

L'évaluation différenciée

La flexibilité d'une évaluation : tenir compte
de la diversité des élèves

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Léonie Jaquier**
Sous la direction de : **Françoise Pasche Gossin**
Delémont, avril 2020

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire professionnel, Madame Françoise Pasche Gossin, pour ses précieux conseils, son engagement ainsi que pour les différentes pistes qu'elle m'a suggérées.

En second lieu, je remercie les cinq enseignant-e-s qui ont accepté de m'accorder de leur temps ainsi que leur confiance en vue des entretiens destinés à la réalisation de mon travail. Ils m'ont partagé leurs expériences, ce qui m'a permis d'obtenir des données précieuses.

Je remercie tout particulièrement mes parents, qui en plus de m'avoir soutenue durant tout ce travail, ont pris le temps de le relire et d'y apporter des commentaires.

Finalement, je remercie mon entourage, ma famille ainsi que mes amis pour leur présence et le soutien qu'ils m'ont apporté.

Avant-propos

Résumé

Ce mémoire traite l'évaluation différenciée pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. La recherche mise en place a pour finalité d'identifier les conceptions du corps enseignant pour répondre aux questions soulevées par cette problématique. Elle tente également de relever les différentes pratiques mises en place dans les classes actuelles, les valeurs relatives à l'évaluation différenciée ainsi que les prescriptions à ce sujet dans le Canton du Jura. Afin de mieux cerner la thématique, la problématique présente les fondements théoriques liés aux prescriptions dans le Canton du Jura concernant l'évaluation sommative et l'évaluation différenciée. Les notions de diversité, d'inclusion scolaire, d'intégration scolaire, d'évaluation sommative, de différenciation, d'hétérogénéité et d'évaluation différenciée sont définies dans ce travail. Cette recherche met également en avant les valeurs liées à l'évaluation différenciée comme l'égalité et l'équité.

Dans le but d'apporter une réponse à ma question de recherche, des entretiens semi-directifs ont été menés avec cinq enseignant-e-s du Canton du Jura, qui ont répondu à mon interview et qui ont exprimé leurs expériences vécues. Ces entretiens m'ont permis de comprendre leurs conceptions face à l'évaluation différenciée ainsi que la mise en pratique de différentes adaptations.

Cinq mots clés :

- Évaluation différenciée
- Élèves à besoins éducatifs particuliers
- Adaptations
- Valeurs relatives à l'évaluation
- Prescriptions jurassiennes

Liste des figures

Figure 1 : Représentation mentale de la différenciation pédagogique.....	11
Figure 2 : La spirale de l'échec scolaire.....	13
Figure 3 : Représentation de l'égalité et de l'équité.....	14
Figure 4 : Définitions de l'égalité et de l'équité.....	15
Figure 5 : Les différents niveaux d'évaluation différenciée.....	17
Figure 6 : Les étapes de l'entretien.....	25
Figure 7 : Les relations entre les forces de l'évaluation différenciée.....	36

Liste des tableaux

Tableau 1 : Échantillonnage	27
Tableau 2 : Code de transcription.....	28
Tableau 3 : Code de couleurs.....	29
Tableau 4 : L'adaptation de l'évaluation.....	32
Tableau 5 : La modification de l'évaluation.....	33
Tableau 6 : Les forces de l'évaluation différenciée.....	35
Tableau 7 : Les limites de l'évaluation différenciée.....	37
Tableau 8 : Les valeurs relevées par les enseignant·e·s.....	39
Tableau 9 : La réduction des inégalités	40
Tableau 10 : Les explications pour comprendre l'altérité	41

Liste des annexes

Annexe 1 : Directives officielles de pédagogie spécialisée pour les élèves à besoins éducatifs particuliers	I
Annexe 2 : Planification d'une démarche d'évaluation différenciée	IV
Annexe 3 : Guide d'entretien	V
Annexe 4 : Contrat de recherche	IX
Annexe 5 : Directive relative aux dispositifs pédagogiques proposés aux élèves en difficultés d'apprentissage	X

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE	5
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	5
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude</i>	5
<i>Les prescriptions sur l'évaluation et l'inclusion scolaire dans le Canton du Jura</i>	5
1.1.2 <i>Différentes facettes du problème</i>	8
<i>L'évaluation sommative en termes d'inclusion scolaire</i>	8
<i>Les prescriptions concernant la différenciation en évaluation dans le Canton du Jura</i> ...	8
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i>	9
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION	9
1.2.1 <i>Une prise en compte de l'hétérogénéité</i>	10
<i>De l'intégration à l'inclusion scolaire</i>	10
<i>La différenciation pédagogique en termes d'enseignement et d'apprentissage</i>	10
1.2.2 <i>L'évaluation sommative en milieu scolaire</i>	12
<i>L'évaluation sommative vue par le corps enseignant</i>	12
<i>L'évaluation sommative vue par les élèves</i>	12
<i>L'importance de la notation lors de l'évaluation sommative</i>	13
1.2.3 <i>Les valeurs relatives au processus d'évaluation différenciée</i>	14
1.2.4 <i>L'évaluation différenciée, une prise en compte de l'hétérogénéité</i>	16
<i>Les finalités de l'évaluation différenciée</i>	16
<i>L'évaluation différenciée selon trois niveaux</i>	17
<i>La planification d'une évaluation différenciée</i>	18
<i>Les adaptations en évaluation</i>	18
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	19
1.3.1 <i>Question de recherche</i>	19
1.3.2 <i>Objectifs de recherche</i>	19
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	21
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	21
2.1.1 <i>Recherche qualitative</i>	21
2.1.2 <i>Démarche compréhensive</i>	22
2.1.3 <i>Approche déductive et inductive</i>	22
2.1.4 <i>L'enjeu ontogénique</i>	23
2.1.5 <i>L'objectif à visée heuristique</i>	23
2.2 NATURE DU CORPUS	23

2.2.1	<i>Récolte de données : entretien semi-directif</i>	24
2.2.2	<i>Guide d'entretien (annexe 3)</i>	24
2.2.3	<i>Procédure et protocole de recherche</i>	26
2.2.4	<i>Échantillonnage</i>	27
2.3	METHODES D'ANALYSE DES DONNEES	28
2.3.1	<i>Transcription</i>	28
2.3.2	<i>Traitement de données</i>	29
2.3.3	<i>Méthodes d'analyse : analyse du contenu et analyse thématique</i>	29
	CHAPITRE 3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS	31
3.1	AXE « PRATIQUES »	31
3.1.1	<i>Une différenciation du processus « enseignement-apprentissage-évaluation »</i> .31	
3.1.2	<i>Les différents niveaux d'évaluation différenciée mis en place par les enseignant·e·s</i>	32
	<i>Niveau 1 : la flexibilité de l'évaluation</i>	32
	<i>Niveau 2 : l'adaptation de l'évaluation</i>	32
	<i>Niveau 3 : la modification de l'évaluation</i>	33
3.1.3	<i>Les forces de l'évaluation différenciée</i>	35
3.1.4	<i>Les limites de l'évaluation différenciée</i>	36
3.1.5	<i>Garder les mêmes objectifs tout en respectant les rythmes des élèves</i>	38
3.2	AXE « VALEURS »	39
3.2.1	<i>Les valeurs relatives à l'évaluation différenciées relevées par les enseignant·e·s</i>	39
3.2.2	<i>L'évaluation différenciée, une pratique permettant de réduire les inégalités entre les élèves</i>	40
3.2.3	<i>Les explications, une étape indispensable pour comprendre l'altérité</i>	41
3.3	AXE « PRESCRIPTIF »	42
3.3.1	<i>Directive relative aux dispositifs pédagogiques proposés aux élèves en difficultés d'apprentissage (annexe 5)</i>	42
3.3.2	<i>Les attentes du corps enseignant envers l'enseignant·e de soutien</i>	43
3.3.3	<i>Aucune différenciation possible pour les épreuves communes en 8H</i>	44
	CONCLUSION	45
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	49
	ANNEXES	I

Introduction

Contexte du champ d'étude et motivations personnelles

Mon travail de mémoire s'inscrit dans le domaine des sciences de l'éducation étant donné qu'il traite du thème de l'évaluation. La structure de pédagogie spécialisée se développant, peu de recherches ont été réalisées sur la thématique de l'évaluation différenciée. Dans cette optique, j'ai eu envie de travailler sur cette question dans le but d'améliorer mes connaissances et ma pratique professionnelle et ainsi proposer des dispositifs d'évaluation différenciée correspondant aux besoins des élèves. L'hétérogénéité des élèves, qui est très présente dans les classes actuelles, est selon moi une richesse, toutefois sa gestion n'est pas évidente, en termes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

L'origine de ma recherche vient des différentes pratiques professionnelles ainsi que des différents cours en sciences de l'éducation sur l'évaluation que j'ai suivis dans le cadre de mes études à la Haute Ecole Pédagogique. La réalité du terrain observée est la suivante : les élèves à besoins éducatifs particuliers bénéficient d'un enseignement différencié lors de l'enseignement et l'apprentissage, mais arrivé à l'évaluation sommative, elle est commune à toute la classe. Ainsi, l'évaluation sommative ayant plusieurs facettes, elle peut s'avérer être un moment très stressant pour l'élève et cela n'est pas sans conséquence sur son état psychologique et la suite de sa scolarité. Une de mes principales motivations est d'obtenir des ressources et des pistes de différenciation en évaluation afin de proposer, dans mon enseignement futur, des évaluations adaptées aux différents besoins des élèves tout en respectant les prescriptions cantonales.

Présentation du sujet précis et des questions de départ

L'évaluation sommative fait partie du processus d'enseignement-apprentissage, ainsi ses fonctions sont nombreuses, et elle reste un outil indispensable pour l'enseignant·e. Elle permet d'accompagner l'élève dans les apprentissages et ainsi attester des connaissances à un moment précis (Jorro, 2000). La note représentant un grand enjeu de l'évaluation sommative est très importante aux yeux des élèves et des parents. Une note positive peut encourager l'élève et augmenter sa motivation et sa confiance en soi, a contrario, une note négative peut provoquer une baisse de l'estime de soi et peut directement entraîner l'élève dans un échec scolaire (Castillo, 2017 ; Siaud-Facchin, 2006).

Du reste, les élèves à besoins éducatifs particuliers bénéficient d'une différenciation en termes d'enseignement et d'apprentissage en classe. La différenciation pédagogique a pour but

d'adapter les apprentissages aux différents besoins des élèves et ainsi amener tous les élèves à atteindre les mêmes objectifs (Connac, 2012). La mise en place de la différenciation pédagogique se prépare ; en premier lieu il s'agit d'évaluer par observation les élèves afin de recueillir des données et connaître leurs besoins : « La différenciation pédagogique est facilitée par une démarche d'évaluation préalable » (Dubois, 2016, p. 2). À partir de là, l'enseignant-e est en mesure de proposer des adaptations afin de répondre aux besoins spécifiques de l'élève (Leroux & Paré, 2016).

À ce sujet, Denis, Lison et Lépine (2016) estiment que « la pédagogie de l'inclusion scolaire cherche à répondre aux besoins scolaires particuliers des élèves » (p. 2), et cela dans un but d'adapter l'enseignement, l'apprentissage et également l'évaluation. Effectivement, « la différenciation en évaluation doit être planifiée en concordance avec la différenciation en apprentissage » (Dubois, 2016, p. 2). Elle permet de prendre en compte les caractéristiques individuelles afin de proposer des évaluations adaptées à l'élève et cela dans une perspective d'équité (Dubois, 2016).

L'évaluation différenciée comporte plusieurs bienfaits comme la prise de confiance en soi, la motivation régie par l'effet de la note ou encore l'envie de travailler (Poutoux, 2012). Inversement, si l'évaluation est similaire pour toute la classe, cela entraîne directement certains élèves dans la spirale de l'échec scolaire, commençant par une perte de confiance en soi et une démotivation importante (Siaud-Facchin, 2006 ; Dubois, 2016).

En outre, la citation de Poutoux (2012) m'a permis de soulever les inégalités face à l'évaluation : « On ne peut tout de même pas sanctionner un élève sur l'écrit si ce dernier souffre d'une dyslexie » (p. 8). La mise en place d'une évaluation différenciée fait ressortir différentes valeurs comme l'égalité et l'équité, dont les finalités sont opposées. Dubois (2016) considère que l'évaluation différenciée s'inscrit dans une perspective d'équité étant donné que l'enseignant-e va prendre en compte les besoins spécifiques de l'élève et, en fonction de ceux-ci, proposer une évaluation adaptée. Toutefois, Winz-Wirth (2020), prétend que l'égalité des chances à l'école ne permet pas à tous les élèves d'accéder à la réussite scolaire. Effectivement, proposer des évaluations similaires à toute la classe va accroître les différences entre les élèves et, de ce fait, entraîner certains élèves dans un potentiel échec scolaire, commençant avec une baisse de l'estime de soi (Dubois, 2016).

À cet égard, la mise en place d'une évaluation différenciée peut faire survenir un sentiment d'injustice de la part des autres élèves de la classe (Pozzo Di Borgo, 2019), ainsi, une explication des différences est indispensable, afin de les comprendre, de vivre avec et d'en tirer avantage pour la classe (Caron, 2008).

À l'évidence, de multiples adaptations peuvent être mises en place lors d'une évaluation notamment : l'environnement (intérieur ou extérieur de la classe), la réalisation de l'évaluation (allègement de la matière, simplification des consignes, utilisation des moyens de référence, etc...) ainsi que la notation (Denis *et al.*, 2016).

À la suite des différentes lectures, de mes expériences de pratiques professionnelles et à ma prise de conscience de l'enjeu de l'évaluation différenciée, plusieurs questions de départ sont survenues : Quelles sont les adaptations proposées lors de l'évaluation par le corps enseignant du Canton du Jura ? Comment les enseignant-e-s perçoivent-ils l'évaluation différenciée ? Dans quelles mesures les valeurs de l'école obligatoire interviennent-elles dans le processus d'évaluation différenciée ? Le corps enseignant du Canton du Jura se base-t-il sur des documents officiels afin de mettre en place une évaluation différenciée ?

Plan de travail du mémoire

Ce travail de recherche est composé de trois grandes parties : la problématique, la méthodologie et la présentation et interprétation des résultats. Dans la première partie de la problématique, je décris dans un premier temps les raisons de mon choix et ainsi fais référence aux prescriptions concernant l'évaluation dans le Canton du Jura. Par la suite, je développe différentes notions concernant la prise en compte de l'hétérogénéité dans une classe, les facettes de l'évaluation sommative en milieu scolaire, les valeurs relatives à l'évaluation ainsi que les différentes facettes de l'évaluation différenciée. Ma question de recherche et mes objectifs sont ensuite définis.

En second lieu, la méthodologie fait référence au type de recherche dans lequel s'inscrit mon travail avec une justification de mes choix. Il s'agit d'une recherche qualitative, comprenant une démarche compréhensive, avec une approche inductive et déductive, l'enjeu étant ontogénique et l'objectif à visée heuristique. Le moyen de récolte de données est l'entretien semi-directif avec une population de cinq enseignant-e-s du Canton du Jura. En dernier lieu, je justifie mon choix quant à la méthode d'analyse des données, qui est la transcription des données ainsi qu'une analyse du contenu et thématique.

Le troisième chapitre qui est la présentation et l'interprétation des résultats, met en avant les résultats obtenus suite à mes entretiens à travers des tableaux, des extraits de verbatims ainsi que des figures. Ce chapitre met également en lien les résultats obtenus et les aspects théoriques présentés dans la problématique ainsi que d'autres notions qui n'ont pas été identifiés.

Enfin, la conclusion présente de manière synthétique les résultats de cette étude, ainsi que cette dernière partie répond à mes objectifs et ma question de recherche formulés dans ma problématique. J'ajoute également un regard réflexif sur mon travail ainsi que les différentes difficultés rencontrées. Pour terminer, je mets en avant différentes pistes pour poursuivre ma réflexion.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

Actuellement, l'hétérogénéité est très présente dans les classes primaires ce qui représente un enjeu pour le corps enseignant. La pédagogie différenciée se développe, ce qui amène les enseignant-e-s à réfléchir à des adaptations de leur pratique en termes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Les élèves à besoins éducatifs particuliers et/ou en situation de handicap sont de plus en plus en insertion dans les classes. La plupart du temps, ils suivent le programme et réalisent les évaluations comme les autres élèves de la classe, ce qui n'est pas sans conséquence pour la suite de leur parcours scolaire.

Ma recherche s'intéresse ainsi à cette problématique et porte sur l'évaluation différenciée pour les élèves à besoins éducatifs particuliers dans le cadre scolaire.

Lors de mes différentes pratiques professionnelles, j'ai travaillé plusieurs fois avec des élèves à besoins éducatifs particuliers, ce qui m'a amené à différencier mon enseignement. Lors des évaluations, ils effectuaient la même évaluation que le reste de la classe, dès lors, je me suis remise en question quant à l'équité que j'avais envers mes élèves. J'ai vécu un remplacement sur une longue durée dans une classe de 3H avec un enfant atteint du syndrome Asperger, j'ai travaillé en duo avec une collègue, avec qui j'ai collaboré afin de faire une évaluation correspondant à nos objectifs. Il est vrai qu'aucune forme d'évaluation différenciée n'a été mise en place pour cet élève pourtant, lors des leçons, l'enseignement et l'apprentissage étaient différenciés. Dès lors, je me suis beaucoup questionnée quant à la manière d'évaluer les élèves à besoins éducatifs particuliers ainsi qu'aux différentes prescriptions du Canton du Jura.

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Les enseignant-e-s travaillent de plus en plus avec les élèves en inclusion scolaire, ce qui les amène à différencier et à adapter leur enseignement, mais l'adapte-t-il jusqu'à l'évaluation sommative ?

Les prescriptions sur l'évaluation et l'inclusion scolaire dans le Canton du Jura

Les lois scolaires sur l'école obligatoire dans le Canton du Jura, entrées en vigueur le 20 décembre 1990, n'énoncent pas l'évaluation différenciée, mais les pratiques d'évaluation en général ainsi que les mesures d'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers*1 :

*1 <https://rsju.jura.ch/fr/viewdocument.html?idn=20067&id=36924>

Article 4 : intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers

Art. 4 ¹ L'école pourvoit à l'intégration des enfants handicapés dans une classe ordinaire et dans une autre structure.

² L'intégration se fait en fonction de la nature du handicap et dans tous les cas où elle est bénéfique à l'enfant. Elle doit répondre aux besoins de ce dernier par les mesures diversifiées et graduées les moins restrictives pour lui, tout en garantissant la qualité de l'enseignement général.

Article 35 : décision d'octroi des mesures de pédagogie compensatoire

Art. 35 ¹ Le Service de l'enseignement décide de l'octroi des mesures de pédagogie compensatoire. Il tient compte de l'avis des enseignants concernés, des parents, du psychologue et du conseiller pédagogique ; il peut requérir d'autres avis. Il peut déléguer sa compétence au directeur en ce qui concerne l'enseignement d'appui.

² Les enseignants concernés collaborent à l'accomplissement des mesures compensatoires.

³ Aucune mesure compensatoire ne peut être dispensée sans l'accord des parents, sauf si leur refus est préjudiciable aux intérêts manifestes de l'enfant.

Article 80 : évaluation du travail scolaire

Art. 80 ¹ Le travail scolaire est l'objet d'une évaluation périodique communiquée à l'élève et à ses parents.

² Le Département fixe les méthodes d'évaluation et la forme de la communication. Il définit les cas dans lesquels les règles d'évaluation particulières peuvent s'appliquer.

³ Il met à disposition des enseignants des épreuves de référence en vue de vérifier l'atteinte des objectifs du plan d'études, de situer la progression des élèves et d'adapter leur enseignement aux besoins identifiés. Il en précise les modalités d'utilisation.

⁴ Les résultats permettent au Département de recueillir des données utiles au pilotage de l'enseignement et, au besoin, de prendre des mesures d'ajustement.

Dans le Canton du Jura, les enseignant-e-s du cycle 2 ont l'obligation de mettre des notes aux élèves, à l'évidence, l'évaluation sommative est incluse au processus d'enseignement-apprentissage. L'ordonnance scolaire du 29 juin 1993 ^{*2} met en avant l'article suivant :

Article 153 : formes officielles de l'évaluation du travail

^{*2} <https://rsju.jura.ch/fr/viewdocument.html?idn=20067&id=36990>

Art. 153 ¹ Dans le premier cycle de l'enseignement primaire, les résultats scolaires font l'objet d'appréciations codifiées. Le bulletin scolaire comporte une appréciation pour le français et la mathématique.

² Dans les deuxième et troisième cycles de l'enseignement primaire, les résultats scolaires sont appréciés de la manière suivante :

- a) Au moyen de notes chiffrées dans les disciplines de français, de mathématique, d'environnement et également d'allemand en sixième année ;
- b) Au moyen d'appréciations dans toutes les autres disciplines du plan d'études, à l'exception de l'histoire biblique, de l'éducation générale et sociale et des cours facultatifs ;
- c) Au moyen de la mention « suivi » ou « non suivi » pour l'histoire biblique et les autres cours facultatifs.

En observant la loi scolaire sur l'école obligatoire et l'ordonnance scolaire dans le Canton du Jura, aucune loi ne mentionne l'évaluation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. A contrario, concernant les épreuves communes effectuées lors de la 8H, une dispensation peut être faite pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. En voilà l'extrait :

« Certains élèves avec un statut particulier peuvent être dispensés des épreuves communes par l'enseignant-e, avec l'avis, en cas de doute, du conseiller pédagogique de l'école primaire. » ^{*3}

Les élèves à besoins éducatifs particuliers peuvent obtenir une dispensation lors des épreuves communes, mais aucune démarche de différenciation n'est mise en place.

Dubois (2016) estime que les conséquences d'une évaluation sommative non différenciée sur un élève à besoins éducatifs particuliers peuvent aller jusqu'à l'échec scolaire :

Une telle conception de l'évaluation entraîne irrémédiablement certains élèves dans la spirale de l'échec dont la conséquence malheureuse, on le sait, est la perte de l'estime de soi, la démotivation, le recours à la fatalité et donc, le renoncement à apprendre. (p. 2)

Le personnel enseignant est-il conscient des incidences que cela peut avoir sur le parcours scolaire d'un élève ?

^{*3} <https://www.jura.ch/DFCS/SEN/Orientation-8e-et-Epreuves-de-Reference/Passage-du-primaire-au-secondaire/Les-epreuves-communes.html>

1.1.2 Différentes facettes du problème

La différenciation pédagogique est un concept utilisé par le corps enseignant dans le but de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves. Cette différenciation est mise en place lors de l'enseignement, l'apprentissage, mais également au moment de l'évaluation. L'évaluation différenciée est une pratique relevant les valeurs d'équité et d'égalité des chances. Toutefois, la question qui se pose est la suivante : jusqu'où peut-on aller en termes de différenciation pédagogique lors des pratiques évaluatives tout en respectant les valeurs défendues par l'école obligatoire ?

L'évaluation sommative en termes d'inclusion scolaire

D'après mes observations lors de mes différentes pratiques professionnelles, l'évaluation répondant à la diversité des élèves, est une pratique qui n'est que très peu mise en place dans les classes du Canton du Jura.

Les enseignant-e-s mettent en place de la différenciation pédagogique lors du processus d'enseignement-apprentissage, mais il s'avère que les pratiques évaluatives ne sont pas toujours différenciées. Toutefois, une telle différenciation est sans doute indispensable en termes de finalité de l'inclusion scolaire, comme l'estime Dubois (2016), « l'évaluation différenciée est un moyen pour l'enseignant de prendre en compte la diversité des élèves dans la logique d'une école inclusive » (p. 2).

Les prescriptions concernant la différenciation en évaluation dans le Canton du Jura

Dans les lois scolaires de l'école obligatoire et l'ordonnance scolaire du Canton du Jura, aucune loi ne mentionne l'évaluation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Cependant, un document officiel intitulé « Directives relatives aux dispositifs pédagogiques proposés aux élèves à besoins éducatifs particuliers » (2014) (annexe 1) décrit différents éléments quant aux types de mesures pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, dont la différenciation de l'évaluation.

Article 5 : types de mesures

Art. 5 ¹ Les dispositifs peuvent être de type structurel, pédagogique et/ou matériel

³ II. Les dispositifs pédagogiques :

- a) Adaptation du volume de travail
- b) Adaptation des méthodes et supports pédagogiques et didactiques
- c) Adaptation dans l'évaluation
- d) Priorisation des objectifs
- e) Différenciation de l'évaluation

Le corps enseignant est donc en droit de différencier l'évaluation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers dans la mesure où le conseiller pédagogique est en accord avec l'enseignant.e.

En outre, le corps enseignant dispose-t-il d'indications assez précises quant aux différentes adaptations possibles lors d'une évaluation sommative différenciée pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ?

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

La présente étude a pour objectif de comprendre les différentes conceptions du corps enseignant en matière d'évaluation différenciée. À travers ce travail je cherche tout d'abord à recenser et comprendre les différentes pratiques mises en place par les enseignant.e.s. De plus, je me questionne quant aux valeurs défendues lors de la mise en place d'une évaluation différenciée ainsi que les différentes prescriptions auxquelles se réfèrent les enseignant.e.s dans le Canton du Jura.

L'intérêt de cette recherche est avant tout personnel afin de mieux orienter ma pratique professionnelle dans le futur et ainsi proposer des évaluations répondant aux besoins de mes élèves tout en respectant les prescriptions cantonales.

1.2 État de la question

Lors de ce chapitre, je développe les concepts liés à l'inclusion scolaire, la différenciation pédagogique, l'évaluation sommative en milieu scolaire, les valeurs liées à l'évaluation et la différenciation en évaluation.

La diversité des élèves étant une notion très importante pour ce travail, est définie par Le Prévost (2010) comme étant le droit à la différence, qu'elle soit culturelle, ethnique ou intellectuelle.

Les différents termes seront définis par la suite : inclusion scolaire, intégration scolaire, différenciation, hétérogénéité, évaluation sommative et évaluation différenciée.

1.2.1 Une prise en compte de l'hétérogénéité

De l'intégration à l'inclusion scolaire

L'intégration et l'inclusion scolaire ayant deux finalités différentes sont définies dans ce chapitre. Denis *et al.* (2016) définissent l'inclusion scolaire : « La pédagogie de l'inclusion scolaire cherche à répondre aux besoins scolaires particuliers des élèves » (p. 2). L'école inclusive privilégie l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires. Contrairement à l'intégration, qui est définie par la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (2007) comme étant une mise en place de structures particulières pour certains élèves uniquement.

Les enfants à besoins éducatifs particuliers ont droit à des aménagements et accompagnements individualisés dans une classe d'école primaire, comme mentionné dans le document « Directives relatives aux dispositifs pédagogiques proposés aux élèves à besoins éducatifs particuliers » (annexe 1). Ces mesures décrites dans un document officiel découlent d'une école inclusive afin de répondre aux besoins éducatifs des élèves.

La différenciation pédagogique en termes d'enseignement et d'apprentissage

La différenciation pédagogique est définie par la Commission scolaire de Portneuf (2006) comme étant :

Une démarche qui met en œuvre un ensemble diversifié de moyens d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultérieurement, la réussite éducative. (p. 3)

La différenciation pédagogique a pour but d'amener tous les élèves à atteindre les mêmes objectifs, « elle tente de donner une réponse à cette hétérogénéité des classes par des pratiques adaptant à chaque élève les programmes d'études, l'enseignement et le milieu scolaire » (Connac, 2012, p. 21). La différenciation pédagogique découle de l'hétérogénéité qui se définit comme « une classe dans laquelle sont présents des élèves à besoins éducatifs particuliers » ainsi qu' « une classe composée d'élèves dont les origines sociales, ethniques, nationales et linguistiques sont différentes » (Schertenleib, 2014, p. 27-28).

La différenciation pédagogique se compose de différents aspects suggérés par Caron (2008), dans son ouvrage « Différencier au quotidien », (p. 1), figure 1.

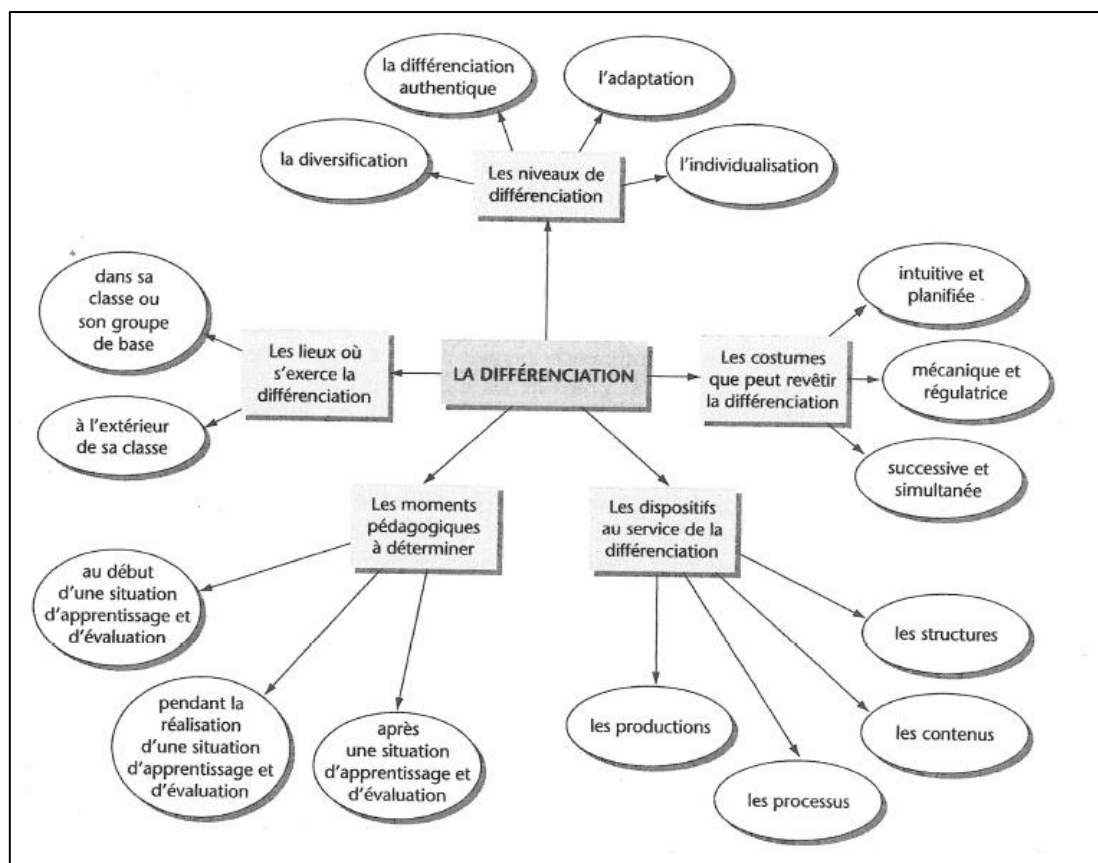


Figure 1 : Représentation mentale de la différenciation pédagogique

La figure 1 met en évidence que la différenciation pédagogique est un outil varié, qui peut s'exercer à différents moments et sous diverses formes.

De surcroît, ce concept est « aussi une façon de percevoir les différences, de vivre avec elles, de les exploiter et d'en tirer avantage » (Caron, 2008, p. 2). Zakhartchouk (2014) met en évidence qu'il faut tenir compte de l'hétérogénéité dans les classes ainsi, trouver un juste point d'équilibre entre l'information aux élèves et la prise en compte des différences.

La différenciation pédagogique est un outil qui se prépare et qui demande une réflexion préalable de la part de l'enseignant-e. En effet, comme le suggèrent Leroux et Paré (2016), il est nécessaire d'évaluer les élèves par observation afin de recueillir des données et, par la suite, établir un profil de l'élève selon ses besoins. Cela permet à l'enseignant-e de déterminer les prérequis et les lacunes des élèves et ainsi, proposer des situations d'enseignement-apprentissage différenciées et répondant aux besoins de chacun.

1.2.2 L'évaluation sommative en milieu scolaire

L'évaluation sommative vue par le corps enseignant

L'évaluation sommative fait partie du processus d'enseignement-apprentissage et permet d'accompagner l'élève dans ce processus ainsi que dans la réalisation de la tâche (Jorro, 2000).

Gerard (2013) affirme que l'évaluation est un outil très important pour l'enseignant-e qui favorise et améliore les apprentissages des élèves. Assurément, elle permet à l'enseignant-e de cerner les difficultés des élèves et ainsi proposer des remédiations à ces difficultés pour ainsi les surmonter.

L'évaluation sommative a différentes fonctions, Pasche Gossin (2018) les met en évidence : la fonction d'informer, de réaliser un bilan et de reconnaître les compétences et les acquis des élèves. Les différentes fonctions étant principalement perçues par le personnel enseignant ne sont pas toujours connues par les élèves.

Un enjeu de l'évaluation pour le corps enseignant est mis en avant par Mottiez Lopez (2019), « Un enjeu, pour les enseignant-e-s, est d'avoir conscience de ce que peut produire « le Yin et le Yang » de l'évaluation » (p. 11). À travers la métaphore du Yin et Yang, Mottiez Lopez (2019) estime que l'évaluation peut avoir deux facettes perçues par les élèves qui sont très différentes. Les élèves peuvent la ressentir comme négative, lorsqu'elle génère du stress, au contraire, elle peut être perçue comme étant une régulation de l'enseignement et une façon de faire progresser les élèves.

L'évaluation sommative vue par les élèves

La plupart des élèves ont un a priori négatif face à l'évaluation, comme le suggère Tardif (2006), c'est à l'enseignant-e de la mettre en place de manière positive et d'expliquer aux élèves qu'elle n'est pas une sanction, mais qu'elle fait référence à la reconnaissance d'un niveau de développement lors d'une période donnée.

L'évaluation sommative peut avoir un impact négatif sur l'élève, dont une baisse de motivation et de confiance en soi. Siaud-Facchin (2006), évoque la spirale de l'échec scolaire (figure 2) dans l'ouvrage « Aider l'enfant en difficulté scolaire » (p. 38). Les différents impacts de l'évaluation sont multiples, l'auteure Siaud-Facchin (2006) en relève deux : l'impact psychologique qui peut avoir une influence sur l'estime de soi ainsi que l'impact sur la

socialisation, notamment les relations avec la famille et les amis. Ces deux impacts peuvent ensuite entraîner une baisse de motivation, voir un échec scolaire.

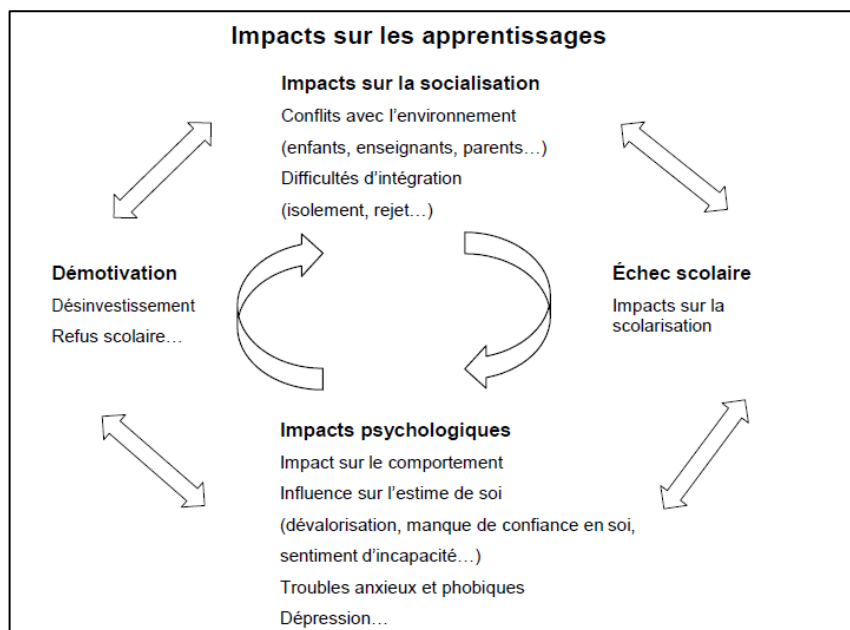


Figure 2 : La spirale de l'échec scolaire

L'importance de la notation lors de l'évaluation sommative

Les parents accordent souvent beaucoup d'importance aux résultats scolaires afin d'avoir un « enfant réussi », Siaud-Facchin (2006) :

Ils attendent de l'école qu'elle témoigne de la bonne santé psychologique de leur enfant, de leur compétence de parents. La réussite de l'école est devenue le témoin d'un « enfant réussi ». Pour les parents bien sûr, mais aussi pour l'école et la société tout entière. (p. 27)

La réussite scolaire se joue principalement sur les résultats scolaires. La note étant un aspect qui importe beaucoup pour les parents et les élèves, elle peut avoir une incidence directe sur l'état psychologique et social de l'élève et ainsi l'entraîner dans la spirale de l'échec scolaire (figure 2).

La note devrait être un élément positif de l'apprentissage, mais dans certains cas, elle a l'effet inverse et lorsqu'elle est mauvaise, elle peut entraîner un certain découragement et une baisse de l'estime de soi (Castillo, 2017). L'auteure estime que l'évaluation sommative apporte aussi des bienfaits psychologiques aux élèves, comme renforcer la volonté de travailler ou donner de la confiance aux élèves. Les élèves peuvent aussi entrer dans une compétition scolaire et

ainsi être déstabilisés par les camarades, ce qui peut générer une baisse de l'estime de soi ainsi que d'autres facteurs psychologiques.

Dubois (2016) suggère une potentielle entrée dans la spirale de l'échec scolaire :

Quand la tâche est trop difficile, l'apprenant se sent menacé, active un mode d'autoprotection et il se désengage. À l'inverse d'ailleurs si le défi est trop facile à relever, l'apprenant se met en mode de relaxation et perd sa motivation à réaliser la tâche, et in fine, à apprendre. (p. 6)

Les impacts négatifs de l'évaluation sommative sont connus depuis plusieurs années déjà, néanmoins il est très difficile de les surmonter. Toutefois, l'évaluation reste un outil indispensable pour le personnel enseignant.

1.2.3 Les valeurs relatives au processus d'évaluation différenciée

L'égalité et l'équité sont deux valeurs importantes qui ressortent lors d'un processus d'évaluation, la figure 3 les représente.

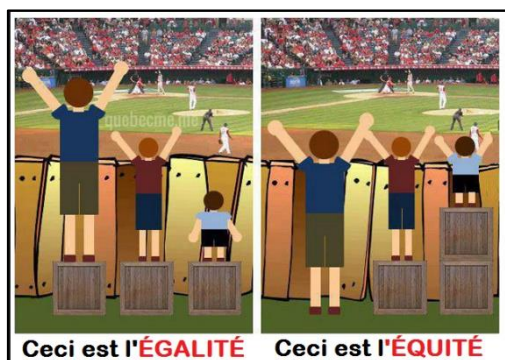


Figure 3 : Représentation de l'égalité et de l'équité*⁴

Dubois (2016) met en évidence un tableau dans son article « Oser l'évaluation différenciée » (p. 2) distinguant l'équité et l'égalité (figure 4). Être égalitaire envers ses élèves signifie qu'il faut donner aux élèves des chances égales de réussir à tous les élèves. En revanche, être équitable se définit par la différenciation pédagogique, en tenant compte des caractéristiques individuelles et des rythmes de chaque élève.

*⁴ <http://symbioserh.ca/wp-content/uploads/2014/10/%C3%89galit%C3%A9-vs-%C3%A9quit%C3%A9.png>

Égalité	Équité
C'est assurer de donner aux élèves des chances égales de faire la preuve de compétences installées, en offrant la même situation d'évaluation à tous les élèves.	C'est tenir compte des caractéristiques individuelles des élèves pour éviter d'accroître les différences. De façon pragmatique, c'est offrir des adaptations qui diminuent les effets du handicap ou de difficultés, en planifiant des adaptations ou des modifications sur une base individuelle , en fonction des besoins particuliers de l'élève.

Figure 4 : Définitions de l'égalité et de l'équité

L'égalité des chances est mise en avant par Poutoux (2012) :

Ainsi, si « être juste » au niveau d'une société démocratique, c'est attribuer à chacun les mêmes droits et les mêmes devoirs, être juste au sein de l'institution scolaire c'est évaluer les élèves au regard des mêmes critères. (p. 8)

En reprenant la citation de Poutoux (2012) ci-dessus, l'enseignant-e devrait évaluer ses élèves avec les mêmes critères. L'auteur ajoute ensuite : « Ainsi, exiger d'un élève à besoins éducatifs particuliers qu'il satisfasse en classe aux mêmes évaluations que les autres, c'est le condamner à échouer » (p. 9). Assurément, si un élève se retrouve devant une tâche trop difficile, il va activer un mode d'autoprotection et abandonner (Dubois, 2016).

Lorsqu'il est question de réussite scolaire, « l'égalité des chances et de traitement ne met pas en œuvre un modèle de justice permettant à toutes et à tous d'accéder à la réussite scolaire » (Winz-Wirth, 2020, p. 3). Effectivement, en mettant en avant l'égalité des chances, tous les élèves n'auront pas les outils dont ils auront besoin pour accéder à la tâche, ce qui va accroître les différences et favoriser l'entrée dans la spirale de l'échec scolaire. À cet égard, l'école a pour mission fondamentale de proposer un accès au savoir, qui se doit d'être égal pour tous les élèves, en effet, « il ne s'agit pas d'assumer un nouveau rôle pour l'enseignant-e, mais plutôt de « mettre au cœur de son activité une des missions fondamentales de l'école, l'égalité de tous les élèves dans l'accès au savoirs » (Collet & Ghibaudo, 2018) » (Magni, 2020, p. 11).

« Je travaillais toujours plus que tous mes camarades, et je n'obtenais jamais les meilleures notes. J'ai donc grandi avec ce sentiment d'injustice en me comparant aux autres » (Pozzo Di Bordo, 2019, p. 4). L'injustice envers un camarade est un sentiment qui peut être ressenti

lorsqu'une évaluation différenciée est mise en place et cela peut générer un comportement excessif et/ou une incompréhension de la part des autres élèves de la classe. Un outil pouvant éviter ce sentiment et ce comportement est l'explication des différences afin de les comprendre et d'en tirer profit (Caron, 2008).

1.2.4 L'évaluation différenciée, une prise en compte de l'hétérogénéité

Les finalités de l'évaluation différenciée

« L'expression différenciation de l'évaluation est utilisée pour décrire les incidences de la différenciation pédagogique sur les pratiques évaluatives » (Commission scolaire de Portneuf, 2006, p. 3). À dire vrai, la différenciation de l'évaluation est une pratique qui propose des adaptations pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, ainsi elle indique que l'enseignant-e prend en compte les progressions différentes des élèves. L'évaluation différenciée tient compte de l'hétérogénéité de la classe ainsi que des différents rythmes et besoins des élèves (Durand, 2012). Effectivement, cette pratique amène le personnel enseignant à considérer la diversité des élèves, Dubois (2016) :

Puisque la différenciation pédagogique est avant tout une manière de penser l'enseignement et l'apprentissage pour exploiter les différences et en tirer profit, il va de soi que l'évaluation devrait aussi se décliner en termes de différenciation, avec une prise en compte des caractéristiques individuelles des élèves afin d'éviter l'accroissement des différences, dans un souci d'équité. (p. 1)

L'évaluation différenciée découle de la mise en place de la différenciation lors de l'enseignement-apprentissage. De surcroît, « les principes fondamentaux de l'évaluation inclusive visent à soutenir l'enseignement et l'apprentissage pour tous les élèves » (Agence Européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers, 2005, p. 2).

« L'évaluation différenciée permet de respecter les rythmes d'apprentissage, car elle est souple, adaptable et évolutive » (Poutoux, 2012, p. 15). En effet, « le but est sans doute de la rendre plus explicite et surtout plus planifiée, soutenue par l'intention d'enseigner en fonction des rythmes de chacun et d'adapter les apprentissages aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers » (Dubois, 2016, p. 1-2). Elle permet de développer et rétablir une confiance en soi, et par la suite, favoriser la réussite scolaire, dans la mesure où l'élève avance selon son rythme et ses besoins.

L'évaluation différenciée selon trois niveaux

Dubois (2016) suggère trois niveaux de l'évaluation différenciée dans son article « Oser l'évaluation différenciée » (p. 3). Ils sont représentés sous forme de figure (figure 5), les trois niveaux sont : la flexibilité, l'adaptation et la modification. La flexibilité est une souplesse de l'évaluation qui s'applique pour toute la classe. L'adaptation se définit comme un changement dans la façon dont se vit l'évaluation et est uniquement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers et finalement, la modification est un changement dans la nature de l'évaluation est uniquement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Ces trois niveaux d'évaluation différenciée permettent à l'enseignant-e de se situer quant à la pratique de sa différenciation en évaluation.

Les différents niveaux d'évaluation différenciée

3 niveaux de différenciation			
	La flexibilité	L'adaptation	La modification
Pour qui ?	Pour tous les élèves de la classe.	Pour des élèves à besoins particuliers	
Qu'est-ce que c'est ?	Elle se définit comme la souplesse qui permet d'offrir des choix à l'ensemble des élèves au moment des évaluations.	<p>L'adaptation consiste à apporter un changement dans la façon dont se vit l'évaluation pour l'élève ayant des besoins particuliers.</p> <p>Le niveau de difficulté des tâches à réaliser, les exigences ou les critères d'évaluation des compétences visées ne sont ni modifiés, ni diminués.</p>	<p>C'est une démarche exceptionnelle qui consiste à apporter un changement dans la nature même de l'évaluation pour l'élève ayant des besoins particuliers.</p> <p>Le niveau de difficulté des tâches à réaliser, les exigences ou les critères d'évaluation des compétences visées sont modifiés.</p> <p>Il est important que l'élève et ses parents comprennent bien l'incidence de ce type d'évaluation.</p>
Pourquoi ?	Elle permet de tenir compte des intérêts et besoins des apprenants	Adaptation et modification permettent de tenir compte des besoins des apprenants et découlent d'une valeur d'équité	

Figure 5 : Les trois niveaux de différenciation

La planification d'une évaluation différenciée

Les Services éducatifs, particuliers et complémentaires (2007), suggèrent une planification d'une démarche d'évaluation différenciée (annexe 2), qui est séparée en trois parties :

1. Identification des besoins et planification de l'apprentissage et de l'évaluation
2. Planification de la différenciation en classe : mettre en place différentes adaptations lors de l'enseignement-apprentissage, réajuster les objectifs en fonction des observations
3. Planification des activités de transfert : vérification de la progression de l'élève et ajustement en fonction de ses besoins.

Cette planification est basée sur l'observation des élèves ainsi que le réajustement en fonction des besoins. Sur la base des observations, l'enseignant-e évalue la pertinence des adaptations proposées en fonction de la diversité des élèves et propose ensuite une évaluation adaptée (Commission scolaire de Portneuf, 2006)

Les adaptations en évaluation

Les résultats d'une recherche menée par Denis *et al.* (2016) sur les pratiques d'évaluation différenciée relèvent que les enseignant-e-s différencient l'évaluation selon trois éléments concrets :

- L'environnement de travail : déplacer l'élève à l'intérieur ou l'extérieur de la classe
- La réalisation de l'évaluation : lire le texte et les consignes à haute voix, simplification des consignes, adaptation du texte et de la police d'écriture, utilisation des moyens de référence, adaptation du temps, adaptation de la durée de l'évaluation (supprimer des exercices), groupement des élèves (par groupe/individuellement)
- La notation : notation de certains objectifs uniquement (priorisation des objectifs), adaptation du barème, évaluer les capacités orales plutôt que les capacités écrites.

Dubois (2016) énonce des pratiques semblables aux résultats de la recherche de Denis *et al.* (2016). L'auteure met en avant 4 dispositifs de différenciation en évaluation qui sont les suivants :

- Différenciation au niveau des contenus
- Différenciation des productions, des résultats
- Manière de réaliser la tâche
- Structure de la tâche

Les manières de différencier une évaluation sont multiples et de différents niveaux. Chaque élève ayant des besoins particuliers nécessite une adaptation voire une modification de son évaluation, et ce, dans une perspective d'équité.

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

Ma question de recherche découle des différentes questions apparues lors de la rédaction de ma problématique. Les objectifs formulés me guideront tout au long de mon travail et me permettront de répondre à ma question de recherche.

1.3.1 Question de recherche

En m'intéressant à l'inclusion scolaire ainsi qu'à la différenciation pédagogique lors de ma problématique, je me suis rendu compte des différentes inégalités possibles face à l'évaluation.

Actuellement les élèves à besoins éducatifs particuliers suivent la scolarité obligatoire, ce qui amène le corps enseignant à réfléchir à des adaptations en termes d'enseignement, d'apprentissage, mais également d'évaluation. Toutefois, les élèves à besoins éducatifs particuliers ne disposent pas forcément, voire pas du tout d'adaptations lors de l'évaluation. Les enseignant-e-s sont-ils conscients de l'impact qu'une telle évaluation peut avoir sur le parcours scolaire de l'élève ? En faisant une évaluation similaire à toute la classe, est-ce vraiment respecter les rythmes et les besoins des élèves dans une perspective d'équité ? Le corps enseignant actuel dispose-t-il de recommandations ou de prescriptions concernant l'évaluation différenciée ?

En reprenant mes intérêts et questionnements apparus lors de la rédaction de la problématique, il relève donc une question de recherche, qui est la suivante :

« Quelles sont les conceptions et les pratiques du personnel enseignant en matière d'évaluation différenciée pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ? »

1.3.2 Objectifs de recherche

Afin de répondre à ma question, trois objectifs de recherche sont formulés.

- *Objectif 1 : recenser les pratiques d'évaluation différenciée mises en place pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ainsi que les forces et les limites d'une telle pratique.*

À travers cet objectif, je souhaite recenser et comprendre les différentes pratiques d'évaluation différenciées mises en place par les enseignant-e-s. La pratique d'évaluation différenciée possède certainement des forces et des limites que je souhaite identifier avec des échecs et des succès plus ou moins importants.

- *Objectif 2 : reconnaître et comprendre les finalités, les valeurs et les fonctions qui sous-tendent aux pratiques d'évaluation différenciée*

Pour parvenir à cet objectif, j'ai l'intention d'analyser les finalités, les valeurs et les fonctions perçues par les enseignant-e-s lors des pratiques d'évaluation différenciée. La réalisation d'une évaluation différenciée pour un élève à besoins éducatifs particuliers peut entraîner des interrogations de la part des autres élèves. La question qui se pose est de savoir quelles sont les réactions des enseignant-e-s face aux différentes interrogations des élèves, voire des parents, lors de la mise en place d'une évaluation différenciée.

- *Objectif 3 : identifier les prescriptions sur lesquelles le corps enseignant se base lors de la mise en place d'une évaluation différenciée*

À travers cet objectif, je souhaite identifier les recommandations, directives ou prescriptions sur lesquelles s'appuie le corps enseignant afin de mettre en place une évaluation différenciée. Dans le Canton du Jura, il existe une loi ainsi qu'une ordonnance scolaire donnant des informations sur l'évaluation sommative ainsi que des directives officielles qui énoncent l'évaluation différenciée pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Il reste maintenant à savoir si le corps enseignant en a connaissance et s'appuie sur ces différents documents lorsqu'il met en place l'évaluation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Chapitre 2. Méthodologie

La démarche mise en place se base sur des fondements méthodologiques que je développe ci-dessous. La récolte de données, le guide d'entretien, le protocole de recherche et l'échantillonnage sont ensuite présentés. Finalement, j'explique et je justifie mes choix quant aux méthodes et les analyses de données choisies.

2.1 Fondements méthodologiques

Les différents fondements méthodologiques sur lesquels je me base me permettent de mettre en avant le type de recherche, la démarche, l'approche, l'enjeu et l'objectif de mon étude.

2.1.1 Recherche qualitative

La démarche mise en œuvre est une démarche de recherche qualitative. « La recherche qualitative est aujourd'hui reconnue comme une démarche compréhensive et flexible qui permet d'étudier les phénomènes sociaux en profondeur (Singelton & Straits, 1999) » (Brito & Pesce, 2015, p. 1). Les auteurs précisent que ce type de recherche permet d'aborder la question avec une certaine sensibilité, à cet égard, le/la chercheur-e est très réceptif et dispose d'une plus grande finesse pour percevoir les différentes réactions des personnes interviewées. Anadon et Guillemette (2007) affirment que la recherche qualitative « est ouverte au monde de l'expérience, de la culture et du vécu » (p. 26). Lors de mon travail, j'étudie les différentes conceptions des enseignant-e-s en matière d'évaluation différenciée et, pour ce faire, je fais appel à l'expérience du corps enseignant interviewé en tenant compte de leur vécu et de leur sensibilité.

En optant pour une démarche qui se dit qualitative, je mène des entretiens avec des enseignant-e-s afin de comparer les différentes conceptions et pratiques mises en place. Fortin (2016) estime que la recherche qualitative met l'accent sur la collecte de données dans le cadre de l'entretien et qu'elle s'avère particulièrement utile pour percevoir les sentiments et perceptions des gens. À cet égard, cette recherche me permet de mieux comprendre les pratiques quotidiennes d'évaluation différenciée mise en place par le corps enseignant ainsi que les valeurs et les fonctions liées à celle-ci.

2.1.2 Démarche compréhensive

Ma recherche s'inscrit dans une démarche compréhensive, qui a pour but d'entrer dans le vécu du sujet (Charmillot & Dayer, 2012). A dire vrai, lors des entretiens avec des enseignant-e-s, la méthode permet d'entrer dans ce qu'ils vivent au quotidien et d'essayer de comprendre leur vécu, Charmillot et Dayer (2012) :

La démarche compréhensive se focalisera donc sur le sens : d'une part, les êtres humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux ; d'autre part, ils sont les propres créateurs d'une partie de ces déterminismes. Cette posture dégage la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise au jour des significations que chacun d'entre nous attribue à son action. (p. 165)

La notion de « déterminismes » signifie ici que les actions des êtres humains sont déterminées et liées à des actions antérieures, ce qui signifie que la démarche compréhensive est notamment focalisée sur la façon dont les êtres humains créent leurs actions et leurs réactions. À travers l'approche compréhensive, je cherche à comprendre les différentes pratiques liées à l'évaluation différenciée pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, ainsi j'analyse les différentes conceptions et pratiques d'évaluation différenciée mises en place par les enseignant-e-s.

« La recherche compréhensive ne vise pas à formuler de grandes lois générales établissant des relations entre variables » (Dumez, 2013, p. 147), de surcroît, je ne cherche pas à prouver quoi que ce soit, mais à comprendre les différentes conceptions du corps enseignant face à la différenciation en évaluation.

2.1.3 Approche déductive et inductive

L'approche utilisée s'appuie sur deux phases : la phase déductive et la phase inductive. En premier lieu, l'approche est dite déductive étant donné que cette méthode part du général pour aller vers le particulier (Vincent & Lefrançois, 2013). Effectivement, la thématique de l'évaluation différenciée étant très générale, elle englobe plusieurs points très précis dont les pratiques, les valeurs et les prescriptions liées à la mise en place de celle-ci. En second lieu, la démarche inductive permet une décentration (Perrin, 2005) : à l'évidence, il est possible que le corps enseignant que je vais interviewer énoncent des points que je n'ai pas relevés dans ma problématique.

Les deux approches étant a priori opposées l'une à l'autre peuvent toutefois se compléter : « Toute approche généralement inductive implique nécessairement des moments de déduction » (Anadon & Guillemette, 2007, p. 33).

2.1.4 L'enjeu ontogénique

Ma recherche comporte un enjeu ontogénique, car une de mes principales motivations est le perfectionnement de ma pratique professionnelle (Guillemette & Savoie-Zajc, 2012). « La recherche ontogénique est une forme de recherche qui implique l'acteur à la fois comme objet et comme sujet. Son objet de recherche est le perfectionnement de l'outil professionnel, dans une profession où l'outil principal est le professionnel lui-même » (Van Der Maren, 2014, p. 163).

Dans cette optique, l'enseignement et plus précisément les pratiques d'évaluation différenciée sont au cœur de ma recherche et l'enseignant·e est l'objet et l'acteur de cette étude.

2.1.5 L'objectif à visée heuristique

L'objectif de ma recherche est à visée heuristique, puisque la démarche mise en place me permet d'analyser et comprendre les pratiques enseignantes. Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010), mettent en évidence qu' « il est question de décrire les pratiques enseignantes dans le but de pouvoir, dans un premier temps, les comprendre et, dans un temps ultérieur, les expliquer » (p. 165). À travers les entretiens, je souhaite d'abord comprendre les pratiques enseignantes et les différentes conceptions des enseignant·e·s sur l'évaluation différenciée, dans l'optique de répondre à ma question de recherche. De surcroît, la démarche heuristique a pour but de mettre en pratique les résultats obtenus (Guillemette & Savoie-Zajc, 2012). À cet égard, les résultats obtenus lors de ma recherche me serviront de ressources afin de mieux comprendre les pratiques existantes et mettre en place des évaluations différenciées de manière optimale.

2.2 Nature du corpus

Lors de ce présent chapitre, je développe ma méthode de récolte de données, qui est l'entretien semi-directif ainsi que le guide d'entretien que j'ai établi. Par la suite, mon protocole de recherche et mon échantillonnage sont présentés.

2.2.1 Récolte de données : entretien semi-directif

L'entretien semi-directif est l'outil de récolte de données choisi. « L'entretien de recherche est d'abord et avant tout, même si cette assertion peut sembler évidente, une communication entre deux personnes, en ce sens qu'il comporte un échange de messages verbaux et non verbaux » (Boutin, 2008, p. 55). À cette fin, la communication que j'établis dans le cadre de mes entretiens s'effectue entre un·e enseignant·e et moi-même. En second lieu, l'entretien semi-directif a pour finalité de recueillir des données auprès des enseignant·e-s quant à leur expérience sur un thème défini (Fortin, 2016). J'estime alors que ce moyen de récolte de données est adapté à ma recherche qui s'intéresse aux conceptions et pratiques d'évaluation différenciée dans le sens où une analyse fine des informations collectées est essentielle.

Dans cette optique, Charron (2004) prétend qu'un avantage de l'entretien semi-directif en face à face est l'établissement d'une relation de confiance afin de récolter les données de la pratique personnelle des enseignant·e-s. Giroux et Tremblay (2002) approuvent cela : « Le chercheur doit donc installer un ton et une ambiance qui situent l'entrevue à mi-chemin entre la conversation amicale et la conversation à caractère administratif » (p. 157).

De surcroît, « cette technique permet au chercheur de demander des précisions si la réponse du sujet n'est pas claire » (Charron, 2004, p. 8). Lors de l'entretien semi-directif, l'enseignant·e interviewé peut demander des explications sur la question et l'intervieweur peut rebondir en fonction des propos énoncés.

Finalement, ce type d'entretien permet d'obtenir des informations détaillées quant à la pratique ainsi que les conceptions de l'enseignant·e sur la thématique de l'évaluation différenciée. Dans le cadre de ma recherche, il me semble important de pouvoir m'entretenir en tête à tête avec des enseignant·e-s afin de réagir à leurs propos, reformuler ou poser des questions supplémentaires en cas d'incompréhension. Il m'est donc nécessaire de mettre en place un guide d'entretien ainsi qu'un protocole de recherche afin de réaliser des entretiens pertinents et ayant pour but de répondre à ma question de recherche.

2.2.2 Guide d'entretien (annexe 3)

Afin de préparer au mieux mes entretiens, j'ai établi un guide d'entretien en reprenant les objectifs énoncés dans ma problématique. Fortin (2016) estime que « dans l'entrevue semi-dirigée, le chercheur établit habituellement une liste des sujets à aborder, à partir desquels il formule des questions présentées au participant dans l'ordre qu'il juge à propos » (p. 201). En second lieu, l'auteure ajoute que la préparation d'un entretien semi-dirigé demande un guide

d'entretien afin d'avoir un certain fil conducteur lors de l'entretien ainsi qu'un outil facilitant la communication. La réalisation de mon guide d'entretien se base sur les étapes de l'entretien (figure 6) suggérées par Giroux et Tremblay (2002).

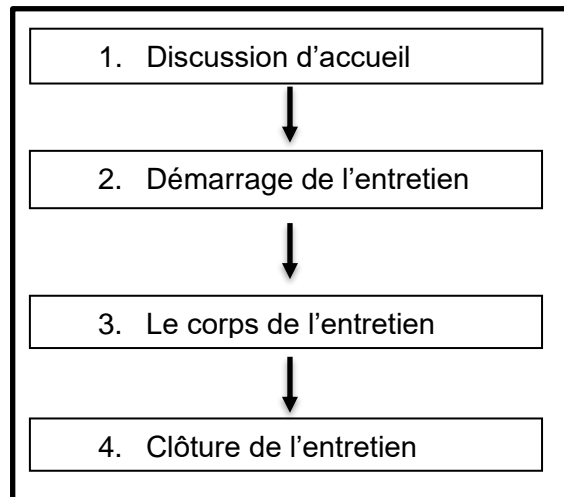


Figure 6 : Les étapes de l'entretien

Mon guide d'entretien est basé sur la figure 6 se compose de trois axes principaux : l'axe « pratique », l'axe « valeurs » et l'axe « prescriptif ».

Mon guide d'entretien commence avec une discussion d'accueil en remerciant les enseignant-e-s d'avoir accepté de participer à ma recherche. Puis suit le démarrage de l'entretien avec l'explication de l'objet de ma recherche ainsi que la présentation du contrat de recherche (annexe 4). De surcroît, le corps de l'entretien comprend les trois axes : l'axe « pratique » correspondant à l'objectif 1 de ma recherche, l'axe « valeurs », qui est en lien avec l'objectif 2 et l'axe « prescriptif », qui correspond à l'objectif 3. Je termine ensuite l'entretien avec des remerciements et je demande aux enseignant-e-s s'ils souhaitent ajouter quelque chose. Mon guide d'entretien contient des axes correspondants à des « thématiques », ce qui permet d'acquérir davantage d'informations et ainsi reprendre ces mêmes « thématiques » dans l'analyse des résultats (Romelaer, 2005).

Les pistes de relance sont importantes afin de rebondir en cas d'incompréhension des questions de la part des enseignant-e-s, elles me permettent ainsi d'être prête à reformuler et guider les enseignant-e-s si besoin. Une piste de relance étant l'éclaircissement ayant comme finalité de « bien saisir le point de vue de l'interviewé, quand le besoin s'en fait sentir, le chercheur lui demande de préciser sa pensée » (Giroux & Tremblay, 2002, p. 159). Une bonne

compréhension des propos des enseignant·e·s interviewés est nécessaire afin d'obtenir des résultats optimaux.

2.2.3 Procédure et protocole de recherche

Dans le cadre de ma recherche, je mène des entretiens semi-directifs avec des enseignant·e·s ordinaires en primaire. Les demandes d'entretien aux différents enseignant·e·s ont été adressées à la fin du mois de septembre. J'ai pris contact avec mes anciens formateurs/formatrices en établissement et mes connaissances personnelles afin de leur expliquer ma thématique de mémoire et ainsi, s'ils étaient intéressés et se sentaient concernés, demander un entretien. Il est important de s'assurer avant de procéder à un entretien que les enseignant·e·s mettent en place des évaluations différenciées avec leurs élèves à besoins éducatifs particuliers, afin de rendre mon analyse valide. Dupin de Saint-André *et al.* (2010) approuvent cela :

Pour que les approches méthodologiques d'enquête soient valides, il faut que les individus de l'échantillon soient disponibles pour répondre à l'enquête, qu'ils disposent de l'information recherchée, qu'ils la transmettent avec un minimum de détorsion et que cette information soit consignée avec rigueur (Blais et Durand, 2003). (p. 166)

En second lieu, le contrat de recherche (annexe 4) a été envoyé en version électronique par e-mail, ainsi qu'un bref résumé de ma recherche : l'enseignant·e a donc pu prendre connaissance de ces documents avant l'entretien. Au début de l'entretien, le contrat a été signé par l'enseignant·e, celui-ci atteste que l'interviewé est d'accord d'être enregistré et que les informations seront utilisées de manière anonyme et uniquement à des fins scientifiques. À cet égard, il est important de garantir la confidentialité des données communiquées par le corps enseignant. Le code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques de Suisse romande (2002), met en avant l'importance du respect de la sphère privée de la personne ainsi que la protection des données reconnaissables, c'est pour cela que j'utilise des prénoms d'emprunt ne permettant pas d'identifier les enseignant·e·s. Du reste, le présent code d'éthique relève que « le chercheur utilise les informations recueillies dans le cadre d'une recherche à des fins scientifiques » (p. 6), ce qui est mentionné dans mon contrat de recherche.

L'entretien est enregistré, ce qui m'aide à garder un contact visuel avec les enseignant·e·s et de rebondir sur certaines notions si besoin. L'enregistrement me permet de réécouter l'entretien plus tard pour l'analyse des données, comme le prétend Boutin (2008) :

En bref, un guide d'entretien qualitatif comporte, la plupart du temps une liste de questions ou de thèmes que l'on désire explorer au cours de la rencontre avec le répondant. Ce guide est préparé dans le but de s'assurer qu'on obtient fondamentalement une information de même densité de la part des personnages qu'on interroge. [...] Ainsi l'intervieweur peut élaborer une conversation, poser des questions de façon spontanée, mais en mettant toujours l'accent sur un sujet prédéterminé. (p.110)

Les entretiens ont été réalisés dans le courant du mois de novembre. Je souhaitais avoir terminé mes entretiens rapidement afin de pouvoir ensuite procéder à l'analyse des résultats.

2.2.4 Échantillonnage

« L'échantillonnage est le processus par lequel on obtient un échantillon à partir de la population » (Fortin, 2016, p. 260). La population que je recherche doit comporter des caractéristiques communes (Fortin, 2016). Dans mon étude, je recherche des enseignant-e-s primaires du Canton du Jura qui ont comme pratique de mettre en place une évaluation différenciée. Le degré n'est pas un élément important dans ma recherche, toutefois je souhaite avoir un peu d'hétérogénéité dans les années d'expérience des enseignant-e-s afin d'obtenir plusieurs avis différents.

Lors d'une recherche qualitative, l'échantillonnage peut être un petit nombre de personnes avec des profils différents (degrés et expérience notamment). Fortin (2016) estime que « si le sujet de l'étude est clair et que l'information s'obtient facilement au cours des entrevues, un plus petit échantillon sera suffisant » (p. 279), c'est pour cette raison que je sollicite uniquement cinq enseignant-e-s.

Tableau 1 : Échantillonnage

Prénom d'emprunt de l'enseignant-e	Cycle	Degré(s) actuel(s) d'enseignement	Années d'expérience	Nombre d'élèves actuels
Elena	1	3H	10 ans	18
Anaïs	2	6H	20 ans	22
Charline	2	7H	7 ans	20
Fanny	2	7-8H	13 ans	19
Marc	2	8H	25 ans	21

2.3 Méthodes d'analyse des données

Lors de ce présent chapitre, j'explicité l'opération du traitement de mes données, qui est la transcription. Un code de transcription et un code couleur sont établis afin de faciliter l'analyse des données et de regrouper les verbatims par axes. Les types d'analyse choisis sont l'analyse de contenu et l'analyse thématique.

2.3.1 Transcription

La transcription des données permet d'obtenir les documents que je vais utiliser pour l'analyse des données. Il est essentiel pour moi d'enregistrer les entretiens et de les retranscrire intégralement, ainsi « la transcription des données enregistrées durant l'entrevue s'effectue généralement en verbatim » (Fortin, 2016, p. 321). Les données recueillies lors d'une recherche qualitative sont de l'ordre des mots et des paroles obtenus à travers des verbatims (Fortin, 2016). La transcription des données est une étape importante dans le cadre de mon étude, elle me permet d'apporter une signification aux propos des enseignant·e·s interviewés. Afin de faciliter la lecture de mes verbatims, un code de transcription a été mis en place. (tableau 2).

Tableau 2 : Code de transcription

Signes/lettres	Signification
L :	Lorsqu'un L est présent, cela signifie que je parle. Le L représente la lettre de mon prénom
Autres lettres : E, A, C, F, M	Les autres lettres représentent les prénoms d'emprunts des enseignant·e·s
En gras	Les questions du guide d'entretien
<i>En italique</i>	Les questions de relance/précision
{...}	Les pauses
X	Les passages inaudibles
(nom du bruit)	Autres bruits présents dans l'entretien. Le bruit est noté dans la parenthèse. Exemple : (rire)
Les passages tels que : « mmh » ou « euh », seront supprimés, car ils n'apporteront rien à l'analyse	
La ponctuation et les négations oubliées seront ajoutées afin de faciliter la relecture	

2.3.2 Traitement de données

La première étape du traitement des données est, selon Boutin (2008), une relecture attentive. « Ainsi, « cette double lecture » permet au chercheur d'avoir une compréhension plus complète de la pratique de l'enseignant (Marcel, 2002) » (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010, p. 169).

En second lieu, afin de s'imprégner des verbatims, il est judicieux d'utiliser un code couleur (tableau 3), ce qui me permet d'organiser les informations par axes énoncés dans mon guide d'entretien (annexe 3) et ainsi regrouper les données afin de les analyser.

Tableau 3 : Code de couleurs

Thématiques	Couleurs
Les pratiques mises en place	Vert
Les valeurs relatives à l'évaluation	Rose
Les prescriptions	Orange

En dernier lieu, je compare les données recueillies grâce au code de couleurs et relève les informations qui me paraissent les plus pertinentes pour l'interprétation des résultats. Ce type de traitement des données permet au chercheur-e de faire une analyse en profondeur des pratiques enseignantes (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010). Dans cette perspective, il me paraît important de relever des extraits de verbatims afin d'appuyer des idées ou définir des concepts dans l'analyse des résultats.

2.3.3 Méthodes d'analyse : analyse du contenu et analyse thématique

Lors de ma recherche, j'opte pour une analyse de contenu et une analyse thématique. Lors d'une recherche qualitative contenant des entretiens, Fortin (2016) estime que l'analyse de contenu est appropriée :

L'analyse des contenus est la technique d'analyse la plus souvent utilisée pour le traitement des données qualitatives. Elle permet une grande diversité d'application. [...] Ce type d'analyse consiste à traiter le contenu des données narratives de manière à en découvrir les thèmes saillants et les tendances qui s'en dégagent. (p. 364)

Cependant, cette recherche permet de relever plusieurs concepts explicités dans la problématique, ce qui amène à une analyse thématique. Effectivement, Paillé et Mucchielli (2012) estiment qu' « avec l'analyse thématique, nous abordons le travail d'analyse qualitative faisant intervenir des procédés de réduction des données. L'analyste va faire appel, pour résumer et traiter son corpus, à des dénominations que l'on appelle les « thèmes » » (p. 231). Les deux méthodes d'analyse me permettent par la suite d'interpréter mes résultats selon les axes établis dans le guide d'entretien (annexe 3).

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

Ce chapitre est consacré à la présentation de mon étude et de ses résultats. Trois axes sont développés : l'axe « pratique », l'axe « valeurs » et l'axe « prescriptif », ceux-ci étant en relation avec mon guide d'entretien et les objectifs formulés en ces termes dans ma problématique.

3.1 Axe « pratiques »

Actuellement, le corps enseignant est amené à différencier et à adapter l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation en fonction des besoins des élèves. Cela demande, certes, plus de travail, mais d'après mes résultats, la différenciation en évaluation reste un outil essentiel pour la réussite scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers.

3.1.1 Une différenciation du processus « enseignement-apprentissage-évaluation »

La différenciation pédagogique est un concept qui peut s'appliquer à l'enseignement, l'apprentissage et également l'évaluation.

Fanny met en place différentes adaptations lors de l'enseignement-apprentissage et poursuit la différenciation sur les pratiques évaluatives :

« La plupart des élèves bénéficient d'une différenciation en classe. Je demande plus ou moins selon les capacités de chacun. [...] Moi je trouve que ça n'a pas de sens de mettre de la différenciation en place lors de l'enseignement-apprentissage et arrivé à l'évaluation, l'élève ne possède aucune différenciation, je trouve cela pas trop correct. »
(Fanny)

Pour elle, il est presque logique de différencier le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation en entier. Il ressort que ce processus est un tout et elle relève une forme d'incohérence si l'enseignement-apprentissage est déconnecté de l'évaluation.

Durand (2012) et Dubois (2016) prétendent que l'évaluation différenciée est une continuité de la différenciation pédagogique en classe : ainsi les différentes adaptations proposées en classe se poursuivent lors de l'évaluation. Les deux auteurs estiment qu'il faut prendre en compte la progression des élèves à un moment donné et adapter si besoin.

Conformément à ce qui précède, Anais ajoute un élément nuanciant légèrement les propos de Fanny. Anais estime que tous les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas forcément besoin d'une évaluation différenciée.

« Moi je pars du principe qu'un élève dyslexique, qui n'a pas de souci et que même avec son trouble, réalise les exercices sans adaptations, n'a pas besoin d'une évaluation différenciée. Par contre, lorsque je vois que l'élève se donne de la peine, mais n'y arrive pas, et que la lecture est un obstacle, je vais lui lire les consignes pour lui permettre d'avancer. » (Anais)

Anais prétend qu'une observation préalable en classe est indispensable, comme l'affirment Leroux et Paré (2016), il est essentiel d'observer les élèves afin de recueillir les données nécessaires, puis par la suite, en fonction des résultats, mettre une évaluation différenciée en place.

3.1.2 Les différents niveaux d'évaluation différenciée mis en place par les enseignant-e-s

Les résultats obtenus sont développés sous forme de tableaux représentant les niveaux d'évaluation différenciée suggérés par Dubois (2016), qui indique que trois niveaux sont à prendre en considération : la flexibilité, l'adaptation et la modification.

Niveau 1 : la flexibilité de l'évaluation

La flexibilité de l'évaluation consiste à « une souplesse qui permet d'offrir des choix à l'ensemble des élèves au moment de l'évaluation » (Dubois, 2016, p. 3). Aucun-e enseignant-e n'exprime proposer des choix à l'ensemble des élèves.

Niveau 2 : l'adaptation de l'évaluation

L'adaptation de l'évaluation est « un changement dans la façon dont se vit l'évaluation » (Dubois, 2016, p. 3). Le tableau 4 présente les résultats obtenus quant à l'adaptation de l'évaluation. Afin de les illustrer, des extraits de verbatims sont repris des entretiens.

Tableau 4 : L'adaptation de l'évaluation

Les adaptations	Extraits de verbatims
Donner des outils d'aide aux élèves tels que : aide-mémoire, moyens de référence, dictionnaire, tablettes, etc...	« Donner les moyens de référence ne me pose pas de problèmes, je trouve ça bien. » (Charline)

Adapter le temps, à titre d'exemple: laisser plus de temps	« Les élèves à besoins éducatifs particuliers bénéficient de plus de temps lors de l'évaluation. » (Fanny)
Évaluer oralement et non par écrit	« Certaines fois, je supprime un exercice, car avec l'enfant j'amènerai cet exercice avec la même notion et les mêmes objectifs, mais différemment. Par exemple l'évaluation se fera oralement et pas sur fiche. » (Elena)
Adapter les textes, par exemple : agrandir la police d'écriture	« Lorsque j'agrandis la police d'écriture et l'interligne pour un élève dyslexique, je le fais pour toute la classe. En faisant de cette manière, l'enseignant aura moins de travail et cela ne demandera pas plus de temps. » (Fanny)
Écrire les réponses dictées par l'élève	« Lors des évaluations, je lis les questions oralement à l'élève à besoins éducatifs particuliers. Elle me dicte les réponses oralement et je les écris sur l'évaluation. » (Anais)
Adapter les moments d'évaluation, à titre d'exemple : séparer l'évaluation en plusieurs parties et la réaliser selon les moments de concentration de l'élève	« Comme c'était une enfant à besoins éducatifs particuliers, elle faisait les évaluations en fonction de ses moments de concentration. Elle ne les faisait pas au même moment, car c'était trop difficile pour elle. » (Elena)

Niveau 3 : la modification de l'évaluation

La modification de l'évaluation est « un changement dans la nature même de l'évaluation » (Dubois, 2016, p. 3). Les résultats des modifications de l'évaluation mises en place par les enseignant-e-s interviewés sont présentés dans le tableau 5.

Tableau 5 : La modification de l'évaluation

Les modifications	Extraits de verbatims
Adaptation de la matière : allègement	« Moi je préfère adapter la matière donc donner moins en quantité et viser la qualité afin que le travail soit bien fait. » (Fanny)
Adaptation des exercices, à titre d'exemple : supprimer les exercices qui ne sont pas essentiels à la vérification des objectifs d'apprentissage	« Dans l'évaluation, j'allège la matière, je supprime des exercices aux élèves à besoins éducatifs particuliers, car je suis consciente qu'ils vont passer trop de temps dessus. Je les supprime, mais mes objectifs sont présents dans les autres exercices, ils sont donc vérifiables ailleurs dans l'évaluation. » (Charline)

Adaptation de la nature de l'évaluation, par exemple : évaluation proposée selon les niveaux	« Pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, j'adapte totalement l'évaluation, je fais une évaluation plus simple. Pour les autres élèves de la classe, je garde les évaluations dites « difficiles » afin de leur proposer un challenge. Les exercices de mon évaluation différenciée sont plus simples et les consignes plus concises, ce qui leur permet d'atteindre les objectifs. » (Charline)
Adaptation du barème	« J'adapte le barème en fonction de la difficulté de l'évaluation. Si un élève a fait beaucoup de fautes, j'enlèverai des lignes à compter et le barème sera adapté en fonction de cela. » (Marc)
Remplacer l'écriture de mots par des numéros à replacer	« L'enfant qui a des problèmes de motricité et de rapidité dans le geste graphique, je lui demande qu'une lecture de texte et non l'écriture de mots, car cela n'est pas dans mes objectifs. L'élève remplace ensuite les mots par des numéros dans le texte de façon à ce que je puisse évaluer la compréhension écrite. » (Elena)
Lecture de la consigne à l'élève	« Lorsqu'un élève a des difficultés de lecture et ne comprend pas les consignes à cause de son trouble, je vais lui lire la consigne et la reformuler à haute voix. » (Anais)

Ces résultats relèvent que les enseignant·e·s interviewés mettent en place diverses pratiques de différenciation lors de l'évaluation. Celles-ci touchent principalement : les outils, la temporalité, les moments de l'évaluation, la forme de l'évaluation, le barème ainsi que la modification des contenus. Les adaptations mentionnées par les enseignant·e·s de mon étude sont en accord avec la recherche de Denis *et al.* (2016), qui suggèrent une différenciation selon trois éléments concrets qui sont les suivants :

- L'environnement de travail
- Réalisation de l'évaluation
- La notation

Toutefois, l'environnement de travail est un élément qui n'est pas ressorti dans mes résultats. La réalisation de l'évaluation et la notation sont deux éléments regroupant des adaptations énoncées par les enseignant·e·s interviewés.

3.1.3 Les forces de l'évaluation différenciée

Selon les enseignant·e·s faisant partie de ma recherche, l'évaluation différenciée est un outil indispensable pour faire mieux réussir les élèves à besoins éducatifs particuliers. Cela se montre sous plusieurs facettes que je vais développer dans le tableau 6.

Tableau 6 : Les forces de l'évaluation différenciée

Les forces de l'évaluation différenciée	Extraits de verbatims
L'augmentation de la confiance en soi et de la motivation	« Ce que je trouve de très positif est l'augmentation de la confiance en soi. J'essaie de les faire arriver à avoir des bonnes notes, car je pense que les élèves fonctionnent beaucoup aux notes. S'ils ont régulièrement des bonnes notes, leur motivation augmente et ils comprennent que s'ils travaillent et que s'ils ont les outils ils peuvent réussir. Au contraire, s'ils ont des mauvaises notes, ils seront largués et ils ne seront plus motivés. » (Marc)
L'augmentation de la note	« Avec des adaptations l'élève va mieux réussir et faire des meilleures notes. » (Anais)
La valorisation de l'élève	« L'enfant est valorisé, car il montre ce qu'il sait faire à un moment donné. C'est aussi gratifiant d'arriver à la maison et montrer les réussites. » (Elena)
La persévérance	« Je pense que cela permet à l'élève de se rendre compte qu'en faisant une évaluation différenciée il peut réussir tout en fournissant un effort considérable. » (Marc)

Les résultats relèvent que les enseignant·e·s faisant partie de mon étude sont conscients des bienfaits que peut apporter une évaluation différenciée.

Fenouillet et Lieury (2006) suggèrent deux types de motivation : la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. La motivation extrinsèque est une motivation régie par des renforcements, donc dans le cas de l'évaluation, la note. La motivation intrinsèque est une motivation interne à l'élève et relève de la curiosité face à la tâche. Ces deux types de motivation ont un effet direct sur l'élève ainsi que sur sa persévérance lors d'une tâche complexe. Assurément, la note positive peut redonner de la motivation à l'élève, comme le prétend Castillo (2017), la note a un impact important sur l'élève, dont l'impact psychologique. Elle peut renforcer la volonté de travailler ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle si elle

est positive, a contrario si elle est négative, elle peut entraîner un découragement et une baisse de l'estime de soi.

L'évaluation différenciée peut être un moyen d'éviter que l'élève entre dans la spirale de l'échec scolaire présentée par Siaud-Facchin (2006). À cet égard, une conception d'une différenciation uniquement lors de l'enseignement et l'apprentissage, qui ne se poursuit pas sur l'évaluation, peut entraîner directement certains élèves dans une spirale de l'échec scolaire (Dubois, 2016). Comme le met en évidence la spirale, un échec a une incidence directe sur la motivation et par la suite sur les différents facteurs de réussite scolaire.

Les forces de l'évaluation différenciée sont fortement liées entre elles et peuvent avoir un effet direct sur une potentielle entrée dans la spirale de l'échec scolaire.

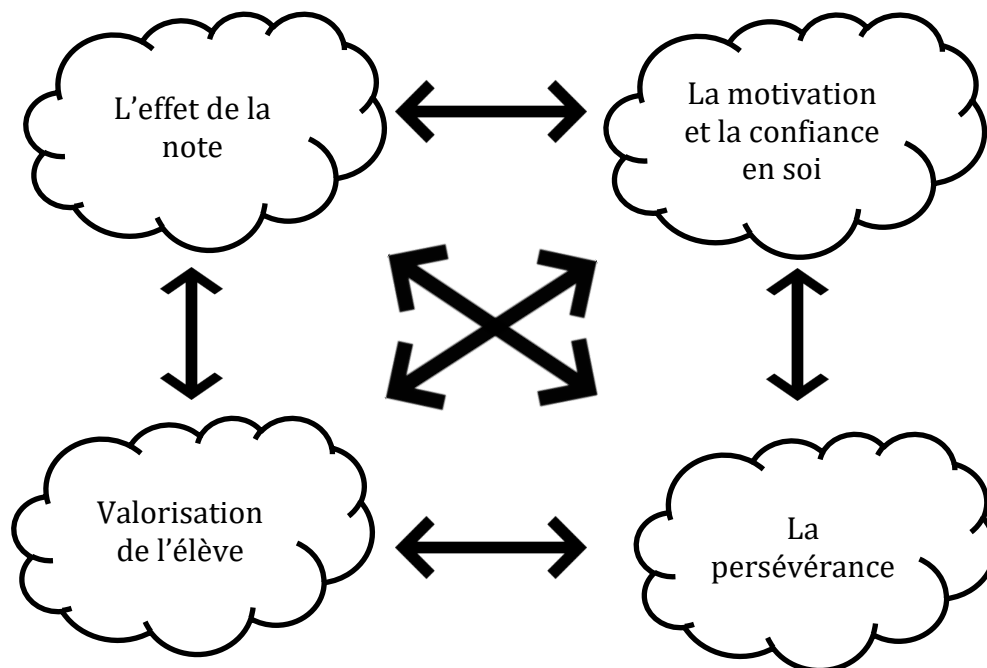


Figure 7 : Les relations entre les forces de l'évaluation différenciée

3.1.4 Les limites de l'évaluation différenciée

Plusieurs limites ont été exposées par les enseignant·e·s interviewés, le tableau 7 les présente.

Tableau 7 : Les limites de l'évaluation différenciée

	Les limites de l'évaluation différenciée	Extraits de verbatims
Les limites au niveau de l'enseignement et de l'enseignant-e	La suite de la scolarité des élèves	« Ce qui fait toujours peur c'est la suite de la scolarité des élèves. On propose des aménagements lors des cycles 1 et 2, mais par la suite ces aménagements ne sont pas toujours mis en place. » (Fanny)
	L'augmentation de la masse de travail	« Alors je dirais qu'une des limites est le fait que l'enseignant doit tout adapter et cela prend beaucoup de temps. » (Anais)
	Le manque de formation	« Nous, on n'est même pas au courant de ce qu'on ose mettre en place. J'ai une élève dysorthographique et je ne sais pas comment faire pour l'évaluer différemment, je ne suis pas formée pour ça. » (Charline)
	La peur de donner trop d'énergie pour les élèves à besoins éducatifs particuliers et oublier le reste de la classe	« Il y a bientôt plus de la moitié des élèves qui ont des besoins particuliers. Il ne faut pas oublier les autres élèves de la classe, de les faire avancer et s'épanouir. » (Marc)
	Trouver le juste milieu avec l'utilisation des moyens de référence	« Il faut que les moyens de référence soit une aide certaine. L'aide peut aussi devenir trop facile pour l'élève et cela n'a plus de sens. » (Marc)
La limite au niveau de l'élève	La peur d'être stigmatisé par les autres élèves de la classe	« L'élève de ma classe ne veut pas faire différemment, il ne veut pas aller avec une enseignante de soutien et sortir de la classe. Il veut être comme les autres et faire la même chose que ses camarades. » (Anais)

Ces résultats montrent que les enseignant-e-s relèvent certaines limites concernant la suite de la scolarité de l'élève, la formation, le temps, la peur de laisser les autres élèves de côté ainsi que l'utilisation des moyens de référence. Une limite au niveau de l'élève est la stigmatisation à laquelle il peut faire face en ayant une évaluation différenciée. Dubois (2016) estime que la peur de la stigmatisation est une crainte de la part des parents principalement, qui craignent que leur enfant ait un retard sur les autres élèves et que cela engendre des critiques de la part des camarades. De surcroît, l'auteure ajoute qu'il est important que

l'enseignant.e prenne le temps d'expliquer la pratique mise en place afin de rassurer les parents et éviter toute stigmatisation de la part des autres élèves de la classe.

Quant à l'utilisation des moyens de référence, Dubois (2016) relève que lorsque la tâche est trop difficile, l'apprenant va développer un mode d'autoprotection et ensuite se désengager, ce qui peut arriver lorsqu'une évaluation n'est pas adaptée aux besoins de l'élève. Inversement, si la tâche est trop facile, l'élève va développer un mode de relaxation et par la suite, va perdre sa motivation à apprendre. Il est important de trouver le juste milieu pour proposer des activités adaptées à l'élève afin de ne pas développer un mode d'autoprotection ou un mode de relaxation.

3.1.5 Garder les mêmes objectifs tout en respectant les rythmes des élèves

L'individualisation des apprentissages est une pratique respectant les besoins et les rythmes de chaque élève.

Charline ne change pas les objectifs de ses évaluations, mais les adaptent en fonction des niveaux des élèves :

« Les objectifs de mes évaluations restent inchangés. Une partie de la classe a des évaluations plus poussées et l'autre partie des évaluations accessibles à leur niveau. »
(Charline)

La pratique mise en place par Charline permet de garder des mêmes objectifs d'apprentissage tout en respectant les rythmes des élèves. Dans cette optique, la Commission scolaire de Portneuf (2006), prétend qu'une des finalités de la différenciation pédagogique est de garder les mêmes objectifs en adaptant les pratiques aux différents rythmes et besoins des élèves.

Elena individualise les apprentissages dans le but de permettre à ses élèves d'avancer à leur rythme et selon leurs besoins.

« Je pense que de nos jours, l'enfant a besoin que l'enseignant individualise les apprentissages. [...] Si on poursuit cette individualisation des apprentissages sur toute l'année, il faut différencier et adapter les évaluations selon le rythme des élèves. »
(Elena)

Zakhartchouk (2014) et Poutoux (2012) estiment que l'évaluation différenciée permet de laisser les élèves avancer à leur rythme et par la suite augmenter l'estime de soi. À cet égard,

l'Agence Européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers (2005) ajoute que l'évaluation différenciée promeut la diversité et valorise les progrès de chacun, tout en respectant les rythmes d'apprentissage.

3.2 Axe « valeurs »

Les enseignant-e-s interviewés mettent en place différentes adaptations au niveau de l'évaluation et cela dans une perspective d'équité. Toutefois, une autre valeur défendue est l'égalité à l'école pouvant susciter un sentiment d'injustice de la part des autres élèves de la classe. Afin d'éviter ce sentiment et comprendre l'altérité, une explication de la différence et des besoins particuliers est indispensable.

3.2.1 Les valeurs relatives à l'évaluation différenciée relevées par les enseignant-e-s

Les résultats concernant les valeurs mises en avant par les enseignant-e-s sont présentés dans le tableau 8.

Tableau 8 : Les valeurs relatives à l'évaluation différenciée

Les valeurs relatives à l'évaluation différenciée	Extraits de verbatims
L'équité	« Je pense que l'évaluation différenciée est plus équitable envers les autres. La différenciation pour moi c'est l'outil qui permet de montrer quelle est la véritable intelligence de chacun. » (Fanny)
L'égalité des chances	« L'évaluation différenciée est un outil indispensable afin de rester égalitaire envers les élèves. » (Charline) « Les objectifs sont les mêmes, c'est des adaptations pour les rendre égaux au reste de la classe. » (Anais) « Moi je trouve que l'on doit tous avoir les mêmes chances de réussir. » (Fanny)
Une remise en question des valeurs de l'école	« Pour moi, l'école n'est pas juste. On est tous intelligents la même chose, sauf qu'on a des manières différentes d'apprendre et que dans une classe on n'arrive pas à tout faire. » (Fanny) « Comme je l'ai dit avant, l'école est inégale et ça, c'est problématique. » (Fanny)

Les résultats relèvent que les enseignant·e·s sont sensibles à l'équité et à l'égalité des chances. Toutefois, une problématique importante soulevée est l'inégalité des chances à l'école. À cet égard, Poutoux (2012) prétend que l'école doit donner des chances égales aux élèves de réussir, donc de les évaluer avec les mêmes critères, dans une perspective d'égalité. L'auteur ajoute ensuite qu'évaluer les élèves dans une telle perspective, c'est les condamner à échouer. De surcroît, Winz-Wirth (2020) affirme que l'égalité des chances à l'école ne permet pas à tous les élèves d'accéder à la réussite scolaire et qu'elle peut engendrer un accroissement des différences et donc pousser certains élèves à l'échec scolaire. À cet égard, Collet et Ghibaudo (2018) cité par Magni (2020) estiment qu'une des missions fondamentales de l'école est l'égalité des chances dans l'accès au savoir.

3.2.2 L'évaluation différenciée, une pratique permettant de réduire les inégalités entre les élèves

La mise en place d'une évaluation différenciée fait ressortir plusieurs aspects concernant la réduction des inégalités entre les élèves. Les résultats sur ces propos sont présentés dans le tableau 9.

Tableau 9 : La réduction des inégalités

La réduction des inégalités	Extraits de verbatims
L'évaluation différenciée vue comme une remise à niveau	« Je pense que l'évaluation différenciée est une pratique très équitable. Ça remet à niveau le fait que, quand l'enfant a un boulet derrière lui qu'il traîne, qui peut être la dyslexie ou le trouble autistique, cela peut gêner l'intelligence si on ne prend pas en compte les besoins particuliers. » (Fanny)
L'évaluation différenciée vue comme une diminution des inégalités	« Moi je trouve que les élèves à besoins éducatifs particuliers doivent avoir le droit à des aménagements et à l'évaluation aussi, sinon ce n'est pas juste. L'élève qui a un handicap et qui traîne quelque chose derrière lui doit bénéficier de différenciation. Dans le cas contraire, le risque est l'augmentation des inégalités scolaires et ce n'est pas un but de l'école. » (Charline)

Les différents verbatims illustrant mes résultats relèvent que les enseignant·e·s estiment que l'évaluation différenciée est une pratique équitable et égalitaire envers les élèves, avec une remise à niveau afin de pallier les difficultés des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cela rejoint les propos de Dubois (2016), qui différencie les deux notions : équité et égalité. L'équité

permettant de tenir compte des besoins de chacun dans le but de faire une évaluation différenciée et l'égalité se définissant comme le fait de donner des chances égales aux élèves de réussir.

De plus, Dubois (2016) estime que la différenciation pédagogique en termes d'évaluation est une prise en compte des caractéristiques individuelles, dans une perspective d'équité afin d'éviter l'accroissement des différences entre les élèves. À cet égard, l'Agence Européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers (2005) affirme qu'un principe de l'évaluation différenciée est de « prévenir la ségrégation en évitant (autant que possible) toute forme de catégorisation » (p. 2). L'évaluation différenciée est perçue comme une réduction des inégalités entre les élèves et ainsi un moyen d'éviter la ségrégation et la catégorisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

3.2.3 Les explications, une étape indispensable pour comprendre l'altérité

La mise en place d'une évaluation différenciée peut susciter un sentiment d'injustice ou d'inégalité de traitement de la part des élèves de la classe envers les élèves à besoins éducatifs particuliers. Afin d'éviter ce sentiment, les enseignant-e-s expliquent les différences et les besoins de chacun.

Tableau 10 : Les explications pour comprendre l'altérité

Les explications pour comprendre l'altérité	Extraits de verbatims
Les explications, une façon d'éviter les réactions des élèves	<p>« J'ai eu une réaction d'élève, je lui ai répondu : « Tu peux comprendre, il y a des différences et il faut que tout le monde soit sur le même pied d'égalité ». Il m'a regardé et il a compris. Je pense que les enfants ils comprennent très bien, il faut juste leur expliquer en début d'année. » (Anais)</p> <p>« La différence a été amenée et expliquée tout au long de l'année et ensuite il n'y a pas de problèmes. Certains disent, « Moi j'aimerais bien faire avec la fiche de référence ». Je prends le temps de leur expliquer qu'ils ont les capacités de travailler sans le document de référence et ils comprennent très bien. » (Elena)</p>
Les explications, la meilleure façon pour comprendre l'altérité	« Il faut expliquer, si on n'explique pas, on ne comprend pas. Si on explique les différences aux enfants, ils sont capables de comprendre ça, et d'avoir ce geste solidaire et pour eux, ça devient normal après. [...] Mais une fois que l'on connaît et que l'on a décerné un petit peu la personne et le trouble, c'est différent. » (Fanny)

La différence vue comme un aspect positif	« Il faut comprendre que ça peut amener du positif au milieu social et favoriser la solidarité. Par exemple, proposer son aide et aller aider. La différence ne retient surtout pas les autres d'avancer et elle va plutôt être un moteur pour la classe. » (Fanny)
---	--

À travers ces résultats, il ressort que les enseignant-e-s accordent beaucoup d'importance à l'explication de la différence aux élèves de la classe, ce qui permet le développement d'une valeur considérable qui est la solidarité. Caron (2008) indique que la différenciation pédagogique permet de percevoir les différences, d'apprendre à connaître « l'autre » et de tirer avantage de celles-ci. De plus, l'auteure ajoute que si la différenciation pédagogique mise en place est expliquée aux élèves, cela leur permet de comprendre les différences de chacun et d'en tirer profit dans le développement des valeurs personnelles. Toutefois, lorsqu'une évaluation différenciée est mise en place, les élèves de la classe peuvent avoir un sentiment d'injustice face à l'élève à besoins éducatifs particuliers. Expliquer la différence et les raisons de cette différenciation est un moyen d'éviter ce sentiment et de favoriser le développement d'autres valeurs (Pozzo Di Borgo, 2019).

3.3 Axe « prescriptif »

L'ordonnance scolaire ainsi que la loi scolaire dans le Canton du Jura mettent en avant l'évaluation en milieu scolaire ainsi que l'intégration des élèves à besoins éducatifs. Un document officiel (annexe 1) énonce l'évaluation différenciée pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, mais pas la mise en place de celle-ci. En 2019, de nouvelles directives sont entrées en vigueur et le corps enseignant s'y réfère régulièrement afin de mettre en place des adaptations en évaluation pour un élève à besoins éducatifs particuliers.

3.3.1 Directive relative aux dispositifs pédagogiques proposés aux élèves en difficultés d'apprentissage (annexe 5)

De nouvelles directives relatives aux dispositifs pédagogiques proposés aux élèves en difficultés d'apprentissage ont été mises en place par le Service de l'enseignement du Canton du Jura et sont entrées en vigueur le 5 juin 2019 (annexe 5). Celles-ci expliquent les différentes adaptations que le corps enseignant peut en place pour un élève à besoins éducatifs lors de l'enseignement-apprentissage, mais également lors de l'évaluation. Les différentes prescriptions de ces directives sont séparées en quatre niveaux qui sont les suivants : différenciation, adaptation, compensation des désavantages et priorisation. Le corps

enseignant est amené à situer ses élèves selon ces niveaux afin de connaître les différentes adaptations qu'il peut mettre en place. Concernant les deux premiers niveaux qui sont la différenciation et l'adaptation, l'évaluation n'est pas modifiée et les élèves n'ont pas de diagnostic.

La compensation des désavantages est le troisième niveau « désigne l'aménagement des conditions dans lesquelles se déroulent les apprentissages et les examens et non une adaptation des objectifs de scolarisation/formation » (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (Fiche dyslexie-dysorthographe), 2018, p. 10). L'évaluation peut être modifiée dans la forme, mais pas sur le fond et uniquement pour les élèves ayant un diagnostic d'un trouble. Finalement, le dernier niveau est la priorisation des objectifs du Plan d'Etude Romand, celui-ci est pour les élèves diagnostiqués et les évaluations sont uniquement formatives.

Les enseignant-e-s faisant partie de ma recherche évoquent ces nouvelles directives à plusieurs reprises et s'y réfèrent lorsqu'ils ont une évaluation à mettre en place pour un élève à besoins éducatifs particuliers. Cependant, une recherche menée par Amigues et Lataillade (2007) indique que les prescriptions ne sont pas systématiquement prises en compte par le corps enseignant. À l'évidence, un décalage est présent entre les pratiques et la mise en pratique des prescriptions. De surcroît, une autre étude menée par Zamo et Bennacer (2017) met en évidence que « seule environ la moitié des enseignants s'oriente vers les pratiques prescrites officiellement. Le principal déterminant de chacune de ces dernières se rapporte aux difficultés organisationnelles. Ces pratiques dépendent également des caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants et sociogéographiques de l'école » (p. 1).

À dire vrai, plusieurs aspects interviennent dans le respect des prescriptions, ainsi un décalage peut être présent entre les prescriptions du Service de l'enseignement et la mise en pratique de celles-ci.

3.3.2 Les attentes du corps enseignant envers l'enseignant-e de soutien

Les cinq enseignant-e-s interviewés expriment tous avoir de grandes attentes envers l'enseignant-e de soutien. Ces attentes sont principalement dans le but d'obtenir de l'aide et des pistes afin d'aider l'enseignant-e ordinaire lors de la mise en place d'une évaluation différenciée.

Marc exprime son attente à travers ce verbatim :

« J'attends des pistes de la part de l'enseignant de soutien, qu'il me dise peut-être comment faire une évaluation type qui est adaptée à l'élève. [...] L'enseignement

spécialisé est un autre métier qui fait appel à d'autres éléments que je ne maîtrise pas forcément, c'est pour cela que j'attends beaucoup de l'enseignant de soutien. » (Marc)

Marc relève que l'enseignement spécialisé est une autre partie du métier qui exige des compétences particulières. De plus, l'enseignant estime qu'il n'est pas formé pour mettre en place une évaluation différenciée.

3.3.3 Aucune différenciation possible pour les épreuves communes en 8H

Marc relève une certaine incohérence lors des épreuves communes de 8H :

« Ce qui est un peu contradictoire en 8H c'est les épreuves communes. Durant toute l'année, on met en place de la différenciation lors de l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Arrivé aux épreuves communes, les élèves à besoins éducatifs n'ont droit à aucune différenciation. » (Marc)

Lors de ce verbatim, l'enseignant expose la contradiction liée à la différenciation lors des situations d'enseignement-apprentissage-évaluation en classe et les épreuves communes qui ne proposent aucune adaptation. En effet, les directives officielles relèvent uniquement une dispensation, dont la demande est faite par l'enseignant·e ou les parents :

« Certains élèves avec un statut particulier peuvent être dispensés des épreuves communes par l'enseignant·e, avec l'avis, en cas de doute, du conseiller pédagogique de l'école primaire. » *5

Les élèves à besoins éducatifs particuliers ont donc la possibilité d'être dispensés des épreuves communes, mais aucune différenciation ne peut être mise en place lors de la réalisation de ces dernières. Les épreuves communes peuvent renforcer les inégalités entre les élèves étant donné que les critères sont communs à tous et que certains élèves ne les font pas. Assurément, lorsque les critères sont communs à tous les élèves, cela peut créer de grandes inégalités et peut même entraîner certains élèves dans la spirale de l'échec scolaire (Poutoux, 2012 ; Dubois, 2016). Une certaine incohérence est relevée, car les besoins spécifiques des élèves ne sont donc pas pris en compte lors des épreuves communes, cependant, de nouvelles directives concernant les dispositifs pédagogiques pour les élèves en difficultés d'apprentissage (2019) énoncent une différenciation en évaluation pour les élèves diagnostiqués.

*5 <https://www.jura.ch/DFCS/SEN/Orientation-8e-et-Epreuves-de-Reference/Passage-du-primaire-au-secondaire/Les-epreuves-communes.html>

Conclusion

Présentation des principaux résultats

Les résultats obtenus m'ont permis de récolter de nombreux éléments de réponses à ma question de recherche qui est la suivante : « Quelles sont les conceptions et les pratiques du personnel enseignant en matière d'évaluation différenciée pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ? ». En lien avec mes trois objectifs de recherche, je cherchais à comprendre les conceptions du corps enseignant quant aux pratiques d'évaluation différenciée et recenser les différentes pratiques mises en place. Par ailleurs, je souhaitais identifier et comprendre les finalités et les valeurs qui sous-tendent les pratiques d'évaluation différenciée ainsi que les prescriptions cantonales sur lesquelles se base le personnel enseignant.

Mon premier objectif de recherche était de recenser les pratiques d'évaluation différenciée mises en place pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ainsi que les forces et les limites d'une telle pratique. Ainsi, cette étude a relevé que les enseignant·e·s mettent en place diverses adaptations et modifications lors d'une évaluation pour un élève à besoins éducatifs particuliers allant de l'adaptation du temps à la modification du barème. Mon analyse des pratiques enseignantes se basait sur les différents niveaux suggérés par Dubois (2016). Il en ressort principalement que les enseignant·e·s mettent en place de la différenciation en évaluation basée sur le niveau 2 qui est l'adaptation et sur le niveau 3 qui est la modification. Aucun enseignant·e n'énonce mettre en place des pratiques basées sur le niveau 1, qui est la flexibilité.

Quant aux conceptions du corps enseignant, représenté par cinq personnes interviewées, il ressort que l'évaluation différenciée est un outil jugé indispensable pour favoriser la réussite scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers, non seulement dans l'adaptation de la note, mais aussi en ce qui concerne la valorisation de l'élève, la motivation et la confiance en soi ainsi que la persévérance. Toutefois les limites de l'évaluation différenciée sont plutôt de l'ordre de l'enseignement et de l'enseignant·e, qui se soucie de la suite de la scolarité de l'élève ainsi que l'absence de formation lors de la mise en place d'un dispositif d'évaluation différenciée.

Mon deuxième objectif visait à reconnaître et comprendre les finalités, les valeurs et les fonctions qui sous-tendent aux pratiques d'évaluation différenciée. Il ressort que les explicitations des différents besoins sont indispensables afin de comprendre l'altérité et d'en tirer profit au sein d'une classe. L'hétérogénéité est vue comme une ressource pour la classe et une manière de développer la valeur de la solidarité entre les élèves. À cet égard, les

enseignant-e-s exposent une certaine sensibilité à l'équité et à l'égalité des chances à l'école et ce, dans le but de pallier la différence et favoriser la réussite scolaire pour tous.

Mon troisième objectif était d'identifier les prescriptions sur lesquelles le corps enseignant se base lors de la mise en place d'une évaluation différenciée. J'ai découvert qu'il existe de nouvelles directives de la part du Service de l'enseignement concernant les différents dispositifs pouvant être mis en place pour un élève à besoins éducatifs particuliers (annexe 5). Ces directives permettent au corps enseignant de situer l'élève à besoins éducatifs particuliers et ainsi mettre en place les dispositifs nécessaires. De surcroît, je relève une attente importante de la part des enseignant-e-s envers l'enseignant-e de soutien, afin d'obtenir de l'aide et des pistes de différenciation en évaluation. En effet, les enseignant-e-s ne se sentent pas toujours suffisamment formés pour mettre en place un tel dispositif. Une incohérence est ressortie quant aux épreuves communes en 8H. À dire vrai, les élèves à besoins éducatifs possèdent des dispositifs de différenciation en termes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, mais lors des épreuves communes aucune différenciation n'est possible, ce qui peut engendrer une stigmatisation ainsi qu'un accroissement des différences.

Autoévaluation critique de la démarche

En ce qui concerne les difficultés rencontrées, il aurait peut-être fallu que je demande aux enseignant-e-s faisant partie de ma recherche de me montrer des évaluations différenciées pour que je comprenne mieux les aspects de différenciation explicités oralement. Il a été certaines fois difficile de s'imaginer réellement la différenciation mise en place par l'enseignant-e. De plus, durant l'analyse des propos des enseignant-e-s, il m'a parfois été compliqué de les interpréter. Certaines fois, il était difficile de comprendre les dires de l'enseignant-e et de les interpréter, et surtout de ne pas le dénaturer. Les propos qui me paraissaient incompris ont finalement été laissés de côté de peur de les dénaturer et interpréter de façon inadaptée. Pour remédier à cela, j'aurais peut-être dû préparer plus de questions de relance et, par la suite, les adapter en fonction des propos des enseignant-e-s.

Par ailleurs, j'ai éprouvé une certaine difficulté à trouver des recherches effectuées sur le sujet. À dire vrai, il m'a fallu beaucoup de temps avant de trouver des études pouvant entrer dans la thématique de mon travail et ainsi pouvant avoir un réel apport. J'aurais aimé avoir plus de ressources afin de comparer et interpréter mes résultats en fonction de différentes études réalisées auparavant. L'évaluation différenciée est une pratique qui se développe et, de ce fait, il me fallait une population mettant en place cette pratique, ce qui n'a pas été facile à trouver.

Les apports personnels de ce travail sont multiples et ils représentent pour moi une très grande richesse. Ce dernier m'a permis de porter un regard différent sur le système d'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers et les différentes manières de les évaluer. Il m'a également apporté de nouvelles connaissances théoriques et pratiques quant à la mise en place d'une évaluation différenciée et confirmé son enjeu, surtout au niveau de l'élève. Par ailleurs, j'ai pris conscience de l'enjeu de l'évaluation tant au niveau psychologique de l'élève qu'au niveau de la réussite scolaire. En effet, en commençant ce travail, je ne m'attendais pas à un enjeu autant important concernant la mise en place d'une évaluation différenciée ainsi que les différentes réflexions survenant quant aux valeurs défendues par l'école.

En outre, je me sens prête à défendre mes choix auprès des parents et des autres enseignant-e-s de l'école, car je suis consciente que certaines personnes peuvent être réticentes quant à la mise en place d'un tel dispositif. Il m'importe de sensibiliser les parents, les élèves ainsi que les collègues sur la mise en pratique d'une telle évaluation tant au niveau de l'élève qu'au niveau des valeurs défendues par l'école.

Perceptives d'avenir

Ce travail a suscité de nouvelles interrogations à différents niveaux notamment au travers des questions suivantes : Quelle est la perception des élèves à besoins éducatifs particuliers, des parents ainsi que des autres élèves de la classe face à l'évaluation différenciée ? Comment les élèves perçoivent-ils les différences ? Il serait pertinent de réfléchir aux perceptions des élèves et des parents face à la mise en place d'une évaluation différenciée ainsi que sur les différences liées à l'altérité et l'hétérogénéité dans les classes.

De surcroît, il serait judicieux de mener une recherche en expérimentant un type d'évaluation différenciée sur un long terme et interroger l'élève à besoins éducatifs particuliers ainsi que les élèves de la classe en vue d'analyser leur ressenti. Cela permettrait de relever les bienfaits et les limites de l'évaluation différenciée au niveau de l'élève ainsi que d'analyser les réactions des autres élèves de la classe.

Il serait également intéressant de réfléchir à un outil permettant de disposer d'une évaluation différenciée lors des épreuves communes de 8H afin d'éviter un accroissement des différences ainsi qu'une stigmatisation des élèves et des parents concernés. Cela permettrait également d'être en adéquation avec les nouvelles directives proposées par le Service de l'enseignement (2019).

Références bibliographiques

- Agence Européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers (2005). *L'évaluation dans le cadre de l'inclusion. Politiques et mise en pratique : enjeux et règles de base*. Repéré à https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_assessmentflyer_frtext.pdf
- Amigues, R. & Lataillade, G. (2007). *Le "travail partagé" des enseignants: rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante*. Repéré à http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Rene_AMIGUES_282.pdf
- Anadon, M. & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherche qualitative: les questions de l'heure* (5), 26-37.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Brito, O. & Pesce, S. (2015, février). De la recherche qualitative à la recherche sensible. *Champ social* (8), 1-2.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien*. Montréal: Chenelière Education.
- Castillo, A. (2017, décembre). *A l'école, supprimons les notes*. Repéré à <https://www.letemps.ch/economie/lecole-supprimons-notes>
- Charmillot, M. & Dayer, C. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (14), 163-176.
- Charron, A. (2004). *La description de pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois : une réflexion méthodologique*. In Actes du 9^e colloque de l'AIRDF (1-14). Québec.
- Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles Pédagogiques, adopté par la CDHEP, le 31 mai 2002. Document interne.
- Commission scolaire de Portneuf (2006). *La différenciation de l'évaluation*. Repéré à http://www.csportneuf.qc.ca/sed/ccarette/MELS/cpea_evaluation5_diff.pdf
- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.

- Denis, C., Lison, C. & Lépine, M. (2016, février). Pratiques d'adaptation de l'évaluation pour l'inclusion d'élèves dyslexiques: qu'arrive-t-il au deuxième cycle du secondaire ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (74), 27-39.
- Dubois, B. (2016, février). 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* (74), 79-87.
- Dubois, B. (2016). *Oser l'évaluation différenciée*. Repéré à <https://enseignement-catholique.fr/wp-content/uploads/2016/11/Oser-l%C3%A9valuation-diff%C3%A9renci%C3%A9e.pdf>.
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Paris: Magnard-Vuibert.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Morin, M-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, volume 13* (2), 159-176.
- Durand, A. (2012). *Une évaluation différenciée, pourquoi (pas)?* Repéré à <https://www.mathix.org/graf/evaluation%20diff%C3%A9renci%C3%A9e.pdf>.
- Fenouillet, F., Lieury, A. (2006). *Motivation extrinsèque et motivation intrinsèque*. Paris: Dunod.
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (2007). *Quelles différences y a-t-il entre l'intégration et l'inclusion?* Repéré à <https://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-2>
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (fiche dyslexie-dysorthographe) (2018, octobre). *Dyslexie-dysorthographe à l'école régulière – informations aux enseignants sur le trouble, les mesures de différenciation pédagogique et la compensation des désavantages*. Repéré à <https://www.csps.ch/fr/projets/projets/fiches-d-information-pour-les-enseignant-e-s>
- Fortin, M.-F. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Education.
- Gerard, F.-M. (2013). *L'évaluation, un levier pour la réussite*. Université d'été des enseignants, CCI Paris Ile-de-France.
- Giroux, S. & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines*. Québec: Editions du Renouveau Pédagogique.

- Guillemette, S. & Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de co-construction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession* (3), 14-25.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck .
- Le Prévost, M. (2010, septembre). Hétérogénéité, diversité, différences: vers quelle égalité des élèves? *Nouvelle revue de psychosociologie* (9), 55-65.
- Leroux, M. & Paré M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves*. Montréal: Chenelière Education.
- Magni, G. (2020, mars). Comment les enseignant-es favorisent l'in/égalité au quotidien. *Educateur* (3), 11.
- Mottiez Lopez, L. (2019, Juin). Évaluation "soutien d'apprentissage" et régulations situées dans les microcultures de classe. *Educateur* (6), 11-13.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pasche Gossin, F. (2018). *Concevoir, planifier et évaluer les apprentissages ; organiser et assurer le fonctionnement de la classe*. Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique
- Perrin, N. (2005, février). La méthode inductive, un outil pertinent pour une formation par la recherche? Quelques enjeux pour le mémoire professionnel. *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (2), 125-137.
- Poutoux, V. (2012). *L'évaluation différenciée. Pourquoi? Comment?* Repéré à http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2014/06/Evaluation_differencieeVS3-3.pdf.
- Pozzo Di Borgo, B. (2019, décembre). Au-delà du lourd tribut des notes: témoignage d'une jeune enseignante. *Educateur* (11), 4-5.
- Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche, Management des ressources humaines, *Méthodes & Recherches*, De Boeck Supérieur, 101-137.
- Schertenleib, G.-A. (2014, mars). Les représentations d'enseignants primaires sur l'hétérogénéité de leurs élèves. *Revue suisse de pédagogie spécialisée* (3), 27-33.

- Services éducatifs, particuliers et complémentaires (2007). *Planification d'une démarche d'évaluation différenciée*. Repéré à http://differentiation.org/pdf/demarche_eval_differenciee.pdf
- Siaud-Facchin, J. (2006). *Aider l'enfant en difficulté scolaire*. Paris : Odile Jacob.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Education
- Van Der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck.
- Vincent, F. & Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire: un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation, volume 39 (3)*, 471-490.
- Winz-Wirth, K. (2020, mars). Égalité, équité, comment penser l'éducation ? *Educateur (3)*, 3
- Zakhartchouk, J.-M. (2014). *Enseigner en classe hétérogène*. Issy-les-Moulineaux Cedex: ESF éditeur.
- Zamo, W. & Bennacer, H. (2017). *L'éducation à la citoyenneté en classe: prescriptions officielles et analyse des pratiques éducatives des enseignants*. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/316917872_L'education_a_la_citoyennete_en_classe_Prescriptions_officielles_et_analyse_des_pratiques_educatives_des_enseignants

Annexes

Annexe 1 : Directives officielles de pédagogie spécialisée pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (6 juin 2014)

DIRECTIVE RELATIVE AUX DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES PROPOSÉS AUX ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

Le Département de la Formation, de la Culture et des Sports,

vu les articles 4 et 80 alinéa 2 de la loi scolaire du 20 décembre 1990 (1),

vu les articles 153 alinéa 7 et 272 de l'ordonnance scolaire du 29 juin 1993 (2),

vu la proposition du Service de l'enseignement de la préscolarité et de la scolarité obligatoire,

arrête :

Objectif	Article premier La présente directive a pour objectif d'apporter aux élèves concernés les aides appropriées, sous forme de dispositions pédagogiques leur permettant de suivre une scolarité ordinaire.
Champ d'application	Art. 2 Ces dispositions pédagogiques s'appliquent aux élèves de la scolarité obligatoire présentant des difficultés d'apprentissages, des troubles ou handicaps divers, pour autant que les diagnostics aient été posés par des spécialistes reconnus par le Service de l'enseignement.
Terminologie	Art. 3 Les termes utilisés dans la présente directive pour désigner des personnes s'appliquent indifféremment aux femmes et aux hommes.
Principes	Art. 4 ¹ Le signalement des élèves à besoins éducatifs particuliers définis à l'article 2 peut provenir des parents, de l'enseignant, du conseiller pédagogique, des autorités scolaires ou de tout autre partenaire. ² Les parents sont invités à consulter un spécialiste reconnu par le Service de l'enseignement selon l'article 2.
Types de mesures	Art. 5 ¹ Les dispositions peuvent être de types structurel, pédagogique et/ou matériel. ² <u>I. Les dispositions structurelles :</u> a) Soutien fonctionnel; b) Dispense ou statut d'auditeur dans le parcours scolaire; c) Aménagement des conditions de promotion et d'orientation.

(1) RSJU 410.11

(2) RSJU 410.111

³ **II. Les dispositions pédagogiques :**

- a) Adaptation du temps et du volume de travail;
- b) Adaptation des méthodes et supports pédagogiques et didactiques;
- c) Adaptation dans l'évaluation;
- d) Priorisation des objectifs d'apprentissage;
- e) Différenciation de l'évaluation.

⁴ **III. Les dispositions matérielles :**

- a) Accès à des documents de référence;
- b) Mise à disposition de matériel adapté;
- c) Recours aux supports informatiques et numériques;
- d) Emplacement adapté dans l'espace classe.

Procédure et compétences	<p>Art. 6 ¹ La disposition I.a est décidée par le conseiller pédagogique ou l'enseignant de soutien pédagogique spécialisé, après évaluation des besoins de l'élève et en collaboration avec l'enseignant de classe.</p> <p>² Les dispositions I.b, I.c, II.d et II.e sont proposées par le conseiller pédagogique à la Section Intégration du Service de l'enseignement qui rend une décision.</p> <p>³ Les autres dispositions sont de la compétence de l'enseignant.</p>
Durée	<p>Art. 7 Les dispositions sont fixées pour une durée déterminée et peuvent être reconduites sur la base d'une nouvelle décision.</p>
Aménagement de l'orientation	<p>Art. 8 Les élèves qui bénéficient d'un aménagement de l'orientation pour le passage de l'école primaire à l'école secondaire sont considérés comme cas particulier au sens de l'article 28 du Règlement concernant l'orientation des élèves en 8^e année (RSJU 410.111.2).</p>
Bulletin scolaire	<p>Art. 9 ¹ Le statut d'auditeur et la dispense (disposition I.b), l'aménagement des conditions de promotion et d'orientation (disposition I.c), ainsi que la priorisation des objectifs d'apprentissage (disposition II.d) et la différenciation de l'évaluation (disposition II.e) font l'objet d'une mention dans le bulletin scolaire.</p> <p>² La mention est libellée selon les termes de la décision du Service de l'enseignement.</p>
Transitions	<p>Art. 10 Lors du passage dans une classe ou école subséquente, l'enseignant et la direction sont responsables de la transmission des informations relatives à l'application des dispositions scolaires particulières. Les parents sont responsables de la transmission du profil thérapeutique de leur enfant (diagnostic et suivi thérapeutique).</p>
PES	<p>Art.11 La présente directive ne se substitue pas à la Procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels en vue de l'attribution de mesures renforcées (PES), mise en œuvre selon les conditions et la procédure décidée par le Service de l'enseignement.</p>

Entrée en
vigueur et
diffusion

Art. 12 ¹ La présente directive entre en vigueur immédiatement.

² Elle est communiquée :

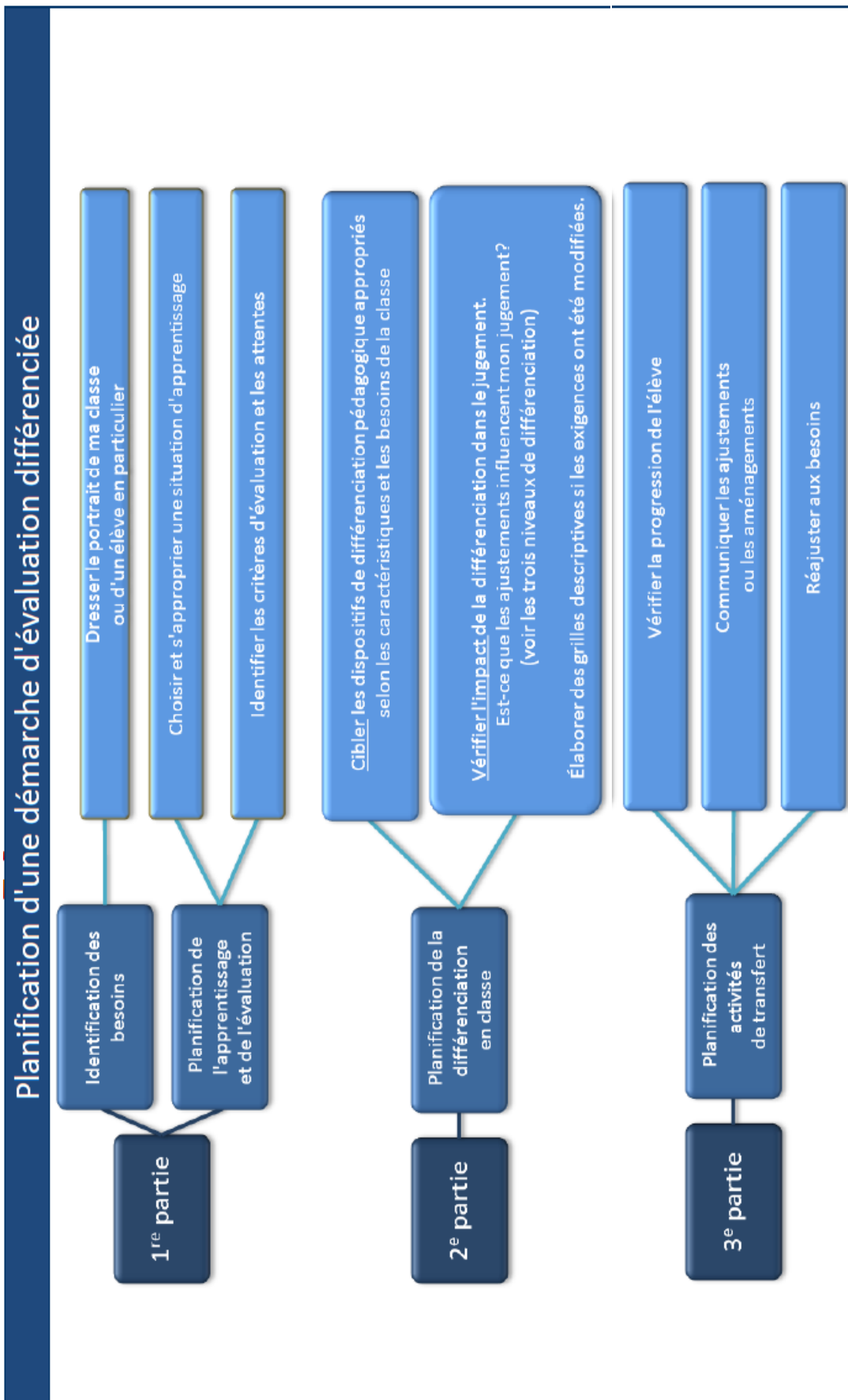
- au Service de l'enseignement de la préscolarité et de la scolarité obligatoire;
- au Centre d'orientation scolaire et professionnelle et de psychologie scolaire;
- aux directions et aux commissions d'école primaires et secondaires;
- au corps enseignant par les directions;
- au Syndicat des enseignants jurassiens ;
- à la Fédération jurassienne des associations de parents d'élèves.

Delémont, le 6 juin 2014



Elisabeth Baume-Schneider
Ministre de la Formation, de la Culture et des Sports

Annexe 2 : Planification d'une démarche d'évaluation différenciée (Services éducatifs, particuliers et complémentaires, 2007)



Annexe 3 : Guide d'entretien

Guide d'entretien – l'évaluation différenciée

1. Discussion d'accueil + démarrage de l'entretien

- Remerciements
- Description de la recherche
- Rappel des droits de la recherche
- Signature du contrat de recherche
- Contenu de l'entretien
- Information de la durée approximative de l'entretien
- Données personnelles

Date : _____

Nom et prénom : _____

Degré(s) enseigné(s) : _____

Années d'expérience : _____

Nombre d'élèves dans la classe : _____

Vous m'avez dit avoir eu des élèves à besoins éducatifs particuliers dans la classe, est-ce bien juste ?

2. Corps de l'entretien

2.1. Axe « pratiques »

<u>Questions</u>	<u>Relances / précisions</u>
Faites-vous des évaluations spécifiques pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ? Comment évaluez-vous vos élèves à besoins éducatifs particuliers ? Qu'est-ce qui est différent des autres élèves ?	Comment différenciez-vous l'évaluation avec les élèves à besoins éducatifs particuliers ? Que mettez-vous en place ? Est-ce que l'élève réalise une évaluation de nature différente ? Ou est-ce que l'élève a droit à des supports spécifiques afin de réaliser son évaluation (aide-mémoire, tablette) ? Ou a-t-il droit à plus de temps ?
Comment percevez-vous cette pratique ? Quelles sont ses forces et ses limites ?	Que ressortez-vous comme apports au niveau de l'élève ou de l'enseignant-e ? Au contraire, quelles peuvent être des limites d'une telle pratique ?
Pensez-vous qu'une différenciation en évaluation est nécessaire pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ?	Peuvent-ils se débrouiller sans différenciation en évaluation ? Est-ce que cette pratique pourrait faire mieux réussir les élèves à besoins éducatifs particuliers ?

<p>Selon vous, quel est l'impact de cette pratique sur un élève à besoins éducatifs particuliers ?</p>	<p>Pensez-vous qu'une telle pratique peut lui permettre de mieux réussir son parcours scolaire ?</p> <p>Ou au contraire, pensez-vous que cela peut faire passer l'élève à côté de certains apprentissages ?</p>
--	---

2.2. Axe « valeurs »

<u>Questions</u>	<u>Relances/précisions</u>
<p>Avez-vous eu des réactions des autres élèves de la classe ?</p>	<p>Comment réagissent vos élèves face à cette pratique ?</p> <p>Avez-vous du faire face à certains commentaires de la part de vos élèves ?</p> <p>Est-ce que vous leur avez expliqué pourquoi vous mettez en place l'évaluation différenciée ?</p>
<p>Au contraire, avez-vous eu des réactions des parents d'élève face à cette pratique ?</p>	<p>Avez-vous averti les parents qu'une pratique d'évaluation différenciée serait mise en place dans la classe ?</p> <p>Avez-vous dû vous justifier face à la mise en place de cette pratique ?</p> <p>Si oui, sur quoi vous êtes-vous appuyé ?</p>
<p>De plus, pensez-vous que l'évaluation différenciée pour un élève a besoins éducatifs particuliers peut avoir un impact sur les autres élèves de la classe ?</p>	<p>Pensez-vous que les autres élèves de la classe peuvent avoir un sentiment de jalousie ? d'inégalité ?</p>

2.3. Axe « prescriptif »

<u>Questions</u>	<u>Relances/précisions</u>
Quand vous adaptez, est-ce que vous le faites parce que c'est vous qui décidez ou est-ce que vous vous reposez sur un document ?	Sur quel(s) document(s) vous reposez-vous ? Quelles indications donnent le(s) document(s) ?
Comment êtes-vous arrivé à la différenciation en évaluation avec un élève à besoins éducatifs particuliers ? Est-ce que d'autres personnes sont intervenues afin de mettre en place cette pratique ?	Quels ont été les différents processus que vous avez mis en place ? Avez-vous du faire une demande spécifique afin de différencier l'évaluation ? Si oui, à qui ? Est-ce que des enseignant-e-s spécialisé-e-s sont intervenus ? Avez-vous eu un soutien de la direction ?

3. Clôture de l'entretien

Questions particulières :

- Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose ?
- Avez-vous encore des questions ?

Remerciements

Contrat de recherche

Les partis prennent connaissance, en signant ce document, des conditions de recherche :

- L'entretien est enregistré
- Les données sont traitées de manière confidentielle et seront anonymisées
- Les données sont utilisées uniquement pour des fins scientifiques et dans le cadre de ce travail de Bachelor
- Une fois les données analysées, l'enregistrement sera effacé

Date et signature de la chercheure : _____

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

Annexe 5 : Directive relative aux dispositifs pédagogiques proposés aux élèves en difficultés d'apprentissage (5 juin 2019)

DIRECTIVE RELATIVE AUX DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES PROPOSÉS AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Le Département de la Formation, de la Culture et des Sports,

vu l'article 80, alinéa 2, de la loi scolaire du 20 décembre 1990 (1),

vu l'article 153, alinéa 7, de l'ordonnance scolaire du 29 juin 1993 (2),

vu la proposition du Service de l'enseignement de la préscolarité et de la scolarité obligatoire,

arrête :

Objectif	Article premier La présente directive a pour objectif de définir les aides appropriées qui peuvent être apportées aux élèves en difficultés d'apprentissage, sous forme de dispositifs pédagogiques leur permettant de suivre une scolarité régulière.
Champ d'application	Art. 2 Les dispositifs pédagogiques s'appliquent aux élèves de la scolarité obligatoire présentant des difficultés d'apprentissage identifiées par les partenaires scolaires.
Terminologie	Art. 3 Les termes utilisés dans la présente directive pour désigner des personnes s'appliquent indifféremment au genre.
Principe	Art. 4 Le corps enseignant reconnaît la différence de fonctionnement de l'élève et les mesures qui en découlent. Il met alors en œuvre des méthodes de travail diversifiées, adaptées aux besoins de chaque élève rencontrant des difficultés d'apprentissage.
Accompagnement progressif	Art. 5 ¹ Lorsque des difficultés d'apprentissage surviennent, l'enseignant en informe l'autorité parentale. ² L'enseignant doit mettre en place un accompagnement individuel. Il demande des mesures d'appui. Il s'agit d'une aide qui permet à l'élève de combler des difficultés passagères. Si cela s'avère nécessaire, l'enseignant spécialisé ou le conseiller pédagogique donne son avis. ³ Si les difficultés sont toujours présentes, l'enseignant demande des mesures de soutien. Il s'agit d'une aide qui permet à l'élève de s'approprier des démarches pour évoluer. Une séance réseau est organisée par l'enseignant spécialisé réunissant les partenaires concernés.

(1) RSJU 410.11

(2) RSJU 410.111

⁴ Au besoin, les parents sont invités à consulter un expert reconnu par le Service de l'enseignement afin d'établir un diagnostic.

Partenariat **Art. 6** ¹ Lorsque l'autorité parentale reconnaît les difficultés d'apprentissage de l'élève, l'application d'un dispositif pédagogique spécifique est possible.

² Le corps enseignant informe les élèves de la classe des mesures adoptées.

Dispositifs possibles **Art. 7** Les dispositifs possibles peuvent être structurels, pédagogiques ou matériels. Ils sont multiples et personnalisés.

Gradation **Art. 8** Les mesures et les dispositifs pédagogiques sont appliqués graduellement.

Types de dispositifs pédagogiques **Art. 9** Les dispositifs pédagogiques proposés sont :

a) **la différenciation**, mise en œuvre de méthodes de travail diversifiées, adaptées aux besoins des élèves.

Rôle des partenaires :						
Enseignant(s)	Autorité parentale	Enseignant spécialisé	Experts	Conseiller pédagogique	SEN	Bulletin scolaire
Mise en œuvre générale	Echange possible	Echange possible	Aucun	Echange possible	Aucun	Ordinaire

b) **l'adaptation**, mise en place d'un accompagnement individuel.

Rôle des partenaires :						
Enseignant(s)	Autorité parentale	Enseignant spécialisé	Experts	Conseiller pédagogique	SEN	Bulletin scolaire
Mise en œuvre individuelle	Echange obligatoire	Echange possible	Aucun	Echange possible	Aucun	Ordinaire

c) **la compensation des désavantages**, neutralisation ou diminution des limitations occasionnées par un handicap d'apprentissage. Elle désigne l'aménagement des conditions dans lesquelles se déroulent un apprentissage ou un examen et non une adaptation des objectifs.

Rôle des partenaires :						
Enseignant(s)	Autorité parentale	Enseignant spécialisé	Experts	Conseiller pédagogique	SEN	Bulletin scolaire
Mise en œuvre individuelle	Echange obligatoire	Echange obligatoire	Diagnostic	Echange possible	Aucun	Ordinaire

d) **la priorisation**, application d'objectifs personnalisés par un réseau. Un projet pédagogique individualisé (PPI) est proposé en lieu et place des objectifs du PER, il peut avoir la forme d'un aménagement du programme, ou pour les langues étrangères, d'un statut d'auditeur ou d'un statut de dispensé. L'évaluation est personnalisée et fait l'objet d'une annotation dans le bulletin.

Rôle des partenaires :						
Enseignant(s)	Autorité parentale	Enseignant spécialisé	Experts	Conseiller pédagogique	SEN	Bulletin scolaire
Collaboration à la mise en œuvre du PPI.	Demande écrite au SEN	Présidence du réseau. Rédaction et mise en œuvre du PPI.	Diagnostic	Conseil et préavis	Décision par le CP	Annotation (*)

Statut d'auditeur

Art. 10 ¹ Un élève auditeur est un élève qui suit un cours sans être soumis à une évaluation portée au bulletin.

² Le statut d'auditeur est accordé lorsque l'application graduelle des aides n'est pas suffisante ou que l'apprentissage d'une langue étrangère précède les progrès.

³ Au niveau primaire, le statut est valable de la 6^e jusqu'à la fin de la 8^e en allemand et du 2^e semestre de 7^e à la fin de la 8^e en anglais; au niveau secondaire, le statut est valable jusqu'à la fin de la 11^e. En cas de progrès, la décision est réversible.

⁴ Au passage de l'école primaire à l'école secondaire, les élèves ne bénéficient plus du statut d'auditeur, ils sont intégrés au niveau C en allemand, respectivement en option 3-4 en anglais. Une nouvelle décision en cours de scolarité secondaire demeure possible.

⁵ Au niveau secondaire, en degré 10, option 3, le statut d'auditeur peut être accordé aux élèves en italien. En cas de progrès, la décision est réversible.

⁶ Les élèves allophones peuvent bénéficier du statut d'auditeur pour une durée définie selon l'article 3 de l'Ordonnance scolaire (RSJU 410.111).

Statut de dispensé

Art. 11 ¹ Un élève dispensé est un élève qui ne suit pas le cours.

² L'élève reconnu par un diagnostic médical peut obtenir une dispense en langues étrangères, exceptionnellement dans d'autres branches, après avoir bénéficié du statut d'auditeur. La dispense est valable jusqu'à la fin de la 11^e. L'élève dispensé fait toujours partie de l'effectif de la classe.

Compétences décisionnelles

Art. 12 ¹ La priorisation des objectifs des apprentissages, les statuts d'auditeur et de dispensé ressortissent au SEN par les conseillers pédagogiques selon l'article 9.

² Les décisions sont fixées pour une durée déterminée et peuvent être reconduites. Un bilan de la progression des apprentissages doit être effectué sous forme de réseaux conduits par l'enseignant spécialisé au moins une fois par semestre.

Aménagement de l'orientation

Art. 13 Les élèves bénéficiant de dispositifs pédagogiques avec diagnostic peuvent obtenir le statut de cas particulier pour le passage de l'école primaire à l'école secondaire au sens de l'article 29 du Règlement concernant l'orientation des élèves en 8^e année (RSJU 410.111.2).

Transmission des données

Art. 14 ¹ Pour assurer le suivi de la carrière scolaire des élèves, l'enseignant (à l'école primaire : l'enseignant maître de classe et à l'école secondaire : le maître de module), à l'interne d'une même structure, ou la direction, lors d'une transition de structure vers le secondaire I ou II, transmettent les informations relatives à l'application des mesures particulières.

² L'autorité parentale est responsable de la transmission du profil thérapeutique de leur enfant.

PES

Art. 15 La présente directive ne se substitue pas à la Procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels en vue de l'attribution de mesures renforcées (PES), mise en œuvre selon les conditions et la procédure décidée par le Service de l'enseignement.

Abrogation

Art. 16 La présente directive abroge la directive du 6 juin 2014.

Entrée en vigueur et diffusion

Art. 17 ¹ La présente directive entre en vigueur immédiatement.

² Elle est communiquée :

- au Service de l'enseignement de la préscolarité et de la scolarité obligatoire,
- au Centre d'orientation scolaire et professionnelle et de psychologie scolaire,
- aux directions et aux commissions d'école primaires et secondaires,
- au corps enseignant par les directions,
- au Syndicat des enseignants jurassiens,
- à la Fédération jurassienne des associations de parents d'élèves.

Delémont, le 5 juin 2019



Martial Courtet

Ministre de la Formation, de la Culture et des Sports

Tableau explicatif la Directive relative aux élèves en difficultés d'apprentissage

Nomenclature Différenciation	Définitions et modalités	Apprentissage Individualisés	Exemples	Evaluation
Adaptation	<p>Mise en œuvre de méthodes de travail diversifiées, adaptées aux besoins et au style cognitif de chaque élève</p> <p>Pas de diagnostic</p> <p>Mise en place d'un accompagnement individuel et outillé dans le temps de l'apprentissage. Si cela s'avère nécessaire, l'enseignant spécialisé ou le conseiller pédagogique peuvent donner leur avis.</p> <p>Pas de diagnostic</p>	<p>Offre de cheminements individualisés</p> <p>Suivi particulier et mise à disposition d'outils afin que l'élève puisse montrer son potentiel cognitif</p> <p>Renforcement de la confiance de l'élève face à la tâche</p> <p>Idem Adaptation</p>	<ul style="list-style-type: none"> Application de méthodes diversifiées Développement par l'enseignant d'un autre mode d'apprentissage pour toute ou partie de la classe Reformulation, simplification ou explicitation de la consigne Vigilance accrue de l'enseignant Utilisation de références diverses (dictionnaires, mémento...) pendant le temps d'apprentissage 	<p>Evaluation non modifiée car objectifs et exigences de la classe inchangés</p>
Compensation des désavantages	<p>Neutralisation ou diminution des limitations occasionnées par un handicap d'apprentissage</p> <p>Aménagement des conditions dans lesquelles se déroulent un apprentissage ou un examen et non une adaptation des objectifs</p> <p>Diagnostic (dys, TDAH, HP, ...)</p>	<p>Idem Adaptation</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaissance du handicap d'apprentissage par l'élève et la classe Mise à disposition de moyens compensatoires, de plus de temps ou de moins de matière Utilisation de moyens ou de références diverses 	<p>Evaluation différente dans la forme mais pas sur le fond (objectifs du PER maintenus)</p>
Priorisation	<p>Objectifs du PER modifiés et personnalisés sous la responsabilité de l'enseignant spécialisé lors d'un réseau</p> <p>PPI : rédaction d'un projet pédagogique individualisé</p> <p>Demande écrite de l'autorité parentale, via le formulaire en ligne</p> <p>Au plus tard, avant la fin de chaque semestre, le réseau examine la situation : soit poursuite, soit consultation au COS.</p> <p>Après 2 réseaux, des décisions d'orientation doivent être prises, notamment selon un diagnostic.</p> <p>Le statut d'auditeur peut être accordé via le formulaire en ligne pour permettre à l'élève de faire face à sa problématique originale.</p>	<p>Proposition d'objectifs personnalisés et évolutifs, dans le cadre d'un programme adapté</p> <p>Renforcement de la confiance de l'élève face à la tâche</p>	<ul style="list-style-type: none"> Concentration sur des objectifs plus ciblés et prioritaires : faire moins, mais mieux Définition d'objectifs opérationnels 	<p>Evaluation formative, donc pas de note</p> <p>Décision écrite du SEN, avec annotation dans le bulletin scolaire</p>
	<p>En langues étrangères, exceptionnellement dans d'autres branches, le statut de dispensé peut être accordé via le formulaire lorsque l'élève fait face à des difficultés insurmontables péjorant l'ensemble des apprentissages déjà personnalisés. L'élève dispensé fait toujours partie de l'effectif de la classe.</p> <p>Diagnostic</p>	<p>Suivi du cours et participation aux apprentissages</p>		<p>Pas d'évaluation portée au bulletin</p> <p>Décision écrite du SEN, avec annotation dans le bulletin scolaire</p>

La mise en œuvre de ces aides répond à un besoin avéré et constitue une obligation légale, et ceci à tous les niveaux de la scolarité et de la formation.
 La situation des élèves allophones est régie par l'article 3 de l'Ordonnance scolaire (RSJU 410.111).
 Un descriptif portant sur le trouble, les mesures de différenciation pédagogique et la compensation des désavantages se trouve à l'adresse www.csp.ch.