp%C3%A9cifiques>.
- Gouvernement du Québec. (2023). *Devenir enseignant*. <https://www.quebec.ca/emploi/metiers-professions/decouvrir-metiers-professions/enseignant-formation-generale-jeunes-professionnelle-adultes/devenir-enseignant>.

- Gouvernement du Québec (2025). *Tableau de bord interactif sur Power BI*. https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiODMzYTQyYTctNTc5YS00YjJmLWEzMWQtYjhjOGUzYTM1MWFmliwidCI6IjJmYzE4LWE1YjAtNDhYy05MjAwLTI4N2E4OT_A2.
- Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. (2025). *Une population ouverte et cosmopolite*. <https://luxembourg.public.lu/fr/societe-et-culture/population/demographie.html>.
- Groux, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. *Revue Française de Pédagogie/Revue Française de Pédagogie*, 121(1), 111-139. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1149>.
- Guerrero, S. (2009). Chapitre 5. Les outils d'enquête et de sondage. *Les outils de l'audit social : Optimiser la gestion des ressources humaines*, 135-161, Paris : Dunod.
- Hugon, M. (2016). Les pédagogies nouvelles : quel apport pour l'école d'aujourd'hui ? *Spécificités*, 9, 26-38. <https://doi.org/10.3917/spec.009.0026>.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche En Soins Infirmiers*, N° 102(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Legrand, L. (1984). *La différenciation pédagogique*, Scarabée, CEMEA, Paris.
- Mendonça Dias, C. (2018). Le poids des mots pour trouver sa place dans l'espace scolaire. *Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, 14, Article 14. <https://doi.org/10.4000/essais.323>.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2012). *Scolarisation des élèves. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés* Bulletin officiel n° 37 du 11 octobre 2012. <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2012). *Organisation de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire* (Circulaire n° 2012-141). Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n°37. <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2014). Le dispositif « plus de maîtres que de classes » : Projet et mise en œuvre pédagogique. <https://www.education.gouv.fr/le-dispositif-plus-de-maitres-que-de-classes-projet-et-mise-en-oeuvre-pedagogique-5825>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2018). Dossier de presse. *Concept pour une éducation motrice, physique et sportive des enfants de 0 à 12 ans*. <https://men.public.lu/content/dam/men/catalogue-publications/dossiers-de-presse/2017-2018/concept-pour-une-education-motrice.pdf>.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2019). *Pour une École inclusive* (Circulaire n° 2019-088). Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n°23. <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENE1915816C.htm>.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2025). *La réforme de la formation initiale des professeurs*. <https://www.education.gouv.fr/la-reforme-de-la-formation-initiale-des-professeurs-450109>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Intégration linguistique, scolaire et sociale. Programme de formation de l'école québécoise*. Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/francais-ilss.pdf.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2021). *Immigration et démographie en Québec en 2019*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/immigration/publications/fr/recherches-statistiques/Pub_Immigration_et_demo_2019.pdf
- Murphy Robert F. (1990). *Vivre à corps perdu : le témoignage et le combat d'un anthropologue paralysé*, trad. de Paul Alexandre, Paris, Plon.

- Noesen, M., Meyers, C., Barthel, G. et Zerbato, D. (2008). Chapitre 9. L'école luxembourgeoise face à l'hétérogénéité de ses élèves. Dans R. Martin, C. Dierendonck, C. Meyers et M. Noesen *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain : Vers de nouveaux modèles de fonctionnement du système éducatif* (p. 257-290). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.marti.2008.02.0257>.
- OCDE. (2018). *La résilience des élèves issus de l'immigration : Les facteurs qui déterminent le bien-être*. Éditions Paris.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.
- Piaget, J. (1945). *La Formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation* (1^{er} éd.). Delachaux et Niestlé.
- Querrien, D. (2017). Accueillir les élèves allophones nouveaux arrivants en milieu régional au Québec : un défi pour tous les enseignants. *Revue TDFLE*, 71. https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1275.
- Sarrazy, B. (2011). De la diversité des sujets à l'hétérogénéité des élèves : un glissement de sens à surveiller. *Les Dossiers des Sciences de L'éducation*, 26, 65-81. <https://doi.org/10.4000/dse.1100>.
- Tasra, S. (2023). *Le style d'apprentissage kinesthésique : caractéristiques et implications pédagogiques*. Carnet Hypothèses du DFI – Didactique du français et interculturelité. <https://dfi.hypotheses.org>.
- Tricot, A. (2017). La pédagogie par projet donne du sens aux apprentissages. *L'innovation pédagogique*, 5, 69-81. Retz.
- UNESCO. (2019). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 : Migration, déplacement et éducation – bâtir des ponts, pas des murs*. Éditions UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367435>.
- Wieviorka, M. (2008). L'intégration : un concept en difficulté. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 125(2), 221-240. <https://doi.org/10.3917/cis.125.0221>