

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	3
1.1.1 Jusqu'où va la différenciation pédagogique.....	4
1.1.2 Évaluation sommative.....	5
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION.....	6
1.2.1 L'évaluation scolaire : sa complexité et son histoire	6
1.2.2 Caractéristiques et évolution de l'hétérogénéité dans les classes des XIXe, XXe et XXIe siècles	7
1.2.3 Impact de l'hétérogénéité	10
1.2.4 Origine de la différenciation pédagogique et ses caractéristiques	10
1.2.4.3 L'évaluation : une réponse à la différenciation	15
1.2.5 Quelle perception face à l'évaluation différenciée	19
1.2.6 Le Plan d'étude romand (PER) et l'évaluation	20
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	21
1.3.1 Question de recherche.....	21
1.3.2 Objectifs de recherche	22
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	23
2.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES	23
2.1.1 Recherche qualitative	23
Démarche compréhensive	24
2.1.2 Approche déductive et inductive	24
2.1.3 Objectif à visée heuristique et ontogénique	25
2.1.4 Enjeux personnels.....	25
2.2 NATURE DU CORPUS.....	26
2.2.1 Récolte des données.....	26
2.2.2 Guide d'entretien.....	27
2.2.3 Procédure et protocole de recherche	28
2.2.4 Échantillonnage.....	28
2.3 MÉTHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES	29
2.3.1 Transcription	29
2.3.2 Traitement des données.....	30
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	33
3.1 PRESENTATION DES RESULTATS	33

3.1.1	<i>Hétérogénéité des apprentissages dans les classes bernoises</i>	33
3.1.1.1	<i>Types de besoins</i>	33
3.1.1.2	<i>Type de difficultés</i>	36
3.1.2	<i>Impact de l'hétérogénéité des apprentissages sur l'enseignement</i>	38
3.1.2.1	<i>Le programme</i>	39
3.1.2.2	<i>L'enseignant</i>	39
3.1.2.3	<i>Gestion de l'hétérogénéité de la classe</i>	40
3.1.3	<i>Perception de la différenciation des enseignants bernois</i>	40
3.1.3.1	<i>Choix</i>	41
3.1.3.2	<i>Obligation</i>	42
3.1.4	<i>Choix et mise en place de dispositifs de différenciation dans les classes bernoises</i>	43
3.1.4.1	<i>Niveaux et types de différenciation</i>	44
3.1.4.2	<i>Temps d'enseignements-apprentissages</i>	45
3.1.4.3	<i>Freins</i>	46
3.1.5	<i>Perception de l'évaluation différenciée chez les enseignants bernois</i>	47
3.1.5.1	<i>Avantages et désavantages</i>	48
3.1.5.2	<i>Type d'évaluation différenciée</i>	50
3.1.5.3	<i>Finalités et répercussions de cette démarche différenciée selon ces enseignantes</i>	50
3.2	ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	52
3.2.1	<i>Discussion n°1 : Stratégies d'apprentissage, autonomie et engagement de l'élève</i>	53
3.2.2	<i>Discussion n°2 : Gestion de l'hétérogénéité de la classe</i>	54
3.2.3	<i>Discussion n°3 : Les choix des enseignants et les droits de l'élève quant à la différenciation</i>	55
3.2.4	<i>Discussion n°4 : les degrés et types de différenciation mis en place dans les classes bernoises</i> ...	56
3.2.5	<i>Discussion n°5 : Évaluation différenciée, idéaux et réalité du terrain</i>	59
3.2.6	<i>Discussion n°6 : Finalités et répercussions de l'évaluation différenciée</i>	60
	CONCLUSION	62
	BIBLIOGRAPHIE	64

Introduction

L'hétérogénéité présente dans les classes actuelles est selon moi une richesse. Cependant sa gestion n'est pas toujours évidente. Le choix de mon sujet de mémoire est en lien avec l'intérêt que j'accorde à cet aspect qui m'a toujours interpellée. Déjà, lors de ma maturité spécialisée en pédagogie, je m'interrogeais sur les problèmes d'égalité des chances présentes dans le système éducatif suisse. Ce travail de mémoire me permet donc d'aller plus loin, en m'intéressant à l'étendue des dispositifs de différenciation mis en place par les enseignants. Ainsi je choisis d'orienter ma recherche sur la mise en place de cette différenciation lors de l'évaluation.

Actuellement étudiante à la Haute École Pédagogique de Delémont, j'ai effectué, tout au long de ma formation, divers stages qui m'ont permis d'être face à une des réalités des classes actuelles : la gestion de l'hétérogénéité qui est remarquable à plusieurs niveaux. Mon intérêt s'est porté sur les niveaux d'apprentissages des élèves qui en effet, ont des capacités et des modes d'apprentissages variés. Ainsi, l'enseignant doit pouvoir répondre à cette hétérogénéité en adaptant son enseignement et ses pratiques, en mettant en place de la différenciation. Force est de constater que la gestion des aspects cités précédemment est pour l'enseignant un enjeu considérable et complexe auquel il n'est pas toujours évident de répondre. Ainsi, l'étude menée a pour but de comprendre les perceptions des enseignants, leurs choix et les finalités attribuées à l'instauration de divers dispositifs de différenciation. Par conséquent, je souhaite à travers cette recherche, savoir ce qui est mis en place par les enseignants pour répondre aux besoins des élèves tant lors des différents moments d'apprentissages que pour les évaluations. Malgré les controverses et la complexité liées à l'évaluation, l'enseignant doit à un moment donné évaluer les acquis des élèves. Ainsi ma question de départ est de savoir : **comment un enseignant procède pour évaluer un élève pour lequel il a mis en place de la différenciation lors des moments d'apprentissages. Poursuit-il cette différenciation lors de l'évaluation ?** Cette démarche de recherche s'effectue en trois temps. La première étape est consacrée à la problématisation du sujet, qui s'appuiera sur ce que disent différents auteurs. À la fin de cette démarche, j'expose clairement une question et des objectifs de recherche. La deuxième étape de ce travail présente la méthodologie choisie et mise en place pour atteindre les objectifs de mon travail de mémoire. Et pour terminer, la troisième étape présente les résultats, en traitant les données récoltées auprès d'enseignants. Cela permet ainsi de réaliser une analyse en lien avec ma problématique.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

Évaluer les apprentissages des élèves est une étape par laquelle tout enseignant doit passer, car cette démarche reste obligatoire. Il s'agit en effet d'un enjeu majeur, tant du point de vue de l'enseignant que de celui de l'élève. De plus, elle a en parallèle un impact significatif sur la vie de la classe, des élèves et de leurs apprentissages. À ce sujet, voici ce que disent Fagnant, Duroisin et Van Nieuwenhoven (2014) :

L'évaluation joue également un rôle essentiel dans la vie quotidienne des classes où elle ne se limite pas à dresser un bilan des acquis au terme d'un processus, mais est au cœur des activités d'enseignement et devrait œuvrer à la différenciation et à la régulation des pratiques. (p.134)

Selon certains auteurs (Mottier Lopez & Laveault, 2008), les apprentissages sont ponctués par diverses évaluations, qui par ses différentes formes et fonctions, permettent une récolte d'informations. Cardinet (1986) attribue à l'évaluation les trois fonctions de base suivantes : la régulation, la certification et l'orientation. Perrenoud (2001) reprend les trois fonctions de base que Cardinet (1986) attribue à l'évaluation pour souligner que celles-ci ne renvoient pas à des données totalement différentes, mais qu'elles ont des visées bien distinctes. Il n'est d'ailleurs pas toujours évident de déterminer comment évaluer les apprentissages des élèves. Il s'agit d'une démarche complexe, qui requiert la prise en compte d'une multitude de « paramètres ». Si je m'intéresse à l'évolution de l'évaluation scolaire, je constate qu'elle n'a pas toujours eu les mêmes visées et finalités qu'aujourd'hui. En effet, depuis des années, elle est sujette à de nombreuses controverses. Grâce à celles-ci, la fonction de l'évaluation a progressivement changé. Mottier-Lopez et Laveault (2008) confirment que les multiples recherches et études qui ont été menées sur l'évaluation scolaire ont suscité et soulevé de nombreuses questions. Toutes ces démarches ont permis de réorienter ainsi que de redéfinir différents concepts et notions liés à l'évaluation. Ce questionnement autour des enjeux des pratiques évaluatives est également lié aux rôles multiples associés à l'évaluation. À ce propos, voici ce que relève Allal (2007) : « Les évaluations font partie intégrante de l'enseignement et devraient permettre d'assurer l'articulation des actions d'enseignement avec les processus d'apprentissage des élèves » (p.139). En me penchant sur les notions mentionnées ci-dessus, je touche indéniablement à l'aspect de l'hétérogénéité présente dans les classes. Les sources de cette hétérogénéité sont multiples. Demeuse et Baye (2008) proposent les formes d'hétérogénéités suivantes :

l'âge, le genre, le QI, le niveau scolaire global, les acquis dans une matière, l'origine sociale, l'origine ethnique, etc. (cité par Galand, 2009, p.5). Cette hétérogénéité est vaste et a sans conteste une « influence » sur l'enseignant, l'enseignement, les élèves ainsi que sur leurs apprentissages (Galand, 2009). Face à celle-ci, l'enseignant se doit de différencier afin de répondre du mieux possible aux besoins diversifiés des élèves. Ainsi, Perrenoud (2005) rappelle que la différenciation pédagogique est un concept qui apparaît vers les années 1960-1970. Cette démarche, synonyme de « discrimination positive, veut rompre avec l'indifférence aux différences et favoriser les défavorisés, de manière active, explicite et légitime, au nom de l'égalité des chances » (p.5). De plus, il mentionne que cette démarche de différenciation souligne l'impossibilité de « considérer qu'il est équitable de donner à chacun la même dose d'instruction » (p.5). La différenciation est une démarche couramment mise en place à différents moments des apprentissages. À travers celles-ci, l'enseignant donne à l'élève des outils pour lui permettre d'entrer dans l'apprentissage souhaité. Il prend en compte le rythme et les besoins de l'élève.

Comme le dit Perrenoud (2005), en différenciant et en mettant les élèves au centre de leurs apprentissages, il est possible de :

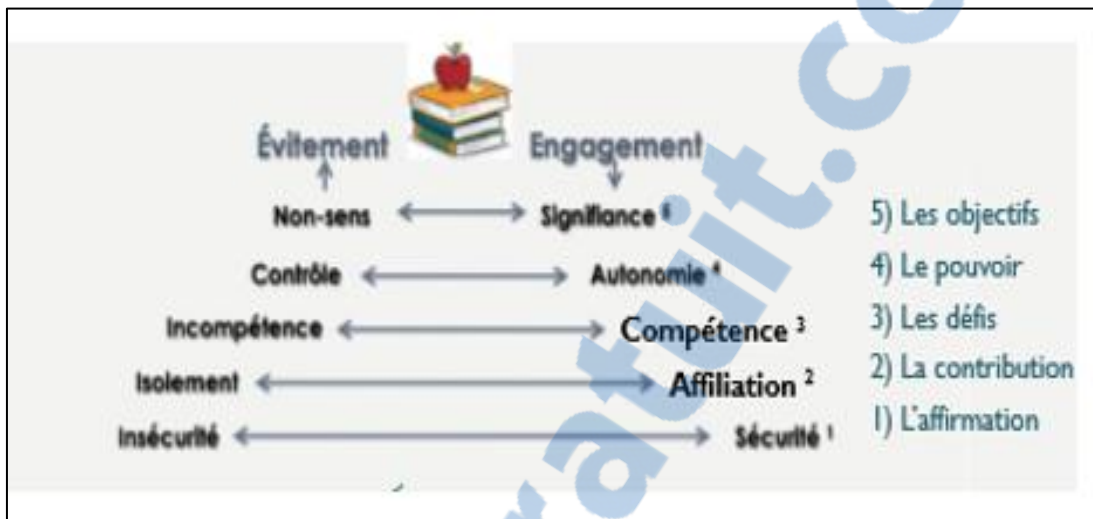
Identifier d'avance les besoins et les acquis des élèves, pour leur administrer un traitement ad hoc conçu d'avance ; il faut les engager dans des situations-problèmes ou des projets, qui les confrontent à des obstacles, dont le dépassement devient l'objectif à court terme et pilote des interventions différenciées de l'enseignant. (p. 7)

1.1.1 Jusqu'où va la différenciation pédagogique

On peut alors se pencher sur les « limites actuelles » de la différenciation, en s'interrogeant sur les bienfaits qu'elle pourrait apporter à l'élève, en allant au-delà des moments d'apprentissages. Si un élève a des besoins spécifiques pour progresser dans son apprentissage, n'a-t-il pas les mêmes besoins lors de l'évaluation ? L'évaluation n'est-elle pas un aboutissement qui est censé « refléter » l'apprentissage par lequel l'élève est passé ?

La démarche évaluative est d'autant plus significative, car son impact sur l'élève n'est pas moindre. Comme le relèvent Fagnant, Duroisin et Van Nieuwenhoven (2014), l'idée de Martinot (2006), selon laquelle l'évaluation peut apporter à l'élève une image positive comme négative de lui-même, se justifie par les aspects suivants : les « bons résultats » qu'il obtiendra pourront provoquer un sentiment de confiance en lui et en ses capacités (Fagnant, Duroisin & Van Nieuwenhoven, 2014). Dans le cas où il obtient de « mauvais résultats », cela peut engendrer une perte de son estime et de confiance en ses capacités. Tous ces

éléments réunis peuvent l'amener à cultiver une attitude négative face aux apprentissages scolaires, en développant des stratégies d'évitement (Fagnant, Duroisin & Van Nieuwenhoven, 2014, p.134). La figure 1 ci-après, présentée par Leroux (2017), schématise divers besoins en lien avec l'engagement de l'élève. En effet cet aspect dépend et influence



plusieurs facteurs tels que les attentes, les goûts et les buts que l'élève poursuit.

Figure 1: Les besoins de l'élève

Leroux (2017) relève que l'engagement est également en lien avec des besoins psychologiques qui ont un impact sur la scolarité de l'élève. Ainsi plusieurs étapes doivent être « parcourues » pour que l'élève puisse parvenir à un engagement dans son apprentissage.

Ainsi les propos de Leroux (2017) rejoignent les mentions de Martinot (2006) quant à l'impact psychologique des « expériences » positives ou négatives auxquelles l'élève fait face lors des moments d'apprentissages ou d'évaluations. Je vais tenter de comprendre les raisons pour lesquelles cette démarche évaluative peut avoir une connotation « négative ».

1.1.2 Évaluation sommative

L'évaluation sommative peut être perçue comme « stigmatisante » dans sa tendance à cataloguer « les bons et les mauvais élèves ». Par conséquent, tous ces éléments ont un impact sur l'élève, sur son apprentissage, son investissement, sa motivation, son estime de soi, mais également sur la suite de sa scolarité. À ce propos, Perrenoud (1998a), relève que « l'évaluation attise nécessairement les passions, puisqu'elle stigmatise l'ignorance des uns

pour mieux célébrer l'excellence des autres » (p. 5). L'évaluation sommative différenciée semble être une démarche évaluative encore peu utilisée par les enseignants en Suisse. Un article québécois intitulé « la différenciation de l'évaluation¹ » explique que ce type de démarche est généralement mis en place pour des élèves dont le diagnostic atteste d'un trouble ou d'un handicap qui impacte sur leurs apprentissages. La prise en compte de tous les aspects mentionnés précédemment me pousse à me demander pourquoi ne pas avoir recours à de la différenciation lors des évaluations pour tous les élèves. C'est en poursuivant ce questionnement que je souhaite me pencher sur les enjeux que proposent les diverses recherches liées l'évaluation différenciée en contexte scolaire.

1.2 État de la question

1.2.1 L'évaluation scolaire : sa complexité et son histoire

Dans sa thèse Baribeau (2015) présente un « bref historique » de l'évaluation entre 1960 et 2000. À travers celui-ci, il est possible d'entrevoir l'évolution de l'évaluation « d'hier » jusqu'à celles connues aujourd'hui. L'étude menée par cette auteure présente le bilan des travaux effectués par De Ketele (1983) qui souligne que jusqu'à la fin des années 1960, l'évaluation servait à « mesurer l'intelligence et les connaissances acquises par l'élève et à classer son rendement scolaire en le situant par rapport à une norme de comparaison, soit à interprétation normative » (p.7). Les années 1970 sont marquées par l'intérêt considérable porté à l'évaluation scolaire, qui devient alors un objet d'étude. Ainsi, les recherches menées donneront lieu à de nombreux « développements théoriques et propositions de pratiques évaluatives dans le contexte de la classe ». C'est lors des années 1980 et 1990 que la démarche évaluative est influencée par le courant behavioriste, ce qui va donner à l'évaluation une tout autre « dimension » (Baribeau, 2015). L'auteure s'appuie également sur Perrenoud (1993) et Scallon (1988) qui soutiennent l'idée selon laquelle à cette période, l'évaluation scolaire sert à vérifier « l'atteinte ainsi que la maîtrise de divers objectifs d'apprentissage ». Ils ajoutent que « les objectifs sont ciblés dans le but d'évaluer les performances des élèves. Ainsi, les résultats obtenus apportent aux enseignants des mesures de remédiation » (cité par Baribeau 2015, p.11). Cette même auteure décrit le début des années 2000 comme un tournant décisif pour le système éducatif. En effet, c'est à cette période-là que naît une réforme du système éducatif qui débute aux États-Unis et qui va se propager dans plusieurs pays de chaque continent. Elle va générer de nombreux

¹ http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/cpea_evaluation6.pdf

changements et soulever d'innombrables questions, ce qui aura un impact sur le système éducatif lui-même (p. 17).

Baribeau (2015) précise que cette réforme permet la mise en place de diverses mesures et adaptations qui donnent l'opportunité aux élèves de « franchir le processus de scolarisation avec succès » (p.18). Elle met le doigt sur des aspects liés aux théories de l'apprentissage « cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste », qui selon Legendre (2000, 2001, 2004) et Tardif (2006) sont des conceptions qui « mettent l'élève au centre et qui s'intéressent aux stratégies et méthodes que ce dernier met en place pour construire activement son savoir, à travers les différentes tâches qu'il doit accomplir » (Baribeau, 2015, p. 19). De ce fait, il est possible de constater que l'élève et ses besoins préoccupent davantage. Ce qui permet d'affirmer qu'une évolution sensible est remarquable d'année en année. De plus, l'enseignant commence à mettre en place des formes de différenciation à divers moments des apprentissages.

En outre, l'évolution du système éducatif est également en lien avec l'hétérogénéité grandissante dans les classes.

1.2.2 Caractéristiques et évolution de l'hétérogénéité dans les classes des XIXe, XXe et XXIe siècles

« Les classes sont désormais et pour longtemps hétérogènes » c'est ce qu'affirme Grandguillot (1993, p. 11). Elle ajoute que l'hétérogénéité est un terme qui commence à être utilisé dès les années 70 et qui s'est construit dans « un processus historique ». Voici les trois composantes caractéristiques de l'hétérogénéité qu'énumère l'auteure (p. 33) :

- L'hétérogénéité de niveaux.
- L'hétérogénéité des origines sociales et culturelles.
- L'hétérogénéité des comportements vis-à-vis des apprentissages scolaires

Des points communs peuvent être relevés quant « au procédé d'apparition de l'hétérogénéité » que mentionne Granguillot (1993). D'après Suchaut (2014) :

Le terme d'hétérogénéité a fait son apparition de manière progressive dans le langage courant des enseignants à la suite de l'évolution du système éducatif français. [...] Une population d'élèves se conforme moins à la norme scolaire traditionnelle. Pour toutes ces raisons, de la maternelle à l'université, le public s'est diversifié tout en donnant lieu à une plus grande difficulté dans l'exercice du métier

d'enseignant. Cette hétérogénéité, si souvent mise en avant dans le discours des acteurs, recouvre en fait plusieurs dimensions au niveau des élèves : niveau d'acquisition, capacités cognitives, comportements scolaires, milieu social, etc. [...]. (cité par Zackhartchouk, 2014, p. 18)

Meirieu (2014) présente quelques caractéristiques des classes du XIXe siècle. À cette époque, il existe « trois modes pédagogiques » qui sont les suivants : individuel, mutuel et simultané (repris par Zakhartchouk, 2014, p.7). Chaque mode a sa particularité et est mis en place selon différents critères :

- Le mode le plus fréquemment « utilisé » est le « mode individuel » : pour les classes dont l'effectif est « aléatoire ». Ce modèle pédagogique se rapproche de l'individualisation. L'enseignant donne une leçon et des exercices à chaque élève, de manière individuelle.
- Le « mode mutuel » : des « moniteurs » viennent dans les classes et enseignent aux élèves moins avancés. De plus, ces moniteurs sont formés par les enseignants, afin de leur permettre d'effectuer au mieux les tâches journalières auprès des élèves dans le besoin.
- Le « mode simultané » : permet la formation de groupe par niveaux, soit de manière homogène. La formation de ces classes par niveaux est d'au minimum trois élèves. L'enseignant veille à ce que chaque élève fasse la même chose.

En ce qui concerne les classes du XXe siècle, Kreft (2016) mentionne que le public scolaire est, jusqu'à la fin de la Première Guerre mondiale, relativement homogène : les filles et les garçons sont « scolarisés » dans des bâtiments différents et l'enseignement est généralement destiné à l'élite. Cette homogénéité va perdurer jusqu'à la fin des années 20, puis divers dégâts liés à cette guerre vont permettre, petit à petit, au public scolaire de devenir « socialement hétérogène ». Au fil des années, des changements se font ressentir sur le plan pédagogique : de nouvelles méthodes d'enseignement vont apparaître.

Kreft (2016) relève les aspects suivants : la prise en compte des biorythmes, le changement de la disposition des tables et la réduction d'une classe à 25 élèves (p.8). Il y a donc une prise de conscience quant aux différences entre les élèves. De plus, l'auteur présente quelques facteurs liés au développement de l'hétérogénéité à travers les siècles qui sont les suivants : la démocratisation de l'enseignement, la suppression de filière suite à la réforme Haby en 1975 (concerne le collège uniquement), l'allongement de l'âge moyen de la scolarisation. Tous les éléments cités précédemment permettent une « meilleure » égalité des chances et un accès à l'enseignement. L'hétérogénéité continue de s'accroître durant le XXIe siècle également.

Voici ce que dit Kull (2006) :

Les classes s'avèrent toujours plus colorées et multiculturelles. Cette hétérogénéité découle en partie de la proportion d'enfants étrangers ou qui parlent une langue étrangère. Ces dernières années, le pourcentage des classes très hétérogènes s'est accru, mais cette hausse se manifeste surtout dans les régions industrielles et frontalières, ainsi que dans les grandes villes, où leur proportion dépasse la moyenne. (p. 17)

Pour appuyer cette citation, la figure ci-dessous, présentée par l'Office Fédérale de la statistique (2016)², indique l'évolution d'un des aspects de l'hétérogénéité soit l'hétérogénéité culturelle depuis 1990 jusqu'en 2009.

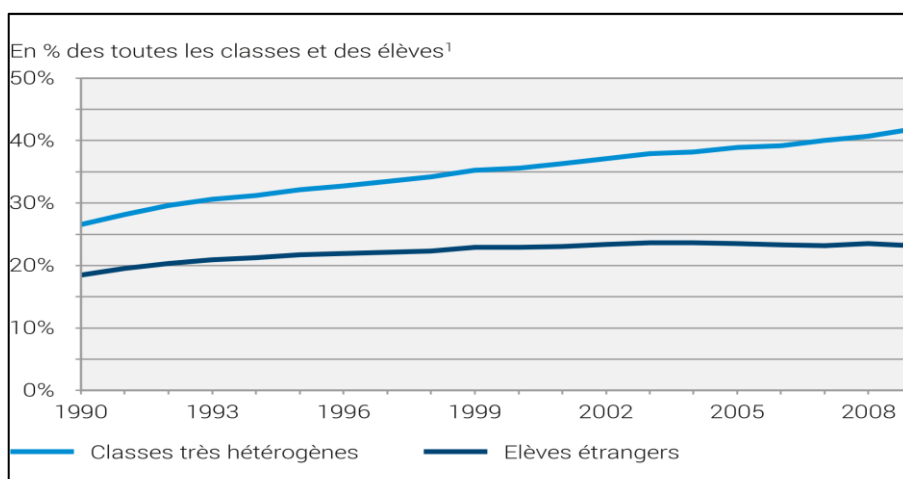


Figure 2: Hétérogénéité culturelle des classes, 1990-2009

Selon Leroux et Paré (2016) les variables de l'hétérogénéité peuvent être thématisées en trois sous-thèmes qui sont les suivants :

- L'aspect relationnel ; qui touche aux stratégies familiales en lien avec la scolarité, aux interactions avec l'enseignant ainsi que celles avec les pairs.
- Le cadre de vie de la classe ; qui englobe le cadre familial et scolaire.
- L'élève lui-même ; qui implique des aspects liés aux besoins spécifiques, aux différents processus d'apprentissages, aux acquis et expériences ainsi qu'aux caractéristiques biologiques. (p.37)

² OFS 2016, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicateurs/heterogeneite-culturelle.assetdetail.863987.html>

En m'appuyant sur les éléments mentionnés précédemment, je souhaite maintenant m'intéresser à l'impact que cette hétérogénéité a sur le contexte de la classe ainsi que sur l'enseignant et l'enseignement.

1.2.3 Impact de l'hétérogénéité

Dans les classes actuelles, l'hétérogénéité met les enseignants face à un réel défi : mettre en place un enseignement, des aides et « dispositifs » centrés sur l'élève et ses apprentissages, en prenant en compte ses besoins afin de lui permettre d'avoir les outils nécessaires pour entrer dans les apprentissages souhaités.

Le tableau 1 ci-après, que propose Leroux (2017) répertorie divers défis auxquels peuvent être confrontés les enseignants.

Tableau 1: Défis à surmonter

Défis	Pistes de solution
Temps de préparation nécessaire pour différencier	Collaborer avec les collègues, les élèves, les parents, etc.
Vouloir tout faire trop vite	Y aller de façon GRADUELLE!!! Prioriser! Regrouper les besoins des élèves. Constater les bénéfices avant de poursuivre!
Bien connaître le programme et ses élèves*	Se donner du temps et des moyens, y aller graduellement, faire des choix, prioriser.
Évaluation	Miser sur l'évaluation formative et impliquer les élèves eux-mêmes et leurs pairs!
Donner plus, plus, plus (trop!) de temps	Morceler la tâche, reformuler, apporter du soutien (ex.: relancer), etc.
Temps nécessaire en classe pour le soutien	Se dégager du temps en rendant les autres élèves autonomes.

En regard des éléments mentionnés jusqu'ici, il me semble approprié d'affirmer que le métier d'enseignant est complexe et est en constante évolution, car il est face à un « public » qui change et évolue. Cette évolution a donc un impact sur l'enseignement : les enseignants sont amenés à revoir leur façon d'enseigner. À noter que leurs « préoccupations » n'ont pas toujours été de cet ordre. Ainsi, un bref retour en arrière permet de comprendre comment la différenciation a vu le jour.

1.2.4 Origine de la différenciation pédagogique et ses caractéristiques

Il y a quelques années, l'enseignant privilégiait, comme le dit Meirieu (2014) « la logique de l'enseignement à celle de l'apprentissage » (repris par Zakhartchouk, 2014, p.7). D'après Avanzini & Mougnotte (2012), la différenciation est une pratique qui « voit le jour » au Moyen-âge. Période durant laquelle un enseignement individualisé était possible. Par la suite, un enseignement « collectif » a été mis en place. Cette pratique inhabituelle va se

développer grâce aux « Frères de l'école chrétienne » : il est plus simple pour ces derniers d'enseigner à des élèves et classes « homogènes », regroupés selon les critères suivants : niveau d'étude et âge.

En France, c'est au XIXe siècle que l'école publique met en place ce même procédé d'enseignement. Le but poursuivi à travers cette pratique est « l'homogénéité de l'âge, du rythme de travail, de la réceptivité mentale ainsi que des intérêts culturels des élèves » (p.). Toutes ces « exigences » vont s'avérer difficiles à satisfaire, car très vite le constat suivant est relevé : chaque élève est différent. Par conséquent, l'hétérogénéité des élèves permet la mise en place de la pédagogie différenciée (Avanzini & Mougnotte, 2012).

Leroux & Paré (2016, p.2) s'appuient sur des recherches de Burns (1971) qui suggère ceci :

- Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Les différentes recherches exposées jusqu'ici me permettent d'avancer que cette hétérogénéité a un impact sur l'enseignement, ce qui génère des changements dans la manière d'enseigner : notamment sur la façon dont les enseignants adaptent leur enseignement, en ayant recours à des démarches de différenciation. La pédagogie différenciée est définie par Connac (2012) comme étant « l'ensemble des organisations matérielles et structurelles qui tendent à répondre de manière effective aux besoins d'apprentissages de chaque élève » (p. 20). Cet auteur explique que la préoccupation centrale de l'enseignant devrait être la suivante : permettre à chaque élève d'être, aussi souvent que possible, dans une « situation d'apprentissage féconde pour lui », ce qui favorise son développement personnel à divers niveaux. De plus, Perrenoud (1997) insiste sur le fait que différencier est une manière de « lutter à la fois pour que les inégalités devant l'école s'atténuent et pour que le niveau monte » (cité par Connac, 2012, p. 21). L'impact des démarches de différenciation est considérable tant sur l'élève que sur son attitude face aux

apprentissages. Perrenoud (1995) exemplifie le propos précédent en prenant le cas d'un enseignant qui met en place dans sa classe un enseignement non-différencié. Il relève le fait qu'en procédant ainsi, certains élèves n'auront pas les outils appropriés pour « entrer » dans l'apprentissage : si pour certains élèves la tâche est trop « compliquée », l'obstacle pourrait être perçu comme insurmontable. Dans le cas où la tâche ne présente aucun obstacle, les élèves concernés « n'entament » aucun apprentissage. Battut & Bensimhon (2006) ajoutent que dans ce genre de cas, les élèves n'apprennent pas à mettre en place des outils et des méthodes de travail qui leur permettent « d'effectuer des tâches plus complexes ».

Ainsi les stratégies d'apprentissages font partie intégrante des outils dont l'élève a besoin. L'enseignant a donc un rôle important dans la mise en place de ce processus. Leroux et Paré (2016) décrivent ces stratégies d'apprentissage comme un moyen permettant de « faire acquérir aux élèves des processus cognitifs dont ils ont besoin pour traiter de l'information et faciliter ainsi leur apprentissage » (p.204). Dans leur ouvrage, elles listent divers avantages et limites de cette démarche. Elles mentionnent également les besoins des apprenants pour qui cet outil peut être bénéfique.

Les éléments mentionnés précédemment rejoignent ce qu'évoque Leroux (2017) lors d'une conférence donnée en septembre dernier : elle met en évidence l'importance des besoins de l'élève quant à la sécurité, à l'autonomie et à la signifiante. Elle relève le fait qu'un des buts de la différenciation est de permettre à l'élève d'acquérir de l'autonomie. À ce sujet, Caron (2008) présente différentes caractéristiques de l'autonomie. Dans un premier temps, elle explique que l'autonomie globale d'une personne se compose de plusieurs facettes dont l'enjeu est de responsabiliser les élèves. « La méthode d'enseignement » a un rôle important dans le développement de l'autonomie de l'élève. Il est donc fondamental que l'enseignant se questionne quant aux diverses aides qu'il met en place pour celui-ci. De ce fait, pour adapter les outils aux besoins de l'élève, il me paraît judicieux de s'appuyer sur les caractéristiques des niveaux de différenciation.

1.2.4.1 Les niveaux de différenciation

Depuis quelques années maintenant, les enseignants tentent de répondre du mieux possible aux besoins diversifiés des élèves. Ainsi, ils mettent en place des dispositifs de différenciation qu'il est possible de catégoriser en fonction de l'impact plus ou moins significatif de cette démarche. Cette dernière se compose de plusieurs « niveaux » tels que les élèves, l'institution, la suite de la scolarité et le rapport au PER. Caron (2008) catégorise les dispositifs de différenciation en quatre thèmes qui sont les suivants : la diversification, la différenciation authentique, l'adaptation et l'individualisation.

Dans son ouvrage, elle mentionne la notion de « trilogie éclairante » (p.4). Elle met en évidence qu'il n'est pas possible de parler de différenciation pédagogique de manière isolée, car elle n'existe pas pour elle-même. Il faut donc un contexte pour s'actualiser.

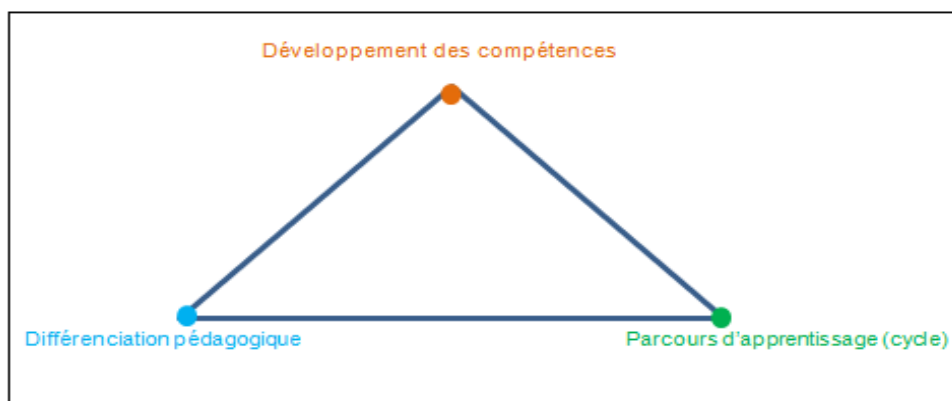


Figure 3: La trilogie éclairante

Les niveaux de différenciation que proposent cette auteure ainsi que Leroux et Paré (2016) me permettent d'élaborer le tableau 2 ci-après, en mettant en évidence quelques caractéristiques que je traite ensuite.

Tableau 2: Caractéristiques des niveaux de différenciation

Niveaux de différenciation			
Programme général			Programme modifié
Diversification	Différenciation authentique	Adaptation	Individualisation Elle peut être temporaire
Variété au niveau de : ressources documentaires, des personnes-ressources, du matériel disponible, etc.	Flexibilité : différenciation des dispositifs pédagogiques au niveau du : contenus, processus, structures, productions	Apports supplémentaires à la différenciation authentique tels que synthèses illustrées, texte aéré, élimination de quelques exercices	Modification des critères d'évaluation, formulation de question par oral au lieu de l'écrit, lecture d'un texte par une tierce personne (ou audio)
Enseignant		Enseignant et autres intervenants	

La diversification serait alors un premier pas qui « admet » la réalité du contexte hétérogène qu'est la classe. La différenciation authentique est perçue comme la deuxième étape,

composée de différents dispositifs. Ces derniers sont mis en place dans des contextes précis tels que : les structures, les contenus, les processus ou les productions.

Quant à l'adaptation, il s'agit de compléments parfois nécessaires que l'enseignant met en place lorsqu'il constate des besoins spécifiques. Puis pour terminer, l'individualisation, aussi appelé « modification » par Leroux et Paré (2016) est une modification du programme que l'enseignant est amené à mettre en place lorsque l'adaptation n'est pas suffisante pour l'élève ayant des besoins spécifiques. Ainsi, les moments durant lesquels l'enseignant souhaite mettre en place divers dispositifs de différenciation peut également être questionnés. Tous ces aspects poussent ma réflexion vers la question suivante : pourquoi ne pas envisager de la différenciation lors de l'évaluation sommative également ?

1.2.4.2 Les différents types d'évaluation

Une séquence d'enseignements-apprentissages est composée de différentes « phases ». En m'appuyant sur le schéma que propose le moyen d'enseignement « S'exprimer en français » (Dolz-Mestre, Noverraz & Schneuwly, 2001, p.7), j'ai souhaité réaliser la figure suivante, qui pourrait être adaptée à diverses branches scolaires. Elle décrit les divers temps d'enseignements-apprentissages.

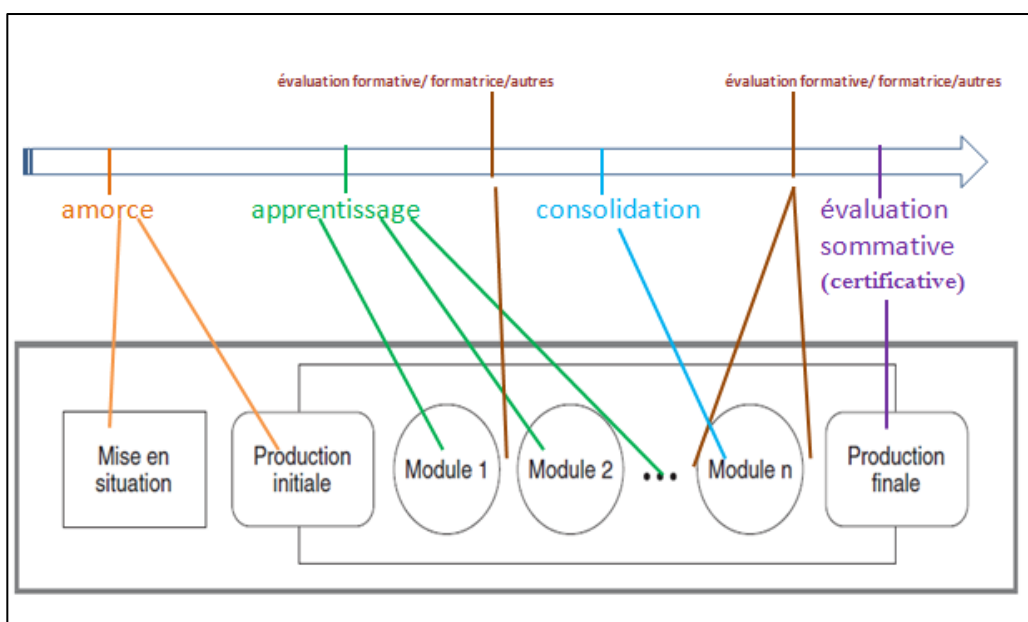


Figure 4: Temps d'enseignements-apprentissages

Ces derniers sont principalement composés des phases suivantes : l'amorce, l'apprentissage et la consolidation. De plus, ces différents moments sont ponctués de

diverses évaluations. Je reviendrai sur cette figure 3 lors des chapitres deux et trois afin d'expliquer comment je l'utilise dans ma recherche.

Comme le montre la figure 3, il existe plusieurs types d'évaluations réalisées tout au long de ce temps d'enseignements-apprentissages. Celles-ci comportant des enjeux bien distincts. Le tableau ci-dessous, que présentent Leroux et Paré (2016, p. 117), récapitule les différents types et fonctions de l'évaluation :

Tableau 3 : Fonctions et types d'évaluations

Fonctions	Types
1. Réguler (en aidant et en différenciant)	1. Évaluation formative -> régulation
2. Dépister	2. Évaluation diagnostique -> « dépistage »
3. Autoréguler	3. Évaluation formatrice -> autorégulation
4. Faire un bilan	4. Évaluation sommative-> reconnaissance d'acquis
5. Attester des acquis	5. Évaluation certificative-> attestation sociale
6. Orienter	6. Évaluation pronostique/prédicative-> promotion, orientation

Quelles que soient les formes et visées de l'évaluation, elles permettent à l'enseignant et à l'élève de se rendre compte de l'évolution, des acquis, des progrès ainsi que de constater ce qui doit encore être travaillé ou consolidé.

1.2.4.3 L'évaluation : une réponse à la différenciation

De nombreux auteurs et recherches attribuent à l'évaluation formative un rôle « régulateur » important dans l'apprentissage de l'élève. Allal et Mottier-Lopez (2005) semblent rejoindre l'idée que l'évaluation formative joue un rôle fondamental dans « les activités d'enseignements-apprentissages ainsi que dans les régulations interactives » (cité par Fagnant, Duroisin & Van Nieuwenhoven, 2014).

Il est donc important de prendre en compte l'impact de l'évaluation sur l'élève ainsi que sur ses apprentissages. À ce sujet, une étude a été menée par Issaieva et Crahay (2010) auprès de 1112 élèves de 5^e primaire en France, au sujet des « conceptions de l'évaluation des élèves ». Cette recherche met en exergue l'influence de l'évaluation sur l'élève à différents niveaux. Il est également expliqué que :

Lorsque l'évaluation scolaire met l'accent sur le rendement et compare les élèves en fonction de leurs résultats, ceux-ci se focalisent prioritairement sur les performances,

ce qui, en cas de difficulté, peut provoquer anxiété, baisse de la perception de ses compétences scolaires, évitement et désengagement des tâches scolaires. À l'inverse, dans des contextes évaluatifs qui privilégient l'évaluation de l'état des connaissances des élèves dans le but de diagnostiquer leurs difficultés et de les faire progresser, ces derniers portent plus d'intérêt à la maîtrise des savoirs, adoptent des buts d'apprentissage, redoutent moins de commettre des erreurs et s'investissent davantage dans les tâches. (p.34)

À ce propos, Issaieva et Crahay (2010) vont plus loin. Ils apportent des précisions quant à ce qui résulte des pratiques évaluatives sur « les perceptions et les interprétations subjectives que les élèves se font des messages provenant du contexte scolaire » (p.34). Ils expliquent que l'interprétation des pratiques évaluatives faites par l'enseignant joue un rôle prépondérant pour l'élève, car elle impacte sur ses conceptions, son positionnement ainsi que son engagement dans les apprentissages. Il est maintenant possible d'entrevoir la pointe de l'iceberg concernant l'impact ainsi que les enjeux liés à l'évaluation. Je m'interroge alors sur les solutions concevables pour que l'évaluation ne soit pas une source de sentiments négatifs pour l'élève. Ainsi la différenciation de l'évaluation semble être une solution envisageable. Meirieu (1990) décrit trois différents types d'évaluations auxquelles il attribue des fonctions essentielles dans la différenciation. L'évaluation prédictive qui précède l'apprentissage : elle permet de mesurer les acquis et les prérequis des élèves. Puis il corrobore les éléments explicités précédemment, en proposant également l'évaluation formative : elle intervient en cours de la séquence et qui permet de réguler les apprentissages. L'évaluation sommative intervient en fin d'apprentissage. Elle a la principale fonction suivante : vérifier si les élèves ont atteint les objectifs (cité par Perraudeau, 1994, p. 27).

1.2.4.4 Différencier jusqu'à l'évaluation

Dans un souci de « cohérence éducative », découlant souvent d'un problème d'équité, certains enseignants et chercheurs souhaitent poursuivre ce raisonnement lors de l'évaluation sommative. Dubois (2016) met un accent sur le fait que les élèves ont besoin de la mise en place de dispositifs de différenciation tant en situation d'apprentissage qu'en situation d'évaluation. Comme mentionné dans le chapitre « Définition et importance de l'objet de recherche », actuellement, l'évaluation différenciée est souvent destinée à des élèves qui présentent des troubles d'apprentissages ou des handicaps diagnostiqués par un expert dans le domaine. Il est donc intéressant de se demander si cette démarche de différenciation de l'évaluation doit être mise en place uniquement dans les situations citées précédemment. Autrement dit, un élève n'étant pas « diagnostiqué » ne peut-il pas

également avoir un besoin de différenciation lors de l'évaluation ? Ainsi cela donnerait du sens et de la continuité à la démarche de différenciation des apprentissages effectuée précédemment. Des auteurs (Blais & al., 2015) présentent quelques éléments de réponse à ce sujet. Dans un contexte d'évaluation des apprentissages, ce groupe de chercheurs associe à cette démarche évaluative diverses valeurs, telles que la justice, l'égalité, l'équité, la transparence, la rigueur et la cohérence. Ainsi, en partant des quatre niveaux de différenciation présentés plus haut, soit la diversification, la différenciation authentique, l'adaptation et l'individualisation, l'enseignant peut mettre en place de la différenciation lors de l'évaluation. Contrairement à Leroux et Paré (2016) et à Caron (2008), ces chercheurs ont divisé les niveaux de différenciation en trois groupes distincts : la flexibilité, l'adaptation et la modification. Ils présentent le tableau 4 ci-après (Blais & al., 2015, p.11). Ce dernier permet de se rendre compte de la portée de chaque niveau de différenciation sur l'objet d'évaluation, ses exigences et critères ainsi que la fréquence et l'incidence que ces démarches ont sur le jugement. La démarcation précédant le niveau « modification » montre que son impact sur les éléments cités précédemment est plus conséquent que l'adaptation et la flexibilité.

Tableau 4: Niveaux de différenciation et évaluations

Tableau synthèse des niveaux de différenciation pédagogique					
Niveau	Définition	Impact sur l'objet d'évaluation	Niveau de difficulté	Exigences et critères d'évaluation	Fréquence et incidence sur le jugement
1. Flexibilité	Souplesse qui permet d'offrir des choix à l'ensemble des élèves afin qu'ils démontrent leurs compétences et poursuivent leurs apprentissages.	Les interventions ne changent pas l'objet d'évaluation.	Les tâches sont d'un même niveau de difficulté.	Les exigences et les critères d'évaluation sont communs à tous les élèves et s'appuient sur le programme de formation.	La flexibilité est une mesure ponctuelle qui n'a pas d'incidence sur le jugement.
2. Adaptation	Aménagements essentiels qui tiennent compte des caractéristiques et des préalables d'un élève afin qu'il démontre ses compétences et poursuive ses apprentissages.	Les interventions ne changent pas l'objet d'évaluation.	Les tâches sont d'un même niveau de difficulté.	Les exigences et les critères d'évaluation sont communs à tous les élèves et s'appuient sur le programme de formation.	Les adaptations se présentent dans plusieurs contextes. Elles n'ont pas d'incidence sur le jugement, mais doivent être indiquées dans le plan d'intervention pour les disciplines où elles sont requises.
3. Modification	Changements essentiels qui tiennent compte des caractéristiques et des préalables d'un élève afin qu'il poursuive ses apprentissages au meilleur de ses capacités.	Les interventions changent l'objet d'évaluation.	Les tâches présentent un niveau de difficulté réduit.	Les critères d'évaluation sont ciblés et les exigences sont fixées pour l'élève dans son plan d'intervention sur la base de ses besoins particuliers.	Les modifications sont mises en place de façon exceptionnelle, car elles ont une incidence sur le jugement et le cheminement scolaire de l'élève. Elles sont indiquées dans le plan d'intervention et au bulletin de l'élève pour les disciplines où elles sont requises.

Selon Girard (2017), les objectifs poursuivis à travers cette démarche évaluative de différenciation permettent principalement de renforcer l'estime de soi ainsi que de lutter contre la démotivation et le décrochage (en prenant en compte les progrès faits par les élèves). De plus, elle lui donne la possibilité de comprendre qu'il peut agir sur ses apprentissages. « L'évaluation par compétences doit permettre à l'élève de s'interroger sur la qualité de son travail, sur ses méthodes et sur son investissement » (p.1). Cet auteur ajoute qu'en impliquant l'élève dans cette démarche, cela permet de donner du sens à ses apprentissages. « La précision de l'évaluation doit l'amener à comprendre ses erreurs pour pouvoir y remédier » (p.1). Tous ces aspects mettent en avant l'importance de l'équité dans le contexte scolaire : l'enseignant planifie et adapte son enseignement sur les « bases d'un apprentissage commun », tout en prenant en compte les caractéristiques individuelles et des besoins de chaque élève (Dubois, 2016).

Ainsi, en me référant aux caractéristiques des classes du XIXe ,XXe et XXIe siècles présentées précédemment, le constat est sans appel : l'intérêt lié aux besoins de l'élève a évolué. La réflexion autour des divers dispositifs de différenciation en est la preuve tangible. En plus des niveaux de différenciation décrits plus haut, il existe quatre types ou axes de différenciation que Dubois (2016) présente dans son article. Il y a la différenciation au niveau des contenus, c'est-à-dire ce sur quoi la tâche va porter. Puis la différenciation des productions se base sur ce que vont fournir les élèves, soit les résultats observables. En ce qui concerne la différenciation des processus, l'enseignant appréhende comment la tâche va être exécutée. Pour terminer, l'enseignant peut mettre en place de la différenciation au niveau des structures : elle porte sur les modalités d'exécution de la tâche (p.80). En somme, ces dispositifs sont également des portes d'entrée pour l'évaluation différenciée. Ils ont un impact sur l'élève, ses apprentissages ainsi que ses besoins. Cette auteure soutient également que le choix de l'évaluation différenciée n'est pas une « mode actuelle », mais qu'il s'agit d'une démarche qui « va de soi », car elle donne suite à la différenciation mise en place lors des différents moments d'apprentissages de l'élève.

Poutoux (2012), ajoute que l'évaluation différenciée est mise en place dans « une logique d'apprentissage et non de résultat », car elle est considérée comme partie intégrante « d'un processus d'apprentissage » (p.5). Les mentions de Dubois (2016) et Poutoux (2012) m'amènent à réfléchir quant à la posture professionnelle que l'enseignant devrait adopter face à cette démarche évaluative.

1.2.5 Quelle perception face à l'évaluation différenciée

Certains enseignants pourraient être contre la mise en place de l'évaluation différenciée, en soutenant différents arguments tels que l'impact sur les autres élèves, sur les parents des écoliers, sur l'élève en question ou sur un sentiment d'injustice qui pourrait être ressenti. En effet, si nous prenons l'exemple d'un enseignant qui décide d'évaluer un élève par oral, car ce dernier est dyslexique, un sentiment d'injustice pourrait se faire ressentir par celui qui est évalué par écrit. Ces aspects pourraient être des freins dans le choix de l'enseignant : doit-il condamner à l'échec un élève ayant des besoins particuliers pour éviter de faire ressentir à d'autres élèves un sentiment d'injustice ? Poutoux (2012) amène un élément de réponse intéressant.

Différencier l'évaluation n'est donc pas distinguer ou discriminer, mais reconnaître l'élève à travers sa situation et son potentiel. Il s'agira seulement pour l'enseignant de légitimer cette différenciation par un état des lieux de ce que l'élève peut faire et ne peut pas faire, état des lieux consultable par l'ensemble du corps éducatif. C'est bien le même projet qui doit éclairer le parcours de tous les élèves, l'accès à la connaissance c'est-à-dire à l'autonomie de pensée. Mais le chemin pour chacun n'est peut-être pas le même. Mais quelle est l'importance ? La fin ou seulement les moyens d'y parvenir ? (p.9)

Différencier l'évaluation pourrait peut être vu comme un manque d'ambition de la part de l'enseignant concernant les attentes qu'il a envers l'élève. En réponse à cet aspect, voici ce qu'un professeur de mathématique met en évidence : il souligne que dans un premier temps, le niveau des élèves de la classe a un impact sur le niveau d'enseignement. Par conséquent, l'enseignant adapte son enseignement au niveau général des élèves de la classe. En d'autres termes, si le niveau général de la classe est faible, alors l'enseignant va baisser ses « exigences » pour tous les élèves (Milewski, 2000). C'est pourquoi ce même auteur attire l'attention sur l'impact de la « baisse de niveau de l'enseignement » qui peut induire les élèves en erreur quant à leur propre niveau. Ainsi, la différenciation que l'enseignant met en place permet à l'élève de progresser selon ses capacités.

De plus, lorsqu'un enseignant prend une décision, il a le devoir de se référer au référentiel de compétence afin que ses choix respectent les finalités et objectifs mis en place par la Conférence Inter cantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP). Par conséquent, je peux mettre en parallèle ce que mentionne le plan d'étude romand au sujet de l'évaluation.

1.2.6 Le Plan d'étude romand (PER) et l'évaluation

Il est intéressant de se pencher sur ce que dit le PER concernant l' « évaluation du travail des élèves ». Voici les quatre éléments sur lesquels je souhaite m'arrêter :

1. Pour une discipline donnée, les attentes fondamentales sont composées de connaissances, savoirs, compétences, considérées comme nécessaires pour la poursuite des apprentissages et sont donc de nature hétérogène. [...]
2. Les attentes fondamentales s'appuient sur les progressions des apprentissages ; toutefois elles n'en reprennent pas nécessairement tous les éléments.
3. Les enseignants se basent sur les progressions des apprentissages pour créer leurs évaluations, qu'elles soient ou non reprises par des attentes fondamentales. Celles-ci ne constituent pas, en effet, la finalité des apprentissages ; elles ne sont donc pas l'objet unique d'évaluation. [...]
4. Pour l'institution, elles fournissent des indications qui répondent à sa volonté de garantir à tous les élèves la maîtrise du bagage nécessaire à la poursuite de ses apprentissages ; elles constituent ainsi des éléments utiles pour la régulation de l'enseignement. (CIIP, 2010)³

Le PER met donc un accent sur « ce qui peut être évalué ». En effet, les enseignants doivent se baser sur les « attentes fondamentales », mais doivent avant tout se fier aux « progressions d'apprentissage » de l'élève pour mettre en place des démarches évaluatives. Il est également précisé que les « progressions d'apprentissage » sont conçues par demi-cycle pour « permettre aux élèves d'entrer de manière plus approfondie dans les disciplines, en cohérence avec les rythmes d'apprentissage ». En concevant les « progressions d'apprentissage » de cette manière, cela prend en compte le fait que les élèves ne progressent pas tous au même rythme. De plus, cela laisse davantage de temps aux enseignants pour « affiner les contenus et le niveau de difficulté du travail à mener en fonction de leurs élèves, permettant également une meilleure différenciation » (CIIP, 2010, p.14). La mise en évidence de ces aspects est à mon avis pertinente, car elle vient appuyer l'importance de différents éléments relevés tout au long de ce travail : soit la différenciation. De plus, elle montre que l'évaluation différenciée ne sort pas des visées et finalités prévues par le PER concernant l'évaluation.

³ <https://www.plandetudes.ch/evaluation-du-travail-des-eleves>

À ce sujet, Perrenoud (1998b) dit ceci :

[...] au-delà de ces attentes de base, les cycles d'apprentissage sont conçus et défendus comme de nouveaux espaces-temps de formation, censés favoriser : une pédagogie différenciée, fondée sur une évaluation formative ; des parcours de formation diversifiés. Le but est que tous les élèves atteignent les objectifs en fin de cursus, dans le même temps, mais au besoin par des chemins différents. (p. 23)

1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

Dans le cadre de ce travail, j'ai souhaité approfondir les notions liées à la différenciation pédagogique. J'ai pu constater que les enseignants et chercheurs sont sensibles à l'impact de l'hétérogénéité des niveaux d'apprentissage présente dans les classes. Cela les pousse à chercher des « solutions » pour pallier l'inégalité présente dans le système éducatif. L'une des démarches les plus « utilisées » est la mise en place de divers dispositifs de différenciation lors de moment d'apprentissage. Les lectures effectuées m'ont donc permis de mettre en parallèle diverses notions liées à la différenciation pédagogique et sa cohérence dans la scolarité et les apprentissages de l'élève. Ces démarches m'ont permis de questionner le « paradoxe actuel » concernant l'évaluation différenciée : la différenciation pédagogique est mise en place lors de différents moments d'apprentissages puis lors de l'évaluation sommative, elle n'est généralement pas poursuivie. Je me suis alors demandé quels étaient les freins ou obstacles liés à l'évaluation différenciée, du point de vue des enseignants.

1.3.1 Question de recherche

En m'intéressant à ces aspects liés à la différenciation pédagogique, je me questionne sur les choix divers que font certains enseignants concernant leur enseignement. Ainsi, je pense que lorsqu'un enseignant est soucieux de la réussite d'un élève, il ne peut ignorer l'hétérogénéité des niveaux d'apprentissages présente dans sa classe. Il devrait prendre en compte cet aspect pour réguler son enseignement. De ce fait, la mise en place de ces dispositifs permettrait de répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves lorsque ceux-ci sont aussi différents que nombreux. C'est pourquoi je m'interroge sur les différentes méthodes et dispositifs que mettent en place les enseignants du « cycle 2 », dans le cadre de divers moments d'apprentissages et d'évaluations.

Ce questionnement me permet de formuler la question de recherche suivante :

Quel regard portent les enseignants du primaire quant à la différenciation et à sa continuité lors de l'évaluation sommative et quel serait l'impact de cette démarche évaluative sur la scolarité de l'élève ?

1.3.2 Objectifs de recherche

Pour répondre à la question formulée précédemment, je souhaite l'articuler à trois objectifs de recherche qui me permettent de cheminer vers la réponse.

- **Objectif 1** : Renseigner sur les critères d'hétérogénéité des classes bernoises et déterminer leurs impacts sur le travail des enseignants.

Cette démarche me permet de voir s'il existe des similitudes entre les propos des différents enseignants interrogés. De plus, cela me donne la possibilité de mettre en relation les mentions des enseignants avec les divers éléments évoqués dans la problématique.

- **Objectif 2** : Identifier la perception des enseignants quant à la différenciation ainsi qu'aux dispositifs de différenciation mis en place dans leur classe.

La différenciation mise en place par l'enseignant est un choix qui lui est propre ainsi, comprendre leurs choix me paraît important dans cette démarche : identifier leurs pratiques de différenciation revient à tenter de comprendre les raisons personnelles pour lesquelles les enseignants mettent en place certains dispositifs.

- **Objectif 3** : Déterminer les avantages et les désavantages de la mise en place d'évaluation sommative différenciée.

En poursuivant cet objectif, je tente de relever les finalités que les enseignants associent à cette démarche. Cela me permet de comprendre les éléments qui pourraient constituer un frein à l'instauration de l'évaluation différenciée dans leur classe. Ce dernier objectif est à mon sens fondamental, car il me permet de confronter diverses réflexions.

Chapitre 2. Méthodologie

La démarche que je mets en place afin de répondre à ma question et mes objectifs de recherche est basée sur des fondements méthodologiques précis. Ceux-ci sont principalement caractérisés par des approches : qualitative, compréhensive, déductive, inductive et à visée heuristique.

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Recherche qualitative

J'ai choisi de procéder selon une démarche de recherche qualitative. À travers celle-ci, je souhaite faire un lien entre ma problématique, ma question et mes objectifs de recherche. Cette démarche donne de l'importance à « l'humain » et permet d'appréhender les pratiques enseignantes en allant sur le terrain et en ayant un contact direct avec les acteurs concernés à savoir : des enseignants susceptibles de travailler un ou plusieurs aspects de l'évaluation différenciée. Il s'agit pour moi d'une approche fondamentale qui me donne la possibilité de m'engager dans un procédé de compréhension des expériences et des perceptions professionnelles des enseignants.

Voici ce que disent Anadón & Guillemette (2007) à ce sujet :

La recherche qualitative se présente généralement sous la forme d'une construction souple et progressive de l'objet d'étude. Elle s'ajuste aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux. [...] elle est ouverte au monde de l'expérience, de la culture et du vécu. (p. 26)

Par rapport à ma question de recherche : « **Quel regard portent les enseignants du primaire quant à la différenciation et à sa continuité lors de l'évaluation sommative et quel serait l'impact de cette démarche évaluative sur la scolarité de l'élève ?** », je souhaite interroger des enseignants afin d'identifier les différentes pratiques de différenciation qu'ils mettent en place dans le cadre de moments d'apprentissage. De plus, je m'intéresse à leurs perceptions des évaluations différenciées. Par cette démarche, j'aimerais savoir et comprendre « jusqu'où les enseignants vont » dans l'instauration de la différenciation. Les données récoltées seront d'ordre qualitatif, car elles se basent principalement sur des aspects personnels et subjectifs des personnes interviewées. Les différents éléments mentionnés précédemment permettent de comprendre les notions évoquées par Anadón & Guillemette (2007) dans la citation ci-dessus. Dans cette dernière,

ils relèvent l'importance d'une « construction souple et progressive » face à la mise en place d'une telle démarche.

Démarche compréhensive

La démarche compréhensive, comme l'expliquent Mucchielli et Paillé (2010), permet « d'entrer dans le vécu et le ressenti d'un autre homme » (p. 29). Ils précisent également ceci :

L'approche compréhensive comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux sont porteurs. Cet effort conduit, par synthèses progressives, à formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation « en compréhension » de l'ensemble étudié (p. 29).

Cette présente recherche s'inscrit dans une approche compréhensive, car elle tente de comprendre les pratiques enseignantes. Elle permet de saisir leurs perceptions quant à la différenciation des apprentissages et de l'évaluation, en se basant sur la récolte et l'interprétation de données liées aux entretiens menés. En axant ainsi ma recherche, je peux comparer différents points de vue, perceptions et pratiques enseignantes.

2.1.2 Approche déductive et inductive

Le type d'approche que j'adopte s'appuie sur deux phases qui sont de type déductif et inductif.

L'approche est dite déductive, car la démarche entreprise part d'une question et d'objectifs de recherche, pour aller à la rencontre d'expériences vécues. Elle donne du sens aux données récoltées et fait ressortir des aspects significatifs concernant la mise en place de la différenciation en classe. Les éléments relevés précédemment rejoignent les intentions de Fortin (2010) qui précise que : « Le raisonnement déductif s'inspire des principes généraux pour faire des prévisions qui conduisent à des observations particulières ; ce raisonnement va du général au particulier » (p. 44). Ainsi, en questionnant les enseignants sur divers aspects de la différenciation (choix et finalités), ils mentionnent des éléments propres à leur pratique : ils s'appuient sur leurs perceptions et expériences personnelles pour appréhender diverses questions. Il est donc probable que lors des entretiens, les enseignants fassent référence à des aspects que je n'aborde pas dans ma problématique. De ce fait, je peux affirmer que l'approche entreprise est également inductive.

À ce sujet, Saada-Robert et Balslev (2002) relèvent l'importance de cette double approche déductive-inductive dans ce type de travail dont le champ disciplinaire est la science de l'éducation. Elles justifient cela en expliquant que le chercheur doit pouvoir s'appuyer sur un cadre théorique ainsi que sur des données empiriques.

2.1.3 Objectif à visée heuristique et ontogénique

Pour répondre aux objectifs que j'ai formulés, je dois pouvoir « mener une enquête » auprès d'enseignants. Cette démarche s'inscrit dans des objectifs à visée heuristique. Cela me permet de comprendre, analyser, expliquer puis évaluer les pratiques enseignantes. Dans mon cas, l'aspect évaluatif mentionné précédemment n'est pas une démarche que j'entreprends dans cette recherche. Ainsi cette enquête peut être menée de différentes façons. Soit par l'intermédiaire d'un questionnaire, d'un entretien ou par la combinaison de ces deux démarches. Bien que je sois encore en formation, cette recherche questionne des dispositifs de différenciation « présents ou manquants » sur le terrain. De ce fait, je prends en compte les explications, l'expérience et le recul des enseignants dans le but de perfectionner les outils ou dispositifs que je souhaite mettre en place dans ma pratique. Ce qui peut, dans ce sens, également être associé à une démarche à visée ontogénique (Van der Maren, 1996).

2.1.4 Enjeux personnels

Ce travail de recherche est en lien direct avec des enjeux auxquels je serai confrontée tant lors de ma pratique professionnelle cette année, que lorsque je serai enseignante diplômée. Ce que j'apprends tout au long de cette démarche m'apporte des outils enrichissants, que je peux mettre en pratique. Ce type d'enjeux est défini comme étant nomothétiques, car en connaissant les avantages et inconvénients des pratiques questionnées, je peux, par la suite, faire progresser ma propre pratique. À ce propos, Van der Maren (1996) spécifie que « ce processus implique une attitude critique à l'égard des énoncés antérieurs afin de faire progresser la connaissance » (p. 62). C'est pourquoi je me dois, tout au long de cette recherche, d'être humble et d'avoir un regard neutre face aux propos qu'évoqueront les enseignants interrogés. De plus, un aspect significatif pour moi est de pouvoir, lors de ma pratique professionnelle cette année, profiter de ma présence sur « le terrain » pour concevoir une évaluation différenciée. À travers cette démarche, je tente de m'approprier le sujet par une approche personnelle, tout en ayant une connaissance plus approfondie des enjeux et des aspects liés à la problématique de départ.

2.2 Nature du corpus

En science humaine, il existe quatre grands types de méthodes de récolte de données : la recherche documentaire, l'observation, l'entretien et le questionnaire. Pour ma recherche, je choisis de retenir l'entretien individuel, car celui-ci est unique et permet un contact et un échange directs avec la personne interviewée. M'entretenir directement avec des enseignants est enrichissant, car cela permet d'établir une relation unique. Cet aspect me semble fondamental, car l'enseignant accorde sa confiance en acceptant de s'ouvrir et de s'exprimer quant à ses pratiques.

2.2.1 Récolte des données

Le thème de ma recherche me donne la possibilité de comprendre des comportements, à savoir les choix des enseignants quant à la mise en place de dispositifs de différenciation. Ainsi, le choix d'un outil de récolte doit être fait de manière judicieuse, c'est pourquoi il est important de connaître les trois variantes suivantes, afin de savoir lequel est le mieux adapté. Lebrun (2013) nous présente les caractéristiques de trois types d'entretiens. Il y a l'entretien directif, dont le cadre est très structuré. Il est composé d'un ensemble de questions fermées. Toute cette structure ne laisse que peu de place à la spontanéité de la personne interviewée. L'entretien non-directif, au contraire, de par son cadre non-structuré et ses questions, donne une grande liberté à l'interlocuteur, à l'intervieweur ainsi qu'à la discussion entre les deux partis. Puis l'entretien semi-directif, pour lequel j'ai opté, est un « mélange » des deux variantes présentées précédemment. En effet, le cadre est semi-structuré : l'enquêteur met en place un guide d'entretien composé de questions ouvertes thématiques ainsi que de questions de relance. Celles-ci lui permettront de ne pas s'éloigner de ces objectifs. Voici ce que précisent Van Campenhoudt et Quivy (2011) à ce sujet :

« L'entretien semi-directif ou semi-dirigé est certainement le plus utilisé en sciences sociales. Il est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes [...]. Autant que possible, il « laissera venir » l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement [...]. Le chercheur s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte [...]. » (p. 171)

Dans le cadre de cette recherche, il me semble important de pouvoir m'entretenir en tête à tête avec les enseignants, afin de pouvoir réagir à leurs propos. Ainsi, établir un

questionnaire ne me paraît pas être le moyen le plus adapté, c'est pourquoi j'ai choisi de mettre en place la méthode de l'entretien semi-directif qui selon Fortin (2010), est similaire à une conversation : il donne l'occasion à la personne interviewée d'exprimer ses opinions et ses sentiments sur le sujet abordé. De plus, la richesse de ce type d'entretien est la possibilité que le répondant apporte des éléments nouveaux à la recherche (Maxwell, 1999). Par ailleurs, ce recueil d'informations permet de comprendre la signification du phénomène tel qu'il est vécu par les intervenants (Fortin, 2010). L'auteure précise que cette démarche est un moyen qui occasionne l'établissement d'un contact direct entre le chercheur et la personne interrogée. Par conséquent, l'élaboration du guide d'entretien est une démarche significative et nécessaire à la poursuite de ma recherche.

2.2.2 Guide d'entretien

En réalisant mon guide d'entretien, je souhaite marquer trois temps (A ; B ; C). La partie A est une introduction permettant dans un premier temps, de remercier, de rappeler les enjeux de ma recherche, de mentionner les droits fondamentaux, de signer le contrat de recherche et pour terminer de recueillir quelques informations relatives à mon échantillonnage (partie non-enregistrée). La partie B est composée du corpus de questions. Ces dernières sont en lien direct avec ma problématique. La partie C me permet de remercier puis de clore l'entretien. Les questions du guide d'entretien doivent permettre de répondre aux différents objectifs formulés dans ma problématique.

- **Objectif 1 :** Renseigner sur les critères d'hétérogénéité des classes bernoises et déterminer leurs impacts sur le travail des enseignants.
- **Objectif 2 :** Identifier la perception des enseignants quant à la différenciation ainsi qu'aux dispositifs de différenciation mis en place dans leur classe.
- **Objectif 3 :** Déterminer les avantages et les désavantages de la mise en place d'évaluation sommative différenciée.

Le guide d'entretien est composé de plusieurs questions clairement définies, ce qui me permet de cibler mes attentes. Ainsi, je prévois deux grands thèmes : caractéristiques de la classe et expérience professionnelle. Chaque thème est composé d'environ cinq questions et de pistes de relances pour une majorité des questions. Les pistes de relance sont importantes, car elles permettent de recentrer l'entretien en cas de besoin. En procédant de cette manière, la personne interviewée a une certaine liberté de parole, en étant tout de même quelque peu dirigée par l'enquêteur. Cela me permet de rebondir et d'ajuster mes questions en fonction des réponses obtenues.

2.2.3 Procédure et protocole de recherche

Au cours du mois de septembre, j'ai adressé une demande au responsable de formation primaire d'enseignement spécialisé de la HEP-BEJUNE, qui m'a proposé d'envoyer un message à tous les enseignants spécialisés en formation afin de leur transmettre ma requête. Une seule enseignante y a répondu favorablement, c'est pourquoi j'ai entrepris d'autres démarches. Je me suis tournée vers des formateurs-trices en établissement chez qui j'ai effectué des stages ou je me suis renseignée auprès de collègues de mon lieu de formation.

Lorsque j'ai reçu toutes les réponses positives attendues, j'ai adressé un e-mail collectif à tous les répondants afin de leur fournir d'amples informations quant à la suite des événements. J'ai profité de cette prise de contact pour remercier les enseignants pour leur participation et pour rappeler le thème de ma recherche. De plus, j'ai joint à cet e-mail le contrat de recherche, afin qu'ils puissent en prendre connaissance. Contrat de recherche que j'ai imprimé pour chaque entretien.

En ce qui concerne les moments choisis pour réaliser les entretiens, ces derniers ont eu lieu au cours des mois de novembre et décembre. J'ai laissé aux interviewés la possibilité de choisir le lieu qui leur convenait afin qu'ils se sentent à l'aise.

En ce qui concerne la durée des entretiens menés, les deux entretiens effectués auprès d'enseignants spécialisés durèrent entre trente et quarante minutes, alors que ceux effectués auprès d'enseignants ordinaires durèrent entre sept et quatorze minutes. Cet écart important pourrait s'expliquer par le choix du sujet qui permet peut-être aux enseignants spécialisés de discuter plus aisément les différentes questions. Néanmoins, comme toutes les questions ont été posées à chaque enseignant, le discours bref de certains n'altère en aucun cas la richesse des données recueillies, car celles-ci sont suffisantes.

2.2.4 Échantillonnage

La population des enseignants que j'ai choisi de cibler est quatre enseignants bernois du cycle 2 ; soit deux enseignants ordinaires et deux enseignants spécialisés. Mon échantillonnage ne contient que des femmes. Les années d'expérience ne sont pas un élément fondamental pour cette recherche, mais j'ai tout de même souhaité, dans la mesure du possible, avoir une hétérogénéité à ce niveau afin d'apporter de la richesse aux résultats des données récoltées.

Le tableau 5 ci-dessous présente le profil respectif des quatre enseignantes interviewées, en fonction des informations recueillies lors de l'entretien. Celui-ci reprend les éléments

importants relatifs à l'échantillonnage. En ce qui concerne le nom des personnes interrogées, chaque prénom est associé à un nom d'emprunt.

Tableau 5: Profils de la population choisie

Prénom d'emprunt de l'enseignante	Cycle	Degré(s) actuel(s) d'enseignement	Année(s) d'expérience	Enseignante
Laura	2	5H+ 7H	26	spécialisée
Élisa	2	5H-6H	38	ordinaire
Sabrina	2	4H+ 6H-8H	5	spécialisée
Liana	2	8H	4	ordinaire

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

La retranscription des enregistrements (que j'ai effectuée à l'aide d'un dictaphone), est une étape nécessaire pour cette recherche. Elle apporte une grande richesse dans l'analyse des résultats. Pour y parvenir, il existe différents procédés. Il est possible de retranscrire intégralement un enregistrement. Selon Van Campenhoudt et Quivy (2011), une retranscription complète de l'enregistrement est enrichissante, car bien que laborieuse, elle apporte de nombreux aspects positifs au chercheur.

Dans le cadre de ma recherche, j'ai choisi d'effectuer une retranscription partielle et élaborée des enregistrements. J'ai volontairement évité de garder la totalité des réponses apportées, en sélectionnant les informations que j'estimais essentielles. Choix expliqué par le fait que certains commentaires, bien qu'intéressants, n'apportent pas d'informations utiles à ma recherche ou s'éloignent de la question posée. Le tableau 6 ci-après présente les règles de transcription que j'ai choisi d'adopter.

Tableau 6 : Règles de transcription

	Types de modifications	Exemples
Modifications	a) Ajout de pronoms ou de mot b) Temps de pause et mots parasites c) Phrase incomplète	a) I va → Il va ou Pis → puis /et b) Ben, pis, et pis euh + pause → / c) C'est et inversement → C'est (...) et inversement.
Reformulations	a) Reformuler les phrases	a) Après je fais qu'il y a des fois →Après, je fais des fois

En plus de ces différentes règles, chaque prise de parole est précédée de l'abréviation « S » pour mon prénom. Les réponses des enseignantes sont en caractère ordinaire (droit) et précédées de la première lettre de leur nom d'emprunt. J'ai également écrit les bruitages (rire, « bruit d'acquiescement », etc.) entre parenthèses. Les propos incompris ou jugés peu utiles pour mon analyse ont été abrégés par « XXX ». De plus, pour faciliter le repérage des propos retranscrits, j'ai numéroté toutes les lignes. Voici un extrait de ma transcription qui reprend les quelques éléments cités ci-dessus :

97 reformuler. J'utilise très souvent des stabilos (rire). Parce que je trouve que ça fait pour / (...) des
 98 élèves souvent qui ont de la difficulté à comprendre des consignes complexes. Donc / de passer au
 99 stabilo les différentes parties de la consigne, ça ça aide déjà prendre une chose après l'autre. / Ce

Figure 5 : Extrait de transcription de l'entretien n°1

2.3.2 Traitement des données

Plusieurs manières de procéder sont possibles pour traiter les données obtenues. En effet, il s'agit d'une étape cruciale dans cette recherche. Van Campenhoudt et Quivy (2011) disent ceci : « Ensuite, il faut organiser ce matériau⁴ d'une manière qui permette son analyse » (p. 199). Pour entreprendre cette démarche, j'ai opté pour la relecture intégrale des

⁴ L'entretien

transcriptions afin d'effectuer un travail en profondeur. Cela consiste au soulignement, à la mise en évidence de chaque information liée à mes objectifs de recherche (avec différentes couleurs). À travers ce procédé, je souhaite faire émerger divers aspects en lien avec : l'hétérogénéité des apprentissages, son impact sur le choix de mise en place de différenciation ainsi que la perception de diverses démarches de différenciation. Ainsi, j'ai la possibilité d'avoir une vue d'ensemble sur les propos retranscrits, ce qui me permet de faire ressortir plus aisément des éléments liés à ma problématique : j'associe des éléments de réponses apportés par les enseignants (similitudes ou différences, etc.). Je reviendrai sur ces différents aspects dans le sous-chapitre suivant, en présentant un extrait du tableau mis en place pour ma méthode d'analyse.

2.3.3 Méthodes et analyse

Lors de cette démarche, j'opte pour une analyse de contenu. Fortin (2010) associe cette méthode à un « traitement des données qualitatives qui permet d'en dégager les thèmes saillants et les tendances » (p. 467). Ce travail permet de faire émerger divers thèmes, ce qui me donne la possibilité de créer des catégories liées à ma problématique. Le tableau 7 ci-après, présente un extrait de mon tableau des analyses de données. Celui-ci est composé des rubriques suivantes : questions concernées, thèmes principaux, sous-thèmes, indicateurs et précisions.

Tableau 7 : Extrait du tableau des analyses de données

Questions concernées	Thèmes principaux	Sous-thèmes	Indicateurs	Précisions
2 + 3	Hétérogénéité des apprentissages	Types de besoins	Facteur temps	Rythme (rapide-lent)
			Supports supplémentaires	Consignes ou tâche à simplifier/diminuer/morceler
				Matériel en fonction des profils d'apprentissage (visuel, auditif, etc.)
				Stimulation/ motivation / sens
			Affectif	Encouragement (confiance -> peur de l'échec)
			Besoins spécifiques (diagnostic)	« Dys »
		Types de difficultés	Apprentissage	Langue (allophone), lecture, modélisation etc
			Concentration	Déficit d'attention avec hyper-hypoactivité
			Engagement	Mise à la tâche
				Sollicitation
				Autonomie
				Persévérance
				Motivation
5	Impact de l'hétérogénéité sur l'enseignement		Programme	Retard
			Enseignant	Recherche et réflexion
				Sentiment (frustration)
				Temps de travail/préparation
			Gestion de l'hétérogénéité de la classe	Rythmes d'apprentissage, difficultés, et besoins, etc.

Hiérarchiser les diverses informations dans un tableau m'a permis de mettre en place la démarche de mise en évidence de tous les éléments mentionnés précédemment. La figure 6 ci-dessous, présente deux extraits tirés de l'entretien n°3, montrant le procédé utilisé.

23 et puis d'autres apprentissage bah ouais c'est d'autres(...) des angoisses qui sont là. La peur de
24 l'échec qui fait que l'enfant il a beaucoup de peine à s'autonomiser dans dans le travail et il a il a
25 constamment besoin qu'on vienne qu'on le rassure qu'on l'encourage « vas 'y tu peux y arriver »
26 mais (...) j'avais un élève il pouvait pas écrire un mot sans demander une phrase c'est systématique
40 pense que y'a toujours derrière au fond comme une petite angoisse qui est là. Comme je disais la
41 peur de l'échec qui peut se manifester par une sollicitation / assez/ importante ou bien par une
42 dispersion / aller on fait un petit gag par-ci on blague là etc. mais au fond derrière y'a peut-être une
43 petite crainte de de faire face à à la tâche ou bien / une lenteur (...) / après c'est comment ça se
44 manifeste mais disons (...) non je pense que je vous ai (...) ouais je vous ai dit un (...) parler de (...)
45 (rire)

Figure 6 : Exemples de mise en évidence de l'entretien n°3

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

3.1 Présentation des résultats

Dans la troisième partie de ce travail de recherche, je vais passer à l'analyse et interprétation des données récoltées. Je commence par la présentation des résultats concernant la thématique de l'hétérogénéité des apprentissages. Je me penche ensuite sur l'impact de cette hétérogénéité sur l'enseignement. Je poursuis en abordant le thème de la perception de la différenciation chez des enseignants bernois. Ce qui me permet d'évoquer ensuite la thématique des choix et dispositifs de différenciation utilisés dans leur classe. Je termine en traitant de la thématique des perceptions l'évaluation différenciée.

3.1.1 Hétérogénéité des apprentissages dans les classes bernoises

En abordant ce thème, je souhaite trouver des réponses quant à mon premier objectif de recherche qui est le suivant :

- **Objectif 1** : Renseigner sur les critères d'hétérogénéité de classes bernoises et déterminer leurs impacts sur le travail des enseignants.

3.1.1.1 Types de besoins

Lors des entretiens menés, les enseignantes ont évoqué un grand nombre d'hétérogénéités au niveau des apprentissages ; par exemple des rythmes et niveaux de travail différents ainsi qu'une autonomie distincte dans les tâches entreprises. Ces hétérogénéités engendrent des besoins divers chez les élèves comme le besoin de temps et de supports supplémentaires ainsi que des besoins affectifs et spécifiques que répertorie le tableau 8 ci-après et que je développe ensuite.

Tableau 8 : Types de besoins

Types de besoins
Temps
Supports supplémentaires
Besoins affectifs
Besoins spécifiques

- **Facteur lié au temps**

En ce qui concerne les besoins liés au temps, toutes les enseignantes constatent un écart relativement marquant au niveau des rythmes de travail des élèves. Cet aspect prend en compte la vitesse de travail lorsque l'élève effectue une tâche ou le temps de mise à la tâche.

Alors déjà des rythmes très différents. Ça commence aussi par une mise au travail qui se fait plus ou moins rapidement suivant les élèves. (Élisa, 12-13)

- **Supports supplémentaires**

En plus de ce qui est prévu pour toute la classe, les enseignantes mettent en place des supports d'aides supplémentaires pour certains élèves. Les divers supports relevés dans le tableau 9 ci-après répartissent ces éléments selon les mentions de l'une ou l'autre enseignante, que je développe par la suite :

Tableau 9 : Supports supplémentaires

Supports supplémentaires		
Consignes, explications ou tâches à : simplifier ; reformuler ; diminuer ; morceler	Matériel en fonction des profils d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique)	Coaching Chronomètre
Laura, Liana, Élisa	Laura, Sabrina	Sabrina

En effet, toutes les enseignantes évoquent la mise en place de divers supports en fonction des besoins remarqués. Trois enseignantes mentionnent un apport au niveau des consignes ou de la tâche. Souvent, un travail autour de la consigne est effectué avec certains élèves. Elles relèvent pour ces élèves des besoins de reformulations ou d'explications supplémentaires pour se mettre à la tâche.

Il faut reprendre certaines choses avec eux, il faut leur faire plutôt des synthèses, simplifier les notions pour qu'ils puissent y accéder. (Laura, 50-51)

Laura et Sabrina évoquent également la mise en place de matériel diversifié. Elles justifient cela en faisant référence aux « profils d'apprentissages » des élèves.

Ils ont besoin de passer par le concret ça veut dire qu'il faut utiliser par exemple, du matériel de numération ou bien passer en français, par des étiquettes qu'on remet dans l'ordre qu'on classe ... Voilà des supports un peu différents que simplement la fiche sur laquelle on écrit. Au niveau de ce qui est plutôt visuel auditif kinesthésique. (Laura, 31-34)

Sabrina réagit à la question en mentionnant l'usage de stratégies afin de stimuler et motiver les élèves. La mise en place d'un coaching entre élèves est une méthode qu'elle met en place, en relevant les bienfaits de cette pratique. Cette même enseignante donne un second exemple avec l'utilisation du chronomètre qu'elle instaure pour les élèves qui ont besoin d'être motivés dans un court laps de temps.

[...] j'ai utilisé un iPhone, je mettais l'iPhone sur le bureau puis je mettais le chronomètre. Je lui disais « Allez maintenant on va chronométrer combien de temps tu fais pour copier tes devoirs » [puis] ça été une bonne motivation pendant un certain temps ça l'a motivé (Sabrina, 50-53)

- **Besoins affectifs**

Quant à l'aspect affectif des besoins, Sabrina met en avant la notion d'encouragement et le besoin d'être rassuré.

[...] des angoisses qui sont là. La peur de l'échec qui fait que l'enfant a beaucoup de peine à s'autonomiser dans le travail et il a constamment besoin qu'on vienne, qu'on le rassure, qu'on l'encourage. (Sabrina, 23-25)

Ce facteur affectif a été abordé sous un aspect différent par Laura. Elle évoque la notion de confiance en soi, manquante chez certains élèves. Manque de confiance souvent lié à des peurs récurrentes d'échec, ce qui dans certains cas, freine l'élève dans la mise à la tâche.

[...] des besoins de faire un travail autour de l'erreur, dédramatiser l'erreur, montrer que c'est grâce aux erreurs qu'on progresse, montrer que les adultes font aussi des erreurs, essayer de faire un travail de [sécurité] autour de de l'erreur formatrice. (Laura 56-58)

Je reviendrai sur cet aspect dans le chapitre 3. « Analyse et interprétation », que je nomme « 3.2.1 Discussion n°1 » : Stratégies d'apprentissage, autonomie et engagement de l'élève ».

- **Besoins spécifiques**

Laura et Élisabeth abordent les besoins spécifiques qu'elles relèvent chez certains élèves. Il s'agit de « troubles spécifiques des acquisitions scolaires » diagnostiqués chez ces élèves : dyslexie, dysphasie, dysorthographe, ou plusieurs de ces troubles qu'une enseignante qualifie de « multi-dys » :

[...]Par exemple [il y a] un élève qui a [de] grandes difficultés plutôt de type dysphasie, [...] « multi-dys », dyslexie, dysorthographe (Laura, 83-84)

3.1.1.2 Type de difficultés

Les quatre enseignantes mentionnent diverses difficultés chez les élèves, au niveau des apprentissages, de la concentration et de l'engagement. Le tableau 10 ci-dessous regroupe ces différents aspects :

Tableau 10 : Types de difficultés

Types de difficultés		
Apprentissage	Concentration	Engagement
Langue, lecture, stratégies d'apprentissage, représentation de l'espace	Déficit d'attention, mise au travail	Mise à la tâche, sollicitation, autonomie, responsabilisation, persévérance, motivation

- **Apprentissage**

Les diverses difficultés que relèvent trois enseignantes au niveau des apprentissages sont généralement liées à la langue (élèves allophones), à la lecture ainsi qu'à la mise en place de stratégies d'apprentissage peu adaptée de la part des élèves. En ce qui concerne les difficultés liées à des stratégies d'apprentissage, Liana relève ceci :

Comment les élèves font pour apprendre [...] il y [a d'autres élèves] qui n'ont aucun problème à faire le jour [même], ça rentre et c'est assimilé. Et puis il y [a des élèves] qui vont appliquer cette méthode, mais [ça ne va] pas être fructueux malheureusement (Liana, 38-41)

Sabrina mentionne des difficultés qui se situent au niveau de la représentation de l'espace. En effet, une élève éprouve des difficultés de modélisation qui ont selon elle, des répercussions sur d'autres aspects des apprentissages.

[...] elle avait beaucoup de résistance à aborder tout ce qui est de l'espace de la géométrie, de grande difficulté d'arriver à se représenter des choses dans l'espace. Donc après ça [n'a] pas mal de conséquences aussi dans certains travaux. (Sabrina, 12-14)

- **Concentration**

En ce qui concerne les difficultés liées à la concentration, les éléments suivants sont relevés par Élisabeth et Sabrina :

Élisabeth constate des déficits d'attention chez certains élèves.

Il y a, mais je dois le mettre entre guillemets, pour moi des déficits d'attention avec « hyperactivité voir hypoactivité ». (Élisabeth 5-7)

Tandis que Sabrina mentionne des problèmes de concentrations qui impactent sur la persévérance et la mise au travail.

[...] au niveau de la concentration. Après, est-ce qu'on peut dire que c'est des apprentissages ? Ça bloque l'apprentissage hein la concentration quand on à mon avis il a beaucoup de peine à persévérer dans la tâche à continuer dans un travail. (Sabrina 20-22)

- **Engagement**

L'aspect de l'engagement est abordé par toutes les enseignantes. Le tableau 11 ci-dessous présente les éléments principaux que l'une ou l'autre enseignante aborde. Ces éléments sont de l'ordre de la mise à la tâche, de la sollicitation, de l'autonomie et de la responsabilisation ainsi que de la persévérance et de la motivation.

Tableau 11: Difficulté de l'engagement

Engagement				
Mise à la tâche	Sollicitation	Autonomie/ Responsabilisation	Persévérance	Motivation
Élisabeth Sabrina Laura	Sabrina	Liana Sabrina	Élisabeth Sabrina	Laura Sabrina

La mise à la tâche ainsi que la persévérance sont évoquées à maintes reprises par plusieurs enseignantes. Voici ce que relève Élisabeth quant à la persévérance :



La persévérance devant les difficultés [...] Et puis la recherche pour aller au-delà, devant, pour aller plus loin que ses difficultés [par exemple] le dictionnaire, recherche de math, ce genre de choses-là. (Élisa 13[...], 15-16)

Quant à l'autonomie, les enseignantes évoquent les différentes difficultés que rencontrent certains élèves face à leur responsabilisation. Liana explique ceci :

Alors il y a ceux qui vont [s'y mettre] régulièrement, [ils s'y prennent] à l'avance, ils vont le faire un peu chaque jour, etc. (Liana 38-39)

Je reviendrai sur ces différents aspects concernant les stratégies d'apprentissage, l'engagement et l'autonomie lors du chapitre 3. « Analyse et interprétation des résultats », que je nomme « Discussion n°1 : Stratégies d'apprentissage, autonomie et engagement de l'élève ».

3.1.2 Impact de l'hétérogénéité des apprentissages sur l'enseignement

À présent, je m'intéresse à l'impact des hétérogénéités sur le travail de l'enseignant. Cette démarche me permet également de répondre à l'objectif de recherche n°1. Les enseignantes interviewées ont mentionné trois aspects sur lesquels l'hétérogénéité des apprentissages avait une incidence relativement importante : le programme, l'enseignant et la gestion de la classe. Le tableau 12 ci-dessous présente ces éléments que je développe ensuite :

Tableau 12 : Impact de l'hétérogénéité sur l'enseignement

Impact de l'hétérogénéité sur l'enseignement				
Programme	Enseignant			Gestion de classe
Retard	Préparation Recherche et réflexion sur l'enseignement	Investissement et engagement personnel	Frustration	Différences de rythme d'apprentissages, difficultés et besoins
Élisa	Laura Sabrina	Sabrina	Liana	Liana

3.1.2.1 Le programme

- **Retard**

En ce qui concerne l'aspect du programme, Élisabeth révèle le retard que peut engendrer cet aspect de l'hétérogénéité sur son programme.

Là c'est le gros problème. [C'est] la tendance à tirer tout le monde le plus loin possible au risque de prendre du retard dans le programme. (Élisabeth, 30-31)

3.1.2.2 L'enseignant

- **Préparation, recherche et réflexion sur l'enseignement**

Quant à l'impact sur l'enseignant, des incidences diverses sont mentionnées. Laura et Sabrina s'accordent à dire que ces incidences sont essentiellement remarquables au niveau des préparations. De plus, elles évoquent la perpétuelle réflexion et recherche qu'engendre « ce genre de situation ».

Autrement c'est vrai que [c'est] une perpétuelle recherche, ça veut dire qu'on [ne] peut pas se reposer sur ses lauriers. On [ne] peut pas juste avancer comme [ça]. On doit sans cesse se poser des questions. (Laura, 195-197)

- **Investissement et engagement personnel**

De plus, Sabrina mentionne également l'aspect de l'investissement et de l'engagement personnel.

[C'est] un travail de [préparation], de recherches aussi, d'arriver à trouver le chemin pour chaque élève. C'est un investissement [...] de préparer le matériel [pour] que ça fonctionne. Des fois ça [ne] marche pas alors il faut rechercher [...] C'est immense, [c'est] un investissement dans le temps, dans l'engagement et tout. (Sabrina, 102-106)

- **Frustration**

Liana a quant à elle, évoque un sentiment de frustration face à certaines circonstances.

Donc d'une part, peut-être de la frustration étant donné qu'on aimerait bien que tous nos élèves réussissent, mais la réalité fait que ça n'est pas le cas. (Liana, 60-61)

3.1.2.3 Gestion de l'hétérogénéité de la classe

- **Différences de rythme d'apprentissages, difficultés et besoins**

La gestion de classe est un impact qui est suggéré par Liana qui éprouve quelques difficultés à gérer tous les aspects liés à l'hétérogénéité de la classe.

[Il] y a aussi le fait qu'on doive justement apprendre à gérer ces hétérogénéités. On doit essayer un petit peu de guider, de voir [ce dont les élèves ont besoin], [...] pour adapter l'enseignement à ces élèves. Maintenant le problème c'est [que] avec les classes [que nous avons], avec la quantité d'élèves [que nous avons], c'est très difficile de prendre le temps pour chaque élève, [afin de] vraiment diagnostiquer [ce dont il a besoin]. (Liana, 61-66)

Je reviendrai sur cet aspect concernant gestion de l'hétérogénéité de la classe, lors du chapitre 3, que je nomme « Discussion n°2 : Gestion de l'hétérogénéité de la classe ».

3.1.3 Perception de la différenciation des enseignants bernois

À présent, mon intérêt se porte sur les perceptions que les enseignants ont quant à la différenciation. Cela me permettra de répondre à l'objectif de recherche suivant :

Objectif 2 : Identifier la perception des enseignants quant à la différenciation ainsi qu'aux dispositifs de différenciation mis en place dans leur classe.

Les éléments mentionnés par les enseignantes me permettent de former les deux catégories suivantes : choix et obligation. Le sous-thème « choix » est composé des indicateurs suivants : démarche « non-officielle » ; sens et progression dans les apprentissages ; but et finalité. Le sous-thème « obligation » quant à lui comporte les éléments suivants : démarche « officielle » ; droit et objectifs revus à la baisse.

Tableau 13 : Perception de la différenciation

Perception de la différenciation	
Choix	Obligation

3.1.3.1 Choix

La définition de la différenciation est présentée sous divers angles par les enseignantes. Le tableau 14 ci-dessous répertorie les mentions des enseignantes quant aux aspects liés au but et à la finalité de cette démarche ainsi que le sens et la progression dans les apprentissages, que je développe par la suite.

Tableau 14 : Choix

Choix	
But et finalité	Sens et progression dans les apprentissages
Laura, Elisa, Sabrina, Liana	Laura et Sabrina

- **But et finalité**

En définissant la différenciation, les quatre enseignantes relèvent un aspect lié au choix d'accorder de l'importance à la différence. Différence quant à ce que chaque élève est capable de faire, dans le but de lui apporter de l'aide, en fonction des besoins et/ ou difficultés que chacun peut éprouver.

Alors je pense que la différenciation c'est vraiment [essayer de] viser en quelque sorte les difficultés de chacun et [essayer] de leur apporter [soit] des travaux soit des techniques d'apprentissage qui soient propre à eux [...] c'est vraiment différencier les capacités de chacun (Liana, 74-77)

- **Sens et progression dans les apprentissages**

Laura et Sabrina sont d'avis que la différenciation pousse l'enseignant à prendre en compte le fait que ce qui est « présenté » à l'intégralité de la classe ne corresponde pas à chacun.

C'est à partir du moment où on doit réfléchir à comment faire pour qu'un élève puisse continuer à progresser. À partir du moment où on voit que ce qu'on fait pour la grosse masse de la classe ne fonctionne pas. (Laura, 214-216)

Cela permet à l'élève de continuer de progresser dans ses apprentissages.

L'aider à trouver le chemin pour pouvoir « le lancer » dans un apprentissage. La différenciation [c'est ne] pas faire pareil pour tout le monde [...]. (Sabrina, 112-113)

3.1.3.2 Obligation

Lorsque les enseignantes évoquent différentes situations liées à la différenciation, elles font la distinction entre la différenciation qui est dite « obligatoire » de celle qu'un enseignant choisit de mettre en place de son plein « gré ». Le tableau 15 ci-après, que j'approfondis par la suite, reprend les éléments mentionnés par ces enseignantes :

Tableau 15 : Obligation

Obligation	
Démarche « officielle »	« non officielle »
Mesures revues à la baisse (différenciation officielle et « non-officielle ») Droit	Démarches personnelles
Élisa, Laura	Laura

- **Démarches « non officielle » et « officielle »**

Deux enseignantes parlent de mesures revues à la baisse. Élisa évoque la différenciation « officielle » et « non-officielle ».

La différenciation [dans] la pratique [: je fais] la différence entre les mesures qui sont des mesures de revue à la baisse. [...] c'est de la différenciation, mais officielle. Et puis disons [non-officielle] ça serait plutôt ce que je [fais lorsque je donne des travaux] plus courts, moins d'exercices ou un temps plus long. (Élisa, 33-36)

Laura parle plutôt en termes de droit de l'élève.

Alors [c'est un] débat. [...] C'est plus facile de différencier à partir du moment où il y a un diagnostic parce que dans l'institution scolaire il y a comme une espèce de [logique] qui fait qu'un enfant qui a des difficultés « dys » [...] c'est un droit [...]. (Laura, 123-126)

La finalité de ces droits rejoint les démarches « personnelles » des enseignantes mentionnées ci-dessus.

Alors voilà par rapport aux droits c'est plus une histoire [de] réflexion d'équipe [et de] bon sens pour que l'élève continue à garder courage et qu'il continue de progresser (Laura, 143-144)

Je reviendrai sur cet aspect concernant les choix des enseignants ainsi que les droits de l'élève quant à la différenciation, lors du chapitre 3, que je nomme « Discussion n°3 : Les choix des enseignants et les droits de l'élève quant à la différenciation ».

3.1.4 Choix et mise en place de dispositifs de différenciation dans les classes bernoises

Le chapitre précédent m'a permis de relever une diversité d'éléments quant à la façon dont est perçue la différenciation par les quatre enseignantes bernoises. Je peux dès à présent m'arrêter sur les choix et la mise en place de dispositifs de différenciation dans ces classes. Cela me permet également de répondre à mon objectif de recherche n°2.

Les enseignantes s'accordent à dire que la mise en place de différenciation s'appuie sur la prise en compte de plusieurs aspects. En instaurant ces dispositifs dans leur classe, elles font systématiquement un lien entre la matière enseignée, les besoins des élèves et les supports mis en place en réponse aux besoins remarqués. Les diverses notions évoquées me permettent de créer le tableau 16, ci-après que je traite par la suite : niveaux et type de différenciation ; temps d'enseignements-apprentissages ; freins.

Tableau 16 : Dispositifs de différenciation

Dispositifs de différenciation			
Niveaux de différenciation	Types de différenciation	Temps d'enseignement-apprentissages	Freins
Diversification Différenciation authentique Adaptation Individualisation	Structures, contenus, processus, productions	Amorce Apprentissages Prudence	Effectif élevé Attentes de l'enseignante Travail pour l'enseignante Parents
Laura Sabrina	Laura Sabrina Liana Elisa	Laura Sabrina Liana Elisa	Sabrina Liana

3.1.4.1 Niveaux et types de différenciation

Laura et Sabrina mentionnent l'existence de degré de différenciation.

[...] [Il] y a deux niveaux de différenciation, même trois [qui sont] clarifiés par des codes et ça nous aide à [nous] dire bon on navigue ou qu'est-ce qu'on a le droit de faire ou pas. (Laura, 139-141)

Laura souligne la possibilité de mise en place de modifications, quant aux objectifs du PER.

Alors [cet élève] a une différenciation de certains objectifs, ça veut dire qu'on abandonne certains objectifs du PER au profit des objectifs fondamentaux ça veut dire [qu'il] reste dans la classe, il reste dans son niveau, mais [on] différencie au niveau des objectifs (Laura, 105-107)

Elle ajoute qu'il est possible, selon la situation d'un élève, d'individualiser la totalité du programme. Sabrina donne un exemple précis d'un dispositif mis en place pour un élève.

[...] Ca peut aider aussi des objectifs « smart » c'est des objectifs individuels qui sont quantifiables, qui sont sur un laps de temps assez court. C'est une chose que l'enfant doit réussir à faire, il peut gagner des petits points avec ça. (Sabrina, 81-83)

Chaque enseignante donne des exemples concrets de dispositifs de différenciation mis en place. Dans le tableau 17 ci-dessous, j'expose un exemple que mentionne chaque enseignante.

Tableau 17 : Divers types de différenciation

	Verbatims
Élisa	On fait aussi de la recherche ensemble pour que ceux qui n'ont pas eu l'occasion de le faire puissent le faire avec nous. (Élisa, 21-23)
Laura	Par exemple des textes libres quand les élèves [produisent], leur travail est différencié [...] ça veut dire [que] l'élève lui-même fournit ce dont il est capable et après on travaille sur ce que l'élève a fourni. (Laura, 305-308)
Sabrina	Je fais un dossier de base comme ça par niveau [et] après en fonction de ce que je reçois comme informations de départ [je] varie encore, je simplifie ou je demande moins dans la quantité aussi (Sabrina, 163-165)
Liana	Je leur ai mis en place des plans de travail c'est-à-dire que je leur mets, pour un chapitre tout ce qu'il y a à faire et je les avance : chacun à [son] rythme tout en mettant des devoirs au fur à mesure de la semaine pour que les élèves soient à jour. Et après à la fin de la semaine on reprend tout et on regarde tous ensemble ou ce qui a été fait, ce qui [n'a] pas été fait. (Liana, 86-90)

Dans le chapitre 3, je reviendrai sur cet aspect concernant les degrés et types de différenciation, que je nomme « Discussion n°4 : les degrés et types de différenciation mis en place dans les classes bernoises ». Cette démarche me permet d'exposer les caractéristiques de chaque type de différenciation, afin de les associer aux exemples de différenciation exemplifiés ci-dessus.

3.1.4.2 Temps d'enseignements-apprentissages

Lorsque j'ai questionné les quatre enseignantes quant aux temps d'enseignements durant lesquels elles mettent en place de la différenciation, je leur ai proposé le schéma suivant :

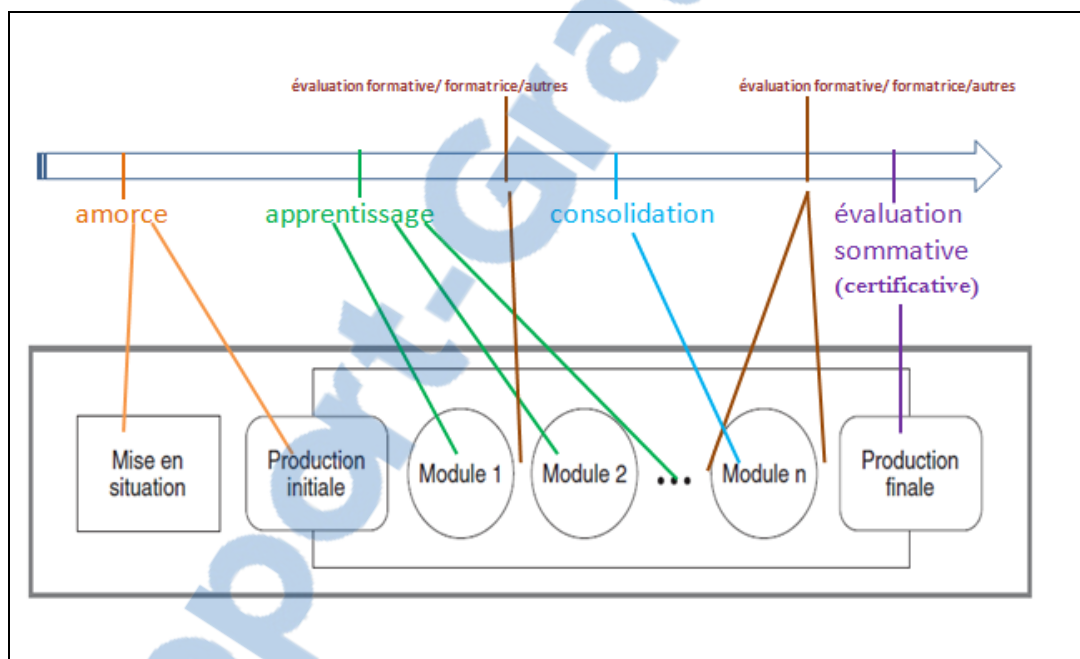


Figure 7: Temps d'enseignements-apprentissages

Cette figure 7, exposée dans la problématique, présente plusieurs temps d'enseignements-apprentissages. Sabrina, Liana et Élixa relèvent qu'elles prévoient de la différenciation juste après l'amorce, soit lors de l'apprentissage. De manière générale, chacune justifie cela par l'intérêt, dans un premier temps de prendre en compte ce que les élèves savent.

[...] et c'est là que ça va me permettre de voir [cet élève] a plutôt des difficultés dans ce thème-là celui-là plutôt [pour] ce sujet-là. Donc je dirais que moi je me situe surtout pendant l'apprentissage (Liana, 106-107)

De plus, Laura et Sabrina mettent l'accent sur la prudence dont doit faire preuve l'enseignant lorsqu'il met en place de la différenciation : trop anticiper peut engendrer des erreurs de jugement.

En même temps, il [ne] faut pas anticiper trop sur les difficultés, [il] faut laisser l'élève aller un bout, mais très rapidement, il faut réfléchir différemment pour ces élèves plutôt que de les faire traverser des phases d'apprentissage compliquées [...] (Laura, 275-277)

Cette même enseignante mentionne la possibilité de différencier dès l'amorce. Elle explique que ce type de différenciation est dite « intrinsèque », car elle vient de la production initiale de l'élève.

[...] le summum de la différenciation c'est quand l'activité elle-même dès le démarrage [implique] une différenciation par ce que l'élève fournit. Par exemple des textes libres quand les élèves [produisent], leur travail est différencié [...] ça veut dire [que] l'élève lui-même fournit ce dont il est capable et après on travaille sur ce que l'élève a fourni. (Laura, 302-308)

3.1.4.3 Freins

En abordant le thème des dispositifs mis en place dans leur classe, les enseignantes mentionnent souvent les « aspects freins » liés à ces démarches. Voici les éléments qu'elles nomment : caractéristiques de la classe, les attentes de l'enseignante ainsi que le volume de travail qu'engendre la mise en place de certains dispositifs de différenciation.

En ce qui concerne les caractéristiques de la classe, Liana et Sabrina évoquent l'aspect lié aux effectifs de la classe souvent élevés. L'une d'elles expose les difficultés à mettre en place de la différenciation lorsque l'effectif de la classe est conséquent.

Moi quand je vois [des] collègues qui devaient enseigner [avec] des effectifs de trente élèves [...] donc là on est face à des situations qui font que la différenciation elle devient quand même difficile (Sabrina, 270-273)

De plus, Liana explique qu'il n'est pas toujours évident pour elle de trouver le « juste milieu » afin de mettre en place des dispositifs de différenciation qui n'entrave pas l'autonomie qu'elle attend des élèves.

En effet, l'autonomie fait partie des attentes que cette enseignante a envers les élèves de 8H.

On attend aussi un petit peu d'eux [qu'ils] viennent nous demander s'ils [n'ont] pas compris quelque chose. Donc c'est un peu délicat parce que d'un côté on [ne] veut pas leur mâcher le travail [et] d'un autre côté des fois on voit que chez certains [on est] quand même obligé. (Liana, 49-52)

Par ailleurs, un aspect sur lequel toutes les enseignantes se rejoignent est la quantité de travail qu'engendre la mise en place de différenciation du côté de l'enseignant. C'est pourquoi certaines d'entre elles associent dans ce sens, cet aspect à un frein.

3.1.5 Perception de l'évaluation différenciée chez les enseignants bernois

À présent, je m'intéresse aux perceptions des enseignants quant à divers aspects de l'évaluation différenciée. Cela me permettra de répondre à l'objectif suivant :

- **Objectif 3** : Déterminer les avantages et les désavantages de la mise en place d'évaluations sommative différenciée.

Le tableau 18 ci-après, répertorie les éléments que relèvent les enseignantes interrogées. Éléments que je développe par la suite : les choix, les avantages et désavantages, le type d'évaluation différenciée ainsi que les finalités de cette démarche évaluative.

Tableau 18 : Perception de l'évaluation différenciée

Perception de l'évaluation différenciée		
Avantages et désavantages	Type d'évaluation différenciée	Finalités et répercussions de cette démarche différenciée

3.1.5.1 Avantages et désavantages

- **Choix**

Les quatre enseignantes énoncent de nombreux avantages et désavantages liés à cette pratique évaluative. Le tableau 19 ci-dessous présente les notions que les enseignantes mettent en avant : les choix, les acteurs touchés par cette démarche ou le parallèle entre les idéaux et la réalité du terrain.

Tableau 19 : Avantages et désavantages

Avantages et désavantages		
Choix : condition /diagnostic	Aspects à prendre en compte : mesures ODED ⁵ /parents	Idéaux et réalités du terrain : Continuité logique/ exigences de l'évaluation différenciée
Liana Élisa	Liana Laura	Liana Laura

Élisa et Liana mentionnent qu'elles trouvent normal qu'un élève « diagnostiqué » puisse bénéficier de la mise en place de ce dispositif évaluatif.

Alors pour tous ces gens qui sont déclarés « dys » c'est normal, ou sur mesure c'est normal, ça rentre dans la logique. C'est un aménagement qu'on doit mettre en place de toute façon. (Élisa, 66-67)

Liana exemplifie ses propos en évoquant des mesures mises en place pour une élève diagnostiquée dyslexique et dysorthographe ou pour un élève ayant des difficultés au niveau de l'écriture.

[J'ai eu dans le passé] un élève qui [avait une grosse] dyslexie et dysorthographe donc beaucoup de peine à écrire les mots et à les écrire juste. Donc quand [cette élève] faisait des tests de [vocabulaire] elle me [disait] les mots par oral et c'est moi qui les écrivais. (Liana, 132-134).

- **Aspects à prendre en compte**

Dans certains cas, les mesures mises en place par l'enseignante peuvent être accompagnées et ajustées en s'appuyant sur les mesures de « l'Ordonnance de Direction

concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire » (ODED). Ces dernières sont mises en place par le service législatif du canton de Berne et sont en accord avec le PER. Elles permettent au corps enseignant de bénéficier de suffisamment d'informations concernant « l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire ».

On a aussi eu un élève qui avait [énormément] de peine au niveau de l'écriture donc il écrivait à l'ordinateur et j'ai déjà eu un élève qui avait eu des mesures ODED [...] il avait [de] grosses difficultés avec [les] tables de livrets, donc quand il avait des tests où le livret entrait en jeu il avait le droit à par exemple [à] un tableau avec le livret écrit. [...] il avait accès à des documents que les autres n'avaient peut-être pas. (Liana, 135-143)

Les parents sont également des acteurs à prendre en compte lorsque l'enseignant met en place un tel dispositif évaluatif. Laura relève la prise en compte de l'avis des parents quant à la mise en place de cette démarche évaluative.

Alors [la] plupart des parents acceptent quand on argumente, qu'on explique le projet, qu'on montre [que notre démarche] tient la route et [qu'ils voient] qu'on sait ce [l']on fait. [Il y] a quand même régulièrement des parents [qui] refusent totalement et là [ma foi on ne] différencie pas. Enfin je veux dire on doit s'en tenir à l'avis des parents (Laura, 412-415)

- **Idéaux et réalités du terrain**

Liana met en parallèle l'aspect de « l'idéal et de réalité du terrain » concernant l'évaluation différenciée.

Alors moi je pense [que] dans l'idéal c'est bien d'en faire régulièrement. Maintenant la réalité c'est que c'est un peu délicat [de le faire constamment] sur tous les sujets, etc. (Liana, 147-149)

Pour Laura et Sabrina, cet idéal est considéré comme une continuité logique de la différenciation mise en place lors des différents moments d'apprentissage.

Je pense que c'est impossible de ne pas différencier l'évaluation si on différencie les apprentissages. [...] et inversement [de différencier] l'évaluation, mais [ne pas] différencier les apprentissages. Je pense que c'est un peu [un] emplâtre sur une jambe de bois. Je pense que là on n'est pas non plus dans un vrai processus d'apprentissage. (Laura, 375-381)

Laura ajoute qu'effectuer une évaluation différenciée n'est pas une façon de « niveler vers le bas » : au contraire, l'enseignant doit rester exigeant tout en prenant en compte les difficultés de l'élève.

Il [ne] faut pas niveler [ou] tirer vers le bas. Il faut [rester] très exigeant. Ça veut dire faire sortir les élèves de leur zone de confort et les pousser en avant [...] (Laura, 326-327)

Je reviendrai sur ces aspects concernant l'évaluation différenciée, soit les idéaux et réalités du terrain, lors du chapitre 3, que je nomme « Discussion n°5 : évaluation différenciée, idéaux et réalité du terrain ».

3.1.5.2 Type d'évaluation différenciée

- **Évaluation formative et sommative**

En ce qui concerne l'évaluation différenciée, Laura et Sabrina affirment procéder à cette démarche lors des évaluations formatives et sommatives. Élixa et Liana déclarent qu'elles mettent en place de l'évaluation différenciée uniquement lors de l'évaluation sommative, et souvent /uniquement lorsque l'élève a été diagnostiqué.

3.1.5.3 Finalités et répercussions de cette démarche différenciée selon ces enseignantes

Laura, Liana et Sabrina s'arrêtent sur les finalités et les répercussions de l'évaluation différenciée. Le tableau 20 ci-dessous présente les mentions que l'une ou l'autre enseignante a relevées.

Tableau 20 : Finalités et répercussions de l'évaluation différenciée

Finalités et répercussions de cette démarche différenciée	
Questionnement de l'enseignant	Après l'école primaire : école secondaire/ passage à la vie ordinaire
Laura	Liana, Sabrina

- **Questionnement de l'enseignant**

Laura souligne la nécessité de se questionner quant aux finalités de la mise en place de cette démarche évaluative.

[Il] y a parfois des inquiétudes quand même [de] garder le cap ça veut dire « jusqu'où on va ? Jusqu'où on différencie ? Est-ce qu'on a le droit ? » Enfin c'est des questions que j'entends de la part de mes collègues. Est-ce que t'es sûre qu'on a le droit ? C'est ça c'est d'être vraiment [en

accord] avec le projet pédagogique [et] avec l'institution. C'est clair que [lorsque] qu'on s'écarte [de la] norme, il faut être sûr de [soi]. (Laura, 386-390)

De plus, elle mentionne l'importance à accorder au travail que fournit l'élève. Il s'agit donc d'un aspect à prendre en compte.

Je pense [qu'un] élève qui [travaille] bien [et] qui a [de] bonnes notes par rapport à ce qu'il a travaillé, même s'il fait moins que ces camarades, ça a du sens (Laura, 347-348)

- **Après l'école primaire**

Liana, Sabrina et Laura font part de leur regard critique quant à l'incidence de cette démarche évaluative : deux d'entre elles mettent en parallèle la suite de la scolarité des élèves bénéficiant de ces dispositifs évaluatifs. Liana évoque l'école secondaire :

Alors dans les orientations c'est vrai [qu'on] doit [tenir] compte [des] mesures qui sont prises par exemple un élève chez qui les objectifs sont revus à la baisse, [on ne va] pas forcément tenir compte de ses notes et dès le départ il [va] être orienté relativement bas. Parce que ses notes ne reflètent pas la réalité du système d'évaluation qui est valable pour tous les élèves dont les besoins sont réguliers. (Liana, 162-166)

De plus, Sabrina relève l'aspect de la vie ordinaire dans laquelle l'élève va entrer par la suite.

[...] après, voilà [il] y a tout ce passage de l'école à la vie ordinaire. [Nous sommes] dans un monde où on est tout le temps en train [de] s'évaluer, selon nos compétences et tout donc il faut [que les élèves] soient quand même un peu habitués à ce genre de chose (Sabrina, 206-209)

Lors du chapitre 3, je reviendrai sur cet aspect lié aux finalités et répercussions de l'évaluation différenciée, que je nomme « Discussion n°6 : Finalités et répercussions de l'évaluation différenciée ». Au terme de cette démarche de présentation des résultats, je passe à l'interprétation de six d'entre eux, qui sont amenés sous forme de discussion.

3.2 Analyse et interprétation des résultats

L'étape de présentation des résultats terminée, je suis à même de revenir sur ma question ainsi que mes objectifs de recherche, qui je le rappelle sont les suivants :

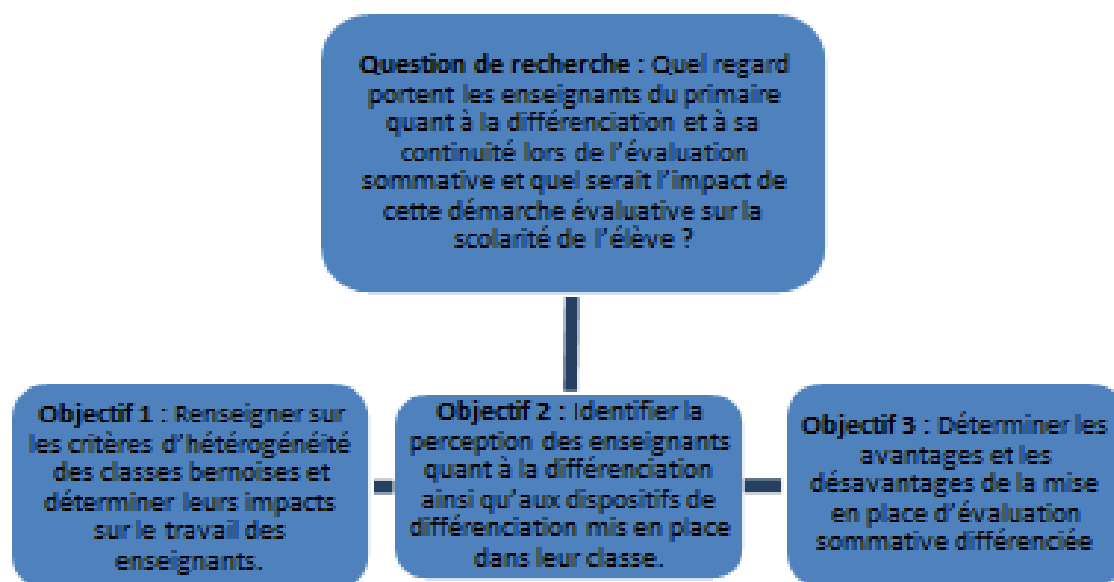


Figure 8 : Question et objectifs de recherche

Ainsi, je peux me pencher sur les six thématiques que je souhaite analyser. Les stratégies d'apprentissage, l'autonomie et l'engagement de l'élève constituent les premiers thèmes que je discute. J'évoque ensuite l'aspect de la gestion de la classe. Ce qui me permet de poursuivre sur les choix des enseignants et les droits de l'élève quant à la différenciation pédagogique. Ainsi, je continue cette démarche en analysant les degrés et types de différenciation mis en place dans des classes bernoises. La cinquième thématique que j'analyse concerne les idéaux et réalités du terrain associés à la démarche évaluative différenciée. Je termine en discutant les finalités et répercussions de l'évaluation différenciée.

3.2.1 Discussion n°1 : Stratégies d'apprentissage, autonomie et engagement de l'élève

Ce que mentionne Liana quant aux élèves qui n' « utilisent » pas les méthodes d'apprentissage qui leur conviennent correspond totalement aux aspects relevés par Leroux et Paré (2016). En effet, les deux auteurs décrivent l'enseignement de stratégies d'apprentissages comme un moyen permettant de « faire acquérir aux élèves des processus cognitifs dont ils ont besoin pour traiter de l'information et faciliter ainsi leur apprentissage » (p.204).

Les différents aspects que je relève précédemment me permettent de penser que certains élèves ont besoin d'être guidés dans la mise en place de stratégies d'apprentissages. En effet, il n'est pas toujours évident de savoir comment apprendre. Bien que l'enseignant, le PER et le système éducatif aient des attentes quant à ce que « l'élève doit être capable de faire » à un moment précis de son cycle, il est possible qu'un élève manque ou n'ait pas le bagage nécessaire pour entreprendre les démarches nécessaires. C'est pourquoi un processus lui permettant d' « apprendre à apprendre » serait bénéfique afin qu'il puisse mettre en place des stratégies adaptées à ses besoins.

Il est possible de faire une analogie de cette situation en comparant l'élève à une clé et l'apprentissage à une serrure : lorsqu'on essaie d'ouvrir une porte avec la mauvaise clé, aucune réaction ne se produit dans la serrure. Au même titre que l'élève qui « utilise » une méthode d'apprentissage qui ne lui convient pas.

De plus, lors des entretiens menés, Élisa et Liana évoquent la difficulté de certains élèves à s'engager dans une tâche. Ces difficultés d'engagement sont associées soit à un « problème » au niveau de la mise à la tâche, une sollicitation, une autonomie, une persévérance et une motivation parfois manquantes ou peu développées chez certains élèves. À ce sujet, Grandguillot (1993) parle de « L'hétérogénéité des comportements vis-à-vis des apprentissages scolaires ». Elle confirme qu'il s'agit incontestablement d'une des composantes caractéristiques de l'hétérogénéité. Les différents éléments relevés par ces enseignantes rejoignent en grande partie les notions que présente Leroux (2017) quant à l'engagement, son influence sur divers facteurs (les attentes, les goûts et les buts, etc.) ainsi que divers aspects psychologiques (cf. « Figure 9: Les besoins de l'élève », dans le chapitre « 1.1.1 Jusqu'où va la différenciation pédagogique »). En effet, les enseignantes mentionnent des aspects liés aux difficultés que certains élèves ont à se mettre à la tâche, à persévérer, à « être » autonomes et/ou motivés. De plus, certains élèves ont des besoins affectifs qui peuvent se manifester par une sollicitation importante de l'enseignante ou d'autres camarades. De même, les mentions de Caron (2008) quant aux caractéristiques de

l'autonomie me permettent de mettre en parallèle ce que les enseignantes évoquent quant aux besoins affectifs qu'elles relèvent lors des entretiens. Des besoins affectifs qui se traduisent par une « demande » d'encouragement, « d'être rassurer » et d'une confiance en soi parfois peu présente chez certains élèves. Comme mentionné dans la problématique, Martinot (2006) spécifie l'impact « des bons et des mauvais résultats » sur l'élève et ses apprentissages. Il relève que l'impact des mauvais résultats peut engendrer une perte d'estime de soi et de confiance en ses capacités, ce qui peut provoquer une attitude négative face aux apprentissages scolaires, en développant des stratégies d'évitement (cité par Fagnant, Duroisin & Van Nieuwenhoven, 2014, p.134).

Tous les éléments indiqués précédemment m'amènent à penser que les besoins ou difficultés que rencontrent les élèves, bien qu'ils ne soient pas systématiquement en lien direct avec la « tâche d'apprentissage », peuvent être des blocages dans le processus de l'engagement de l'élève.

De ce fait, pointer du doigt les éléments dont l'élève « aurait besoin » pour être plus autonome, engagé, rassuré et confiant est probablement bénéfique tant du point de vue de l'enseignant que de celui de l'élève. Pour que l'élève puisse « s'engager » dans l'apprentissage souhaité, il serait selon moi, judicieux que l'enseignant se questionne quant au(x) besoin(s) qui demande(nt) à être comblé(s) chez l'élève. En effet, lorsque ce dernier peine à entrer dans un apprentissage, il est possible que l'enseignant soit « passé à côté » de certains aspects ou facteurs qui font office de barrière à ce moment-là.

3.2.2 Discussion n°2 : Gestion de l'hétérogénéité de la classe

Lors des entretiens menés, Liana mentionne sa difficulté à gérer l'hétérogénéité dans sa classe, notamment au niveau des rythmes d'apprentissage, des besoins et difficultés de chaque élève. À ce sujet, Archambault et Chouinard (2009) exposent « l'éventail de compétences professionnelles » nécessaires à une gestion de classe efficace : la maîtrise de celle-ci est nécessaire à une atmosphère favorable au travail. Cela permet aux élèves d'entrer dans les apprentissages souhaités.

De plus, comme le relève Burns (1971) lorsqu'il se penche sur les caractéristiques des élèves d'une classe « Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse. Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps de la même manière. [...] (cité par Caron, 2008, p.6).

C'est pourquoi, si je m'appuie sur ce que mentionnent Liana ainsi que les théoriciens, je peux sans précédent affirmer que toutes les classes sont hétérogènes. Le constat de cette

hétérogénéité pousse les enseignants à repenser leur gestion de classe, car la mise en place de différenciation est fondamentale. La gestion de l'hétérogénéité des classes est un pilier important dans l'enseignement, mais n'est pas toujours évidente à organiser. De plus, étant donné les compétences qu'elle nécessite, je peux également avancer qu'une « bonne » gestion de classe s'acquière avec le temps et l'expérience. Ainsi, je pense qu'elle n'est pas évidente à mettre en place lors des premières années d'enseignement.

De ce fait, les constats effectués ci-dessus me poussent à croire que pour être en accord avec sa gestion de classe, il faut être conscient que la différenciation est nécessaire, voir obligatoire si l'on souhaite gérer au mieux l'hétérogénéité. En effet, toute classe nécessite la mise en place d'une différenciation, quelle qu'elle soit.

3.2.3 Discussion n°3 : Les choix des enseignants et les droits de l'élève quant à la différenciation

Lorsque j'ai questionné les enseignantes quant aux démarches de différenciation qu'elles mettent en place dans leur classe, certaines ont fait une distinction assez claire entre la différenciation destinée aux élèves diagnostiqués (obligation de la part de l'enseignante et droit de l'élève) et la différenciation destinée aux élèves « non diagnostiqués » (choix de l'enseignante). C'est pourquoi je souhaite mettre en relation les éléments mentionnés lors des entretiens, avec ce que disent les législations.

En ce qui concerne les droits d'un élève « diagnostiqué », la Direction de l'instruction publique du canton de Berne décrit les mesures que doit entreprendre un enseignant qui a dans sa classe, un élève « dans le besoin ». De la différenciation est mise en place par l'enseignant « régulier » ainsi que des intervenants externes (tels qu'un(e) logopédiste), lorsque cela est nécessaire : ils peuvent ensemble, envisager la mise en place de « mesures pédagogiques particulières ». Voici un extrait de ce que soutient l'Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation du canton de Berne quant à la différenciation :

[...] La législation du canton de Berne sur l'école obligatoire prévoit, en application de la législation fédérale, différentes mesures pour éviter de telles inégalités et améliorer l'égalité des chances pour ces enfants et ces adolescents et adolescentes au regard de la réussite scolaire. Ainsi, selon les dispositions générales complétant le Plan d'études romand (PER), les enseignants et enseignantes sont tenus d'adapter leur enseignement aux acquis de chaque élève en appliquant différentes mesures d'« enseignement différencié ». [...] (p.1)

Étant donné que la mise en place de différenciation destinée à un élève « non diagnostiqué » est du ressort de l'enseignant, il est tout à fait imaginable qu'un enseignant décide de ne pas avoir recours à de telles démarches. Les explications apportées par les quatre enseignants quant aux impacts de la différenciation sont systématiquement associées au travail supplémentaire que cela implique. C'est pourquoi, comme mentionné lors du chapitre « 3.1.4 Choix et mise en place de dispositifs de différenciation dans les classes bernoises », le travail supplémentaire que cela engendre du côté de l'enseignant peut s'avérer être un aspect important. Ainsi, je me questionne quant à ce qu'il en est des droits de l'élève pour lequel aucun diagnostic n'a été effectué ?

3.2.4 Discussion n°4 : les degrés et types de différenciation mis en place dans les classes bernoises

Je souhaite revenir sur les différents dispositifs instaurés par les enseignantes spécialisées et les enseignantes dites régulières. En associant les exemples du tableau 21 présentés lors du chapitre « 3.1.4.1 Niveaux et types de différenciation » avec les caractéristiques que présentent Caron (2008, p.17) ainsi que Leroux et Paré (2016, p.76), il est possible de mettre en évidence les catégories suivantes :

Tableau 21: Divers types de différenciation

Exemples caractéristiques	Verbatim
<p>Processus : Les éléments sur lesquels est basée la stratégie pédagogique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Champs d'intérêt - Étayage par l'enseignant ou entre les pairs - Motivation et engagement dans l'activité 	<p>On fait aussi de la recherche ensemble pour que ceux qui n'ont pas eu l'occasion de le faire puissent le faire avec nous. (Élisa, 21-23)</p>

<p>Production : La réalisation et les modes de communications</p> <ul style="list-style-type: none"> - les projets et les créations - les modes d'expression - les critères ou niveaux de productions exigés (qualitatifs ou quantitatifs) ... 	<p>Par exemple des textes libres quand les élèves [produisent], leur travail est différencié [...] ça veut dire [que] <u>l'élève lui-même fournit ce dont il est capable et après on travaille sur ce que l'élève a fourni.</u> (Laura, 305-308)</p>
<p>Contenu : Les apprentissages à faire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sujet des textes et des leçons - Degrés de complexité - Matériel didactique ... 	<p>Je fais un dossier de base comme ça par niveau [et] après <u>en fonction de ce que je reçois comme informations de départ [je] varie encore, je simplifie ou je demande moins</u> dans la quantité aussi (Sabrina, 163-165)</p>
<p>Structure : L'organisation de la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Types de regroupement - Outils de gestion du temps - Ressources matérielles disponibles 	<p>Je leur ai mis en place <u>des plans de travail</u> c'est-à-dire que je leur mets, pour un chapitre tout ce qu'il y a à faire et je les avance : chacun à [son] rythme tout en mettant des devoirs au fur à mesure de la semaine pour que les élèves soient à jour. Et après <u>à la fin de la semaine on reprend tout et on regarde tous ensemble ou ce qui a été fait, ce qui [n'a] pas été fait.</u> (Liana, 86-90)</p>

En effet, il est possible d'axer sa différenciation sur le contenu, le processus, la structure ou à la production. Dans le tableau 21 ci-dessus, j'associe des verbatims aux caractéristiques liées à chaque type de différenciation. Un enseignant peut bien entendu avoir recours à plusieurs types de différenciation en fonction des besoins qu'il relève. À ce sujet, Przesmycki (2004) spécifie que savoir adapter son enseignement fait partie des compétences qu'un enseignant doit avoir pour lutter contre l'échec scolaire et ainsi privilégier la réussite de tous

les élèves. En outre, ce tableau fait part d'exemples ponctuels de différenciation mis en place à des moments précis : les enseignantes ne mettent donc pas en place qu'un seul type de différenciation dans leur enseignement.

De ce fait, en prenant en compte tous les éléments que je mentionne précédemment, je pense que la différenciation pédagogique est traitée différemment par chaque enseignante. Effectivement, toutes ne poursuivent pas le même but et n'ont pas forcément le même rapport à la différenciation. De plus, elles n'ont pas systématiquement les mêmes formations ce qui a donc un impact sur la « manière » de répondre aux divers besoins. Je me permets d'avancer ces propos en m'appuyant sur ce qui a été dit lors des entretiens.

En effet, l'une des enseignantes régulières révèle être parfois « désarmée » face aux hétérogénéités de la classe et à certains besoins que cela engendre. À ce propos, Leroux et Paré (2016) évoquent la complexité des processus d'enseignement et d'apprentissage. Elles mettent en avant que cet aspect complexe ne peut pas être entièrement couvert par des cours de didactique et de pédagogie offerts en formation initiale. Ainsi la formation d'un enseignant n'est jamais achevée, c'est pourquoi ses compétences professionnelles peuvent toujours être améliorées et approfondies (Leroux & Paré, 2016, p. XI). De plus, je pense qu'il est important de ne pas minimiser la différenciation mise en place. Même s'il s'agit « du premier pas », la diversification démontre un souci de la part de l'enseignant quant à la réussite de l'élève. Le verbatim ci-dessous me permet donc de revenir sur ce qu'a mentionné une des enseignantes spécialisées concernant la différenciation que mettent en place les enseignantes des classes ordinaires :

Moi je dis la différenciation [ce n'est] pas toujours un immense travail ça peut être vraiment [de simplement essayer] de trouver une petite chose, [quelque chose] pour pas [l'élève] s'essouffle, [pour qu'il ne] perde [pas] la motivation, etc. [...] Je pense que [les] enseignants [réguliers le] le font, peut-être de manière informelle (Sabrina, 281-284)

De manière plus générale, je pense que le choix de mise en place de dispositifs de différenciation est propre à chaque enseignante, soit à son jugement professionnel. Cependant, lors de la mise en place de processus concernant les niveaux de différenciation tels que l'adaptation et l'individualisation, les décisions « n'appartiennent » pas uniquement à l'enseignant, car d'autres acteurs scolaires interviennent. Tous ces aspects montrent l'importance du rôle de l'enseignant et du système éducatifs dans la scolarité d'un élève. L'enseignant a des responsabilités qui ont un impact considérable sur la vie de l'élève, tant d'un point de vue scolaire que personnel.

3.2.5 Discussion n°5 : Évaluation différenciée, idéaux et réalité du terrain

Tous les aspects abordés lors des diverses « discussions » me permettent d'avancer ceci : pour qu'un enseignant puisse songer à la mise en place de différenciation lors de l'évaluation, il faut que ces dispositifs soient déjà présents lors des moments d'apprentissages. En effet, ce procédé évaluatif est un enjeu considérable pour les enseignants. Il rime souvent avec défi. Leroux (2017) évoque divers défis auxquels les enseignants peuvent être confrontés. Le tableau 1 : Défis à surmonter (présenté dans la problématique, chapitre 1.2.3) les listent : ces derniers sont en lien avec le temps de : préparation ; donné aux élèves ; de soutien donné en classe. De plus, elles relèvent des aspects-défi concernant l'évaluation, la bonne connaissance du programme et les élèves.

Elles soumettent ensuite une série de « pistes d'action », soit des solutions envisageables pour les enseignants qui se sentent « perdus » quant à la mise en pratique de différenciation dans sa classe. Ces pistes d'action permettent un processus graduel de différenciation, ce qui peut s'avérer encourageant. De plus, cela donne la possibilité d'apporter du sens à la continuité de la différenciation lors de l'évaluation.

En questionnant les enseignantes quant aux avantages et désavantages qu'elles associent à cette pratique évaluative, elles mettent systématiquement en parallèle la situation « idéale » dans laquelle elles souhaiteraient être et les enjeux liés à la « réalité » de leur quotidien d'enseignante. Les éléments qu'elles relèvent permettent d'appuyer leurs choix quant à la possibilité d'intégrer l'évaluation différenciée à leur enseignement. Les défis présentés par Leroux (2017) reprennent de nombreux aspects que les enseignantes mentionnent. En effet, elles se sont rejointes sur le travail en amont que demande la différenciation des apprentissages et de l'évaluation. De plus, la faisabilité au niveau de l'effectif des classes est un aspect qui peut s'avérer difficilement gérable, notamment par les enseignantes régulières.

Tous les éléments cités précédemment semblent constituer un frein quant à la décision de mise en place d'évaluations différenciées. Ainsi je constate que les principaux défis présentés précédemment ont souvent été mentionnés par les enseignantes des classes régulières. J'en viens à me demander si cela n'est pas en lien avec les outils peut-être manquants dans diverses situations ? Il est donc possible que ces enseignantes peinent à « instaurer » des démarches évaluatives différenciées, dans la mesure où la différenciation lors des moments d'apprentissage est peut-être perçue comme « inconfortable ».

3.2.6 Discussion n°6 : Finalités et répercussions de l'évaluation différenciée

Les explications apportées par les enseignantes quant à l'évaluation différenciée me permettent d'avancer que la perception de cette démarche évaluative varie considérablement d'une enseignante à l'autre. Alors que les enseignantes spécialisées associent cette démarche à une continuité évidente, les enseignantes régulières admettent qu'elles « réservent » cette démarche aux élèves « diagnostiqués » (bien que l'une d'elles mentionne qu'il lui arrive de laisser plus de temps à un élève lors de l'évaluation par exemple). Comme mentionné dans le chapitre « 3.1.5.2 Type d'évaluation différenciée », les enseignantes qui mettent en place de l'évaluation différenciée le font lors des évaluations formatives et sommatives. Poutoux (2012) associe les modalités de l'évaluation formative à des compétences « en cours d'acquisition » et l'évaluation sommative à démarche permettant de « conclure et évaluer le degré d'acquisition et de maîtrise d'une compétence de manière provisoire » (p.5). Poutoux (2012) s'accorde à dire que l'évaluation fait partie d'un processus d'apprentissage. Ainsi la démarche évaluative différenciée « sert une logique d'apprentissage et non une logique de résultat ou de performance ». Il est donc fondamental que ce processus s'inscrive dans une continuité. Cet auteur traduit cela en relevant qu'il ne s'agit « pas seulement d'un travail différent (supports différents, exigences différentes, aides différentes, etc.), il s'agit aussi de proposer des évaluations spécifiques à des groupes différents » (p.5).

Les aspects abordés précédemment m'amènent à questionner le choix que fait un enseignant quant aux moments de différenciation qu'il met en place. Je souhaite ainsi relever une problématique dont m'a fait part une des enseignantes interrogées, en soulignant comme suit les éléments « problématiques » :

Je pense que c'est impossible de ne pas différencier l'évaluation si on différencie les apprentissages. [...] et inversement [de différencier] l'évaluation, mais [ne pas] différencier les apprentissages. Je pense que c'est un peu [un] emplâtre sur une jambe de bois. Je pense que là on n'est pas non plus dans un vrai processus d'apprentissage. (Laura, 375-381)

Certains enseignants et là j'essaie [de] discuter avec eux et [afin] d'envisager le fait [qu'il faudrait avoir] une réflexion, [ou éventuellement approche différente] pour les enseignants qui me demandent de différencier l'évaluation. [...] uniquement l'évaluation. Parce que bon [ça] veut dire qu'ils ont déjà réalisé que cet [élève] risque l'échec en étant évalué comme les autres. (Laura, 260-268)

Les finalités et questionnements que posent les enseignantes interrogées quant à l'évaluation différenciée sont tout à fait légitimes. Comme spécifié dans le sous-chapitre « Questionnement de l'enseignant », des inquiétudes peuvent être présentes lors de décisions à prendre. Par exemple lorsqu'un enseignant décide de mettre en place tout un projet de différenciation.

Ainsi je pense qu'une réflexion est nécessaire, je dirais même qu'il en va d'une condition sine qua non : chaque décision à prendre, pour la mise en place de quelconques mesures que ce soit, demande réflexion. Bien que cela fasse partie du mandat de l'enseignant, il n'est pas toujours évident de faire des choix, surtout les bons : ceux qui permettront à l'élève d'être épanoui tant dans son statut d'élève que dans celui d'enfant.

Une enseignante évoque cet aspect fondamental en relevant le rapport à l'échec scolaire :

Parce que je pense que les risques d'échecs scolaires ou de décrochages scolaires seront souvent dus à des élèves pour lesquels on demande des choses impossibles et ils [ne]seront jamais contents d'eux (Laura, 328-330)

Ainsi, ces différents éléments peuvent pousser les enseignants à se questionner quant aux répercussions des choix qu'ils font. La mise en place de cette démarche évaluative reconnaît selon moi, le travail que fournit l'élève. Ce qui lui permet de continuer de persévérer dans le travail qu'il fournit au quotidien.

Conclusion

○ Synthèse

Le point de départ de ce travail de mémoire est lié à mon intérêt pour la différenciation puis à divers questionnements autour de cette démarche. En effet, je me suis intéressée à ce que les enseignantes faisaient de la différenciation lors de l'évaluation. Consciente des enjeux de l'enseignement et des classes actuelles, j'ai souhaité trouver des réponses non seulement à travers des études et recherches déjà existantes, mais également auprès de professionnels de l'enseignement. Les résultats liés à mon étude de cas m'ont permis de comprendre la perception des quatre enseignantes interrogées quant à la différenciation qu'elles mettent en place. Ce processus m'a donné la possibilité de questionner une pratique qui semble encore peu courante dans l'enseignement : l'évaluation différenciée. Arrivée à la fin de cette démarche, je suis à même de dire que chaque enseignante a sa propre définition et perception de la différenciation. Malgré quelques nuances, toutes se rejoignent dans ce qu'elles souhaitent apporter à l'élève ayant des besoins de différenciation. C'est-à-dire de l'aide. La nuance se trouve dans les degrés et types de différenciation mise en place. Cependant leur perception de l'évaluation différenciée reste controversée. Toutes évoquent des avantages et désavantages liés à cette pratique évaluative : soit en questionnant ses finalités et ses répercussions sur leur implication personnelle, leur enseignement ainsi que sur l'élève. En m'appuyant sur ce qui a été mentionné lors des entretiens, je constate que les enseignantes des classes régulières sont sur la réserve quant à cette démarche évaluative : elles mettent en parallèle les idéaux et la réalité du terrain. En effet, le contexte de la classe ne permet pas toujours de mettre en place une telle pratique. Or, pour les enseignantes spécialisées, cette démarche évaluative semble être une continuité de la différenciation mise en place lors des moments d'apprentissages.

En définitive, je pense que la différenciation fait partie intégrante de l'enseignement. Bien qu'elle ne soit pas mise en place de la même « manière », je peux avancer que l'hétérogénéité présente dans les classes fait qu'elle (la différenciation) est incontournable.

○ Apport du travail

La réalisation de ce travail a été pour moi une grande aventure durant laquelle j'ai éprouvé toutes sortes de sentiments allant de l'incertitude à l'enthousiasme. En effet, la réalisation de ma problématique a été une étape relativement complexe. La documentation liée à l'évaluation différenciée est peu nombreuse. Bien que des études et ouvrages proposent des pistes et outils intéressants, il s'agit en effet d'une démarche peu exploitée en Suisse, pour

l'instant. Ainsi, cela n'a pas toujours été évident de trouver des éléments de réponse, ce qui explique mon ressenti. Cela m'a donc poussée à sortir de ma zone de confort, pour adopter une posture de « chercheuse ». De ce fait, l'apport de ce travail au niveau personnel a été bénéfique, car il m'a permis toute une réflexion autour des questions que j'avais au début de ma démarche. L'« Analyses et interprétations des données » a été un processus intéressant qui, bien que laborieux, m'a donné la possibilité de vivre des moments très riches : revenir sur les entretiens menés, décortiquer les informations récoltées et les mettre en lien avec des éléments théoriques de la problématique, chercher à comprendre les propos mentionnés, réfléchir sur les notions inattendues qu'apportent les enseignantes, etc. Tous ces aspects font de cette démarche une étape durant laquelle j'ai éprouvé un intérêt particulier. En effet, ce procédé m'a poussée à prendre du recul quant à mes propres perceptions sur le sujet, ce qui m'a donné la possibilité de me rendre compte de toute la complexité des enjeux questionnés.

- **Perspectives d'avenir**

Ce travail de mémoire met en évidence tout ce qu'implique la mise en place de l'évaluation différenciée, soit un « projet » dont l'ampleur n'est pas négligeable. Je suis tout à fait consciente que « l'idéal » que je poursuis et que je souhaite mettre en place lorsque je serai enseignante diplômée sera certainement « entravé » par la réalité du « contexte-classe » et par toutes les hétérogénéités qui s'y rapportent. Je reste tout de même convaincue que l'équité dans le système éducatif est un but à poursuivre en tant qu'enseignante. C'est pourquoi il est selon moi, primordial de rester, aussi souvent que possible, dans une perspective de « recherche de solutions ». En tant que jeune enseignante, je serai certainement confrontée à des difficultés quant à la gestion et la mise en place de dispositifs évaluatifs différenciés. Comme mentionné dans le sous-chapitre « Discussion 6 », Leroux et Paré (2016) rappellent la complexité des processus d'enseignements et d'apprentissages. Elles soulignent qu'il s'agit d'un aspect ne pouvant être entièrement couvert par des cours de didactique et de pédagogie offerts en formation initiale (Leroux & Paré, 2016, p. XI). Ainsi, la formation d'un enseignant n'est jamais achevée, car le métier d'enseignant est une quête systématique de réflexion. Il est donc important que je puisse bénéficier des meilleurs outils face aux difficultés mentionnées précédemment.

Ainsi, si je pouvais continuer cette démarche, je souhaiterais me pencher sur les dispositifs d'accompagnement mis en place par l'établissement, pour permettre aux enseignants des classes ordinaires d'ajuster leur enseignement, en vue de tous les aspects d'hétérogénéités cités tout au long de ce travail.

Références bibliographiques

Bibliographie

Allal, L. (2007). *Evaluation : lien entre enseignement et apprentissage*. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner (139-149)*. Paris: Presses Universitaire de France.

Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). *La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? Actes du colloque- Recherche qualitative: les questions de l'heure*, pp. 26-37. Consulté le 22 mai, 2018, sur http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/anadon.pdf

Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe (3e éd.)*. Boucherville, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.

Avanzini, G., & Mougnotte, A. (2012). *Penser la philosophie de l'éducation : Pourquoi ? Pour quoi ?* Lyon: Chronique Sociale.

Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV ET V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves*. Université du Québec, Montréal: Service des bibliothèques .

Battut, E., & Bensimhon, D. (2006). *Comment différencier la pédagogie*. Paris: Retz.

Blais, S., Nolin, M.-C., Daneault, É., Samoisette, A.-M., & Guay, M.-H. (2015). *Evaluation des apprentissages- Incidence de la différenciation sur l'évaluation des apprentissages PRIMAIRE*. Consulté le 21 février, 2018, sur http://evaluation.mongroupe.ca/files/2015/06/CSTL_Incidence_diff%C3%A9renciation_16-17_PRIMAIRE_13-oct-2015-final.pdf.

Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et pratique*. Bruxelles: De Boeck Université.

Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien. Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-supports*. Montréal: Chenelière Education.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). Consulté le 2 août, 2017, sur Plan d'études romand, Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.: <https://www.plandetudes.ch/evaluation-du-travail-des-eleves>

Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

- Dolz-Mestre, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2011). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Vol. 2, 3e et 4e*. Bruxelles: De Boeck.
- Dubois, B. (2016). La flexibilité d'une évaluation: une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. n° 79 o 74, pp.79-88.
- Education, loisir et sport Québec: La différenciation de l'évaluation. (2006). Consulté le 17 février, 2018, sur http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/cpea_evaluation6.pdf.
- Fagnant, A., Duroisin, N., & Van Nieuwenhoven, C. (2014). L'évaluation au service des apprentissages : De l'évaluation formative en salle de classe au pilotage du système par les résultats des évaluations externes. *Education & Formation – e-302*, pp134-137.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Education.
- Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissages : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation - n° 71*, pp. <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00561564/document>.
- Girard, J. (2017). *Pour une évaluation différenciée de l'élève*. Consulté le 15 juillet, 2017, sur Expérithèque. Bibliothèque des expérimentations pédagogiques: <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche11347.pdf>
- Grandguillot, M.-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris: Hachette.
- Issaieva, É., & Crahay, M. (2010). *Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : Validation d'échelles et étude de leurs relations*. vol. 33, no 1, 31-61. ADMEE-Canada - Université: Erudit.
- Kreft, C. (2016). *La classe hétérogène : différencier à l'aide des stratégies d'apprentissage*. Grenoble: Education.
- Kull, M. (2006). *Egalité des chances et réalisation*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Lebrun, M. (2013). *Les méthodes d'analyse de données*. Porrentruy: Support de cours HEP-BEJUNE.
- Leroux, M. (2017). Et si j'étais élève dans ma classe? Pistes de réflexion pour une meilleure prise en compte de la diversité en classe. *Conférence du 11 septembre 2017*. Delémont.

- Leroux, M., & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves*. Québec: Chenelière Education.
- Maxwell, J. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative*. Fribourg: Editions universitaires Fribourg .
- Milewski, G. (2000). *L'évaluation différenciée en mathématiques*. Cahier Alfred Binet, n°664, 43-64.
- Mottier-Lopez, L., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : Développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*.
- Mucchielli, A., & Paillé, P. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Deuxième édition*. Paris: Armand Colin.
- Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation. (2013-2014). Consulté le 12 décembre, 2017, sur Direction de l'instruction publique du canton de Berne:
http://www.erz.be.ch/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/02_Beurteilung_Uebertritte/beurteilung_uebertritte_abweichen_DVBS_merkblatt_f.pdf
- Office Fédérale de la statistique - Hétérogénéité culturelle des classes, évolution. (2016). Consulté le 21 février, 2018, sur
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicateurs/heterogeneite-culturelle.assetdetail.863987.htm>
- Perraud, M. (1994). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris: Armand Colin Editeur.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1998a). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la Régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (1998b). Les cycles d'apprentissage : de nouveaux espaces-temps de formation. *Université de Genève, In Éducateur, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*, n° 14, pp. 23-29.
- Perrenoud, P. (1998c). Les cycles d'apprentissage : une auberge espagnole ? *Educateur*, n° 13, pp. 25-28.
- Perrenoud, P. (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, n° 2, pp. 19-25.

- Perrenoud, P. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Genève: Université de Genève- Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Poutoux, V. (2012). *L'évaluation différencier. Pourquoi ? Comment ?* Consulté le 15 avril, 2017, sur http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2014/06/Evaluation_differencieeVS3-3.pdf.
- Przemycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachette Education.
- Saada-Robert, M., & Leutenegger, F. (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation. (2e édition)*. Montréal/Bruxelles : PUM et de Boeck.
- Zakhartchouk, J.-M. (2014). *Enseigner en classes hétérogènes*. Issy-les-Moulineaux Cedex: ESF.

Annexes :

Annexe 1 : Guide d'entretien

Guide d'entretien

Déroulement de l'entretien

A. Introduction

- Remerciement
- Description des enjeux de ma recherche
- Rappel des droits fondamentaux et signature du contrat de confidentialité
- Informations personnelles :

Prénom de l'enseignant-e : _____	Année(s) d'expérience : _____ année(s)
Enseignant-e : <input type="checkbox"/> ordinaire <input type="checkbox"/> spécialisé-e	Cycle(s) actuel(s) : <input type="checkbox"/> 1 (1H-2H-3H-4H) <input type="checkbox"/> 2 (5H-6H-7H-8H) <input type="checkbox"/> 3 (9H-10H-11H)
Lieu d'enseignement : <input type="checkbox"/> Ville <input type="checkbox"/> Village	Sexe : <input type="checkbox"/> Masculin <input type="checkbox"/> Féminin

B. Questions

Questions	Relances
Caractéristiques de la classe	
1) Combien d'élèves avez-vous dans votre classe actuelle ?	
2) Pouvez-vous citer quelques besoins particuliers que vous avez observés chez certains élèves de votre classe au niveau des apprentissages ?	2) Quels sont les besoins des élèves : - diagnostiqués (dyslexie, dyscalculie, etc.) ? - allophones ? - autres ?
3) Quels types d'hétérogénéité (diversité) identifiez-vous chez les élèves, au niveau des apprentissages ?	3) On discerne différents type(s) d'hétérogénéité : a. niveau d'apprentissage b. rythme d'apprentissage c. engagement dans la tâche d. techniques et stratégies d'apprentissage e. autres types Lesquels observez-vous dans votre classe ?
4) Que mettez-vous en place pour répondre aux hétérogénéités que vous venez de citer ?	4) Comment vous y prenez-vous pour enseigner aux élèves ayant des rythmes d'apprentissage différents (par exemple) ?
5) Selon-vous, en quoi ces hétérogénéités peuvent-elles avoir impact sur votre enseignement ?	5) En quoi cette diversité au niveau des rythmes d'apprentissages (par exemple) influence votre enseignement ?

Expérience professionnelle

6) Quelle est votre définition de la différenciation ?	
7) Quelle démarche de différenciation mettez-vous en place dans votre classe ?	
8) Quels sont les temps d'enseignement durant lesquels vous pratiquez de la différenciation ?	8. → Présenter le schéma « temps d'enseignement ».
9) En vous référant à ce même schéma, jusqu'où allez-vous dans vos démarches de différenciation ?	9. Selon vous, où commence la différenciation et où se termine-t-elle ?
10) Comment percevez-vous l'évaluation différenciée ?	10. Pouvez-vous citer quelques avantages et désavantages de cette pratique évaluative ?
11) Que pensez-vous de la continuité de la différenciation jusqu'à l'évaluation sommative ?	11. Selon vous, quel impact l'évaluation sommative différenciée peut-elle avoir sur les élèves ?

6) *Conclusion*

☐ Questions particulières ?

☐ Remerciements

Contrat de recherche

Les partisans prennent connaissance, en signant, des conditions suivantes de l'entretien :

- L'entretien est enregistré.
- Les données sont traitées de manière confidentielle
- Les données seront utilisées uniquement dans le cadre de mon mémoire
- Une fois les données analysées, les enregistrements seront effacés

Date et signature de l'enquêtrice : _____

Date et signature de l'interviewé(e) : _____

Annexe 3 : Lettre de demande pour mon mémoire

Objet: L'évaluation différenciée en contexte scolaire

Monsieur,

Dans le cadre de ma formation à la HEP, j'effectue un travail de recherche à propos de l'évaluation différenciée, notamment, quant à son utilisation dans les classes ordinaires et spécialisées.

Bien souvent, les enseignants ordinaires mettent en place de la différenciation pédagogique dans le cadre de différentes phases d'apprentissage, mais ne poursuivent pas systématiquement cette démarche lors de l'évaluation. De ce fait, je souhaiterais identifier la perception des enseignants concernant les finalités de la différenciation des apprentissages et l'évaluation différenciée. Cela me permettra de déterminer les avantages et désavantages de cette démarche.

Je me permets de vous écrire, car Madame Riat, ma directrice de mémoire, m'a vivement conseillé de vous contacter. Je souhaite pouvoir questionner un enseignant spécialisé quant aux adaptations mises en place dans le cadre de l'évaluation, qui prennent en compte les besoins des élèves. Cette démarche me donnera la possibilité de « comparer » les pratiques des enseignants spécialisés à celle des enseignants ordinaires dans le cadre de l'évaluation.

Afin de récolter les données nécessaires pour ce travail, je sollicite votre aide et vous demande si vous êtes d'accord de vous entretenir avec moi à ce sujet. Avec votre accord et dans le but de faciliter l'analyse, l'entretien sera enregistré en audio.

Je garantis que les données resteront anonymes et confidentielles. De plus, je m'engage à vous communiquer les résultats de la recherche, si vous le désirez. Je me tiens à votre disposition, pour tout complément d'information. En vous remerciant de l'attention apportée à ma demande, je vous prie de recevoir, Monsieur, mes salutations les meilleures.

Yotégé Stéphanie

Étudiante de 3e année

HEP-BEJUNE

Route de Moutier 14,

2800 Delémont